

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS PERMEADAS PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O OLHAR A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE ESTADUAL PAULISTA**

Liliane Ribeiro de Mello<sup>1</sup>  
Unesp/Rio Claro/IB  
[lilirmello@rc.unesp.br](mailto:lilirmello@rc.unesp.br)

**Resumo:** Este trabalho visa destacar as práticas pedagógicas e avaliativas das professoras do 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual paulista, denominada Gama, diante das atuais políticas educacionais de currículo e avaliação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com observação nos ATPC's, em sala de aula das duas turmas de 5º ano da escola e análise documental. Problematicamos que diante das políticas educacionais atuais que enfatizam a regulação, instrumentalizados pelo currículo oficial e avaliação em larga escala, as práticas na escola tendem a seguir aos ditames externos. É possível apreender dos dados analisados que os profissionais da escola Gama se pautam na proposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para selecionar os conteúdos das aulas pela exigência nas avaliações em larga escala e que ainda há prática do modelo tradicional de avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas, Avaliação em larga escala, Políticas Educacionais.

### **Introdução**

Estudar a educação escolarizada remete a reflexão de onde queremos chegar, o que pretendemos com o ensino/educação e o que de fato entendemos ser importante que os alunos aprendam. A função da escola e seus objetivos (longe de serem neutros) passam, então, a abarcar interesses políticos e ideológicos que são determinantes na formação em que as escolas se propõem a oferecer através de suas práticas. A qualidade educacional perpassa, conseqüentemente, por estes interesses, podendo ser concebida de maneira mais emancipatória e como direito de todos, ou de maneira determinista e como privilégio para alguns.

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Rio Claro, Instituto de Biociências. Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Unesp/Rio Claro. Bolsista CAPES.

A importância da educação consiste na própria conscientização do homem sobre a sua existência com base na história, promovendo a transformação da sua subjetividade em meios às condições objetivas. Os objetivos de formação devem estar pautados em uma formação para além do mercado de trabalho ou para testes/provas para outra etapa educacional (como o vestibular para o ingresso no Ensino Superior ou mesmo as avaliações em larga escala que apontam a qualidade da escola – como o Saresp). A escola deve assumir o papel social de ensinar, tendo como objetivo favorecer que os alunos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado de maneira significativa e para a vida.

Neste sentido, entendemos que não há como oferecer uma formação plena com conhecimento fragmentado e sem “vida”, ou seja, sem a percepção dos valores sociais destes conhecimentos. Muito além de sua aplicabilidade, pensamos em seu uso para a propensão da emancipação intelectual e social dos sujeitos.

Traçados estes objetivos para a educação, o que instiga é como propiciar a formação plena oferecendo e exigindo conhecimentos mínimos e fragmentados com uma proposta curricular imposta e provas padronizadas na educação básica? Amarrados nestas políticas que regulam as escolas e que não dão espaços para a conscientização, como perceber esta amplitude formativa para além de treinamentos visando os resultados em testes padronizados? Almejar atingir as expectativas de aprendizagem “oficiais” é favorecer uma boa qualidade educacional?

A avaliação educacional em larga escala é cada vez mais propagada como uma forma de verificar a qualidade da educação; caracterizada, principalmente, por testes ou provas padronizadas aplicadas em redes de ensino em nível nacional, estadual ou municipal, com o intuito de verificar o desempenho dos estudantes em conteúdos, principalmente da área de Língua Portuguesa e Matemática<sup>2</sup>, considerados mínimos para cada etapa de ensino.

Este trabalho é parte da pesquisa em desenvolvimento que procura estudar como uma escola que tem um alto índice de desenvolvimento, sendo considerada de qualidade, realiza suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula e sua organização pedagógica, como definem conteúdos e materiais didáticos utilizados para atingir as metas estabelecidas e quais práticas/fatores influenciam nestes resultados. A

---

<sup>2</sup> A avaliação em larga escala para o 5º ano do ensino fundamental, foco desta pesquisa, compreende averiguar a proficiência dos educando nas áreas de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura, e Matemática, com ênfase em resolução de problemas, tanto no Saeb/Prova Brasil quanto no Saresp.

referida pesquisa tem como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola estadual paulista de ensino fundamental (ciclo I) de qualidade, tomando como referência os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2011, com foco nas classes de 5º ano do ensino fundamental<sup>3</sup>.

A pesquisa que está sendo desenvolvida durante o ano de 2013 em uma escola da rede estadual paulista, que denominamos Gama, localizada no interior do estado de São Paulo, onde foram realizadas observações em momentos de reunião pedagógicas coletivas (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC), em salas de aulas das duas classes de 5º ano e análises de documentos da escola (Plano de Gestão, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, Boletins de resultados do Saresp e Idesp). Esta escola atende alunos desde o 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio e teve, no ano de 2013, mais de 900 alunos matriculados.

Neste trabalho, fizemos um recorte e destacamos como as professoras tem sido induzidas a planejar e definir os objetivos e currículo de acordo com aqueles estabelecidos externamente e que são exigidos no Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Procuramos investigar de que forma isto repercute no processo de ensino-aprendizagem.

### **Breve contextualização histórica para elucidar as atuais políticas educacionais nacionais e paulistas**

Pretende-se apresentar brevemente nossas concepções sobre como se materializam os ideais neoliberais no âmbito das atuais políticas educacionais nacionais e paulistas.

O neoliberalismo tem predominado no cenário ideológico no contexto histórico de globalização capitalista (IANNI, 1998). Na proposta neoliberal, o Estado continua assumindo funções administrativas de forma a dar sustento ao sistema capitalista, intervindo (favorecendo) na economia quando for conveniente (ao capital), na inculcação/naturalização dos ideais como: individualismo, competitividade, mérito, consumismo, etc., com forte combate aos sindicatos e movimentos operários, com corte

---

<sup>3</sup> A escolha por esta etapa de ensino deu-se por conta da proximidade de nossa formação acadêmica – nossa formação em Licenciatura Plena em Pedagogia permite atuar no primeiro ciclo do ensino fundamental – e por serem os alunos do 5º ano avaliados sistematicamente pela Prova Brasil e pelo Saresp.

de gastos sociais para contenção orçamentária (ANDERSON, 1995). Como nos aponta Dupas (1999, p.172) “[...] não se trata mais de reduzir radicalmente o papel do Estado, mas de modificá-lo profundamente, transformando-o e fortalecendo-o para novos papéis fundamentais”.

Na década de 1990, a educação brasileira sofreu implicações de uma mudança que teve início durante a Reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujo objetivo era tornar o Estado mais gerencialista e menos burocrático, ou seja, minimizar seu poder de execução (descentralização de ações) para maximizar seu poder administrativo e regulador (controle de resultados) (BRASIL, 1995).

Analisando de acordo com Anderson (1995) e Gentili (1995), notamos que uma das características da política neoliberal é a contenção de gastos sociais e a ideologia de qualidade como a eficácia/eficiência com viés de mercado, além de considerar que o Estado deva ser forte para regular as políticas e os recursos, descentralizado e com tendências à privatização. Deste modo, podemos concordar que a reforma brasileira está em consonância a esta ideologia, já que prescreve a melhoria administrativa através da privatização, da terceirização e da publicização dos serviços para conter gastos e minimizar seu papel, tornando o Estado mais gerencialista (regulador) e não executor de políticas sociais.

Em se tratando do estado de São Paulo, concordamos com Sanfelice (2010) e Carvalho e Russo (2012), em análise sobre o caso das políticas educacionais paulistas, que há consonâncias destas com a reforma do período do governo FHC.

Nas últimas décadas o governo federal brasileiro e estadual paulista implementaram sistemas avaliativos porque “[...] a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como uma forma de permitir a sua regulação” (SILVA, 2009, p.220).

A propagação deste nível de avaliação pode ser utilizado como um instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem objetivando um diagnóstico do estado atual do nível de proficiência dos estudantes e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico da escola. Em sendo assim, atualmente é recorrente o uso destas avaliações para compor os índices como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em nível nacional, e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), em nível estadual. Ambos os índices foram criados em 2007 e são compostos pelos resultados das avaliações em larga escala (IDEB pela Aneb e

Anresc/Prova Brasil, e IDESP pelo Saresp) juntamente com o fluxo escolar, composto por taxas de aprovação, reprovação e evasão, utilizados como instrumento para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

Atreladas às políticas avaliativas tem-se o estabelecimento dos currículos mínimos, as matrizes de referência, para cada etapa de ensino que são avaliados. Em nível nacional utiliza-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes Curriculares, e em nível estadual da proposta unificada do estado de São Paulo através do Programa Ler e Escrever e Programa São Paulo faz escola, e as Orientações Curriculares, com as expectativas de aprendizagem para cada ano/série.

Apesar de serem apontadas como necessárias para formulação de políticas públicas, tem ganhado destaque os resultados das avaliações em larga escala para responsabilização de gestores, professores e alunos pela qualidade educacional da escola, servindo para premiação e/ou punição, o que gera a competitividade no âmbito educacional e limita as potencialidades de formação pelo engessamento do controle de resultados, com fins em uma única avaliação.

### **As práticas pedagógicas atravessadas por ideais de mercado: padronizaram o ensino para garanti-lo a todos ou para regulá-lo?**

Por estarem permeadas pela política (incisiva) do governo estadual por melhores resultados, as escolas estaduais paulistas de educação básica, concomitantemente a escola Gama, passaram a trabalhar com a proposta curricular do Estado de São Paulo, implementada em 2008, aderindo ao Programa Ler e Escrever para o ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental) e ao Programa São Paulo faz escola para o ciclo II (anos finais do ensino fundamental) e ensino médio, e as Orientações Curriculares. Esta determinação é proposta em defesa de garantia de qualidade de ensino a toda a rede e está atrelada ao ganho de bônus salarial anual dos profissionais da rede estadual paulista por meio do atingimento das metas estabelecidas no IDESP.

No exame de proficiência do Saresp são exigidos os conteúdos, habilidades e competências estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Portanto, evidenciamos que o currículo é exigido nas avaliações – tanto dos alunos

(no Saresp) quanto dos profissionais da educação (indiretamente, na Bonificação por Resultados<sup>4</sup> e diretamente, na Prova de Mérito<sup>5</sup>).

Tal proposta do governo se assenta em pressupostos neoliberais como podemos observar com base em Friedman (1982) que aponta benefícios à proposta de pagamento por mérito para estimular professores a trabalharem melhor para ganharem mais.

Com relação ao salário dos professores, o principal problema não é o de serem em média tão baixos - eles podem até mesmo ser muito altos em média - mas o de serem demasiado uniformes e rígidos. Professores de nível baixo têm salários muito altos, e bons professores têm salários muito baixos. **Os níveis salariais tendem a ser uniformes e determinados por tempo de serviço, diplomas obtidos de cursos - mais do que por mérito.** Isso também, em grande parte, é o resultado do atual sistema de administração governamental das escolas, e torna-se mais grave à medida que a área sobre a qual o governo exerce controle torna-se maior. (FRIEDMAN, 1982, p.86)

Este autor propõe a competição e pagamento por mérito para solucionar o problema “[...] O sistema alternativo resolveria esses problemas e permitiria que a competição regulasse a questão do mérito e atraísse bons profissionais para o magistério” (FRIEDMAN, 1982, p.87).

Desta forma, evidencia-se o fundamento neoliberal das proposições nas iniciativas do governo paulista, por intermédio da SEE-SP, que implementou a Bonificação por Resultados e o Programa de Valorização pelo Mérito. Além do fato de que seguir um modelo de mercado, gerencial, exigindo um resultado educacional sem considerar as condições para atingi-los também segue este fundamento.

Se o aumento dos resultados quantitativos em um exame é considerado a melhoria da qualidade da educação e servem para premiação dos profissionais da educação, perguntamos, então, se a qualidade da educação pode ser considerada um fenômeno tão passível de simplificação? E treinar para um exame significa de fato

---

<sup>4</sup> Em 2008, foi instituída a Bonificação por Resultado (BR) a partir da Lei Complementar nº 1.078. A BR, conforme o art. 2º da referida lei, está “desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor”. Esta bonificação esta articulada aos indicadores e metas estipulados pela SEE-SP para avaliar os resultados da unidade de ensino ou unidade administrativa. Atualmente o IDESP é utilizado como indicador de resultado educacional para pagamento do bônus por abranger todas as escolas estaduais.

<sup>5</sup> Em 2009, foi implementado o Programa de Valorização pelo Mérito (PVM) através da Lei Complementar nº 1.097, com o secretário da educação Paulo Renato Souza, no qual o profissional de magistério da SEE-SP que objetivar a promoção de faixa salarial (que varia de 1 a 5) deve submeter-se a uma “Prova de Mérito” e atingir a pontuação mínima para ser considerado aprovado de acordo com sua faixa salarial, conforme o que consta no art. 9º do Decreto nº 55.217 de 2009.

favorecer uma aprendizagem? “Valorizar” os professores por meio de bonificações é a melhor estratégia para se obter qualidade de educação?

Conforme Hypólito (2010) a implementação de políticas de currículo em consonância com as políticas de avaliação acabam fazendo com que os professores não reconheçam suas identidades e percam a autonomia.

O que tem ocorrido é que o controle sobre os fins sociais e políticos da educação - as definições sobre currículo e programas, sobre o que e como ensinar - tem sido, cada vez mais, transferido das professoras para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos (HYPÓLITO, 2010, p.1346).

Diante desses impasses, para saber como estas políticas atravessavam a escola foram realizadas observações das atividades durante todo o ano letivo de 2013.

Ao analisarmos o Plano de Ensino elaborado pelas professoras dos 5º anos da escola conseguimos notar que contém os mesmos objetivos gerais de cada área (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia), as expectativas de aprendizagem e as orientações didáticas que as apresentadas no documento oficial da SEE-SP (SÃO PAULO, 2008) para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), que foi incorporado pela rede estadual para o ensino de Ciências, Geografia e História, para o 5º ano. Além disso, para a formulação do plano as professoras seguiram a sequência de conteúdos do livro didático para cada disciplina para organizar cada bimestre.

Com a inserção em campo, observamos que a sequência das aulas, em sua maioria, são pautadas nas atividades dos livros didáticos ou no desenvolvimento dos Projetos do Programa Ler e Escrever, que no primeiro semestre destinava-se ao estudo e reescrita de lendas e no segundo semestre ao estudos de questões ambientais (a partir da apreensão de que tem que ler para aprender) para ser feito um seminário, além da Sequência Didática com produção de Cartas de Leitor (que também seria exigida na redação do Saresp 2013, com aplicação amostral, e que, portanto, foi bastante enfatizada nas aulas nos meses de outubro e novembro que precederam esta avaliação).

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do professor do Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2010) trás todos os procedimentos que os professores devem ter e a duração aproximada da aula, o que nem sempre se efetivava.

O trabalho com o currículo mínimo para cada ano de ensino acaba sendo enfatizado como máximo e, com isso, trabalhar com o “básico” (com as expectativas

limitadas para determinado ano) pode gerar dois problemas: primeiro os alunos que por conta de dificuldades de aprendizagem não conseguiram acompanhar os outros anos letivos e foram aprovados nos outros anos pelo Regime de Progressão Continuada estabelecida na rede de ensino estadual paulista, e chegaram no 5º ano (que é o último ano do ciclo I do ensino fundamental e que pode haver reprovações) sem ter os conhecimentos necessários dos anos anteriores acabam ficando “para trás” porque ainda não chegaram no ensino “básico” que é focado conforme o ano em que os alunos estão e não no nível de aprendizagem em que se encontram. E segundo, porque aqueles alunos que tem muita facilidade de aprendizagem e já superaram o nível básico, ficam limitados e não avançam para obter mais conhecimentos com mais complexidade.

Considerando que a padronização do ensino de certa forma é induzida pela avaliação em larga escala, cujos resultados são utilizados para pagamento de bônus aos profissionais da educação, os professores da rede de ensino estadual paulista acabam incorporando a proposta curricular em suas práticas pedagógicas sem muitos espaços para críticas e oposições. Deste modo, compreendemos que não assumem seu papel no processo educativo no que tange a ação de traçar objetivos e planejar suas aulas de acordo com a sua realidade.

Não obstante, na escola Gama as professoras não avançam para além da proposta estabelecida, visto que garantir a aprendizagem “básica” (a partir das expectativas da aprendizagem) a todos os alunos demanda um “produtivismo” e não é uma tarefa fácil em meio a uma sala de aula com mais de trinta alunos com níveis e condições de aprendizagens diferentes. Assim, trabalhar com o mínimo se torna o máximo.

A escola para obter bons resultados deve trabalhar aqueles conteúdos estabelecidos e desenvolver nos alunos aquelas habilidades e competências que constam nos documentos oficiais. Não que trabalhar com isto não promova alguma aprendizagem, mas a questão é para que tem se ensinado, com que intencionalidade, visto que o currículo não é neutro? E de fato todos estão aprendendo?

**Prática avaliativa na escola Gama: remontando o modelo tradicional e incorporando a lógica da avaliação em larga escala?**

A avaliação da aprendizagem, muitas vezes praticada, talvez nem tanto refletida/compreendida, não consiste somente em técnicas, mas sim em um ato ético-político (RAPHAEL, 1995). Pode-se utiliza-la para classificar e excluir ou para auxiliar e incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Há muito tempo a avaliação vem sendo utilizada como um instrumento para a manutenção da ordem do sistema capitalista, servindo para hierarquização e seleção de indivíduos nas escolas em decorrência do que ocorre no âmbito social, político e econômico.

A formação engendrada em currículos mínimos destoados das lutas sociais (de classes), que propostos como se fossem “neutros”, passam a ser imposta pela exigência destes nas avaliações em larga escala, como apontado acima, os quais os resultados são utilizados para compor os índices, como o IDEB e o IDESP, que têm sido destacados como desveladores da qualidade da escola. Deste modo, atualmente a ênfase dos resultados acabam por potencializar a influência das avaliações em larga escala nas práticas e organização escolares (SOUZA, ARCAS, 2010).

Alguns autores apresentam a trajetória histórica da avaliação destacando como ela está atrelada a uma concepção ideológica hegemônica (DIAS SOBRINHO, 2002, 2004, AFONSO, 2007). Para isto, notamos a necessidade de compreender o contexto sócio-histórico para tratar da avaliação educacional.

Se as práticas escolares tiverem propósitos educacionais submetidos à lógica capitalista, pautadas na manutenção da ordem, a propensão do aluno vai destinar-se à submissão, por outro lado, se objetivar uma transformação social, o aluno deverá ter respaldo para emancipação intelectual e social, e a organização do trabalho escolar deverá ser mais democrática para auxiliá-lo na formação crítica para superação das dificuldades e desigualdades.

Raphael (1995) apresenta os tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa que estão de acordo com objetivos a que servem. A diagnóstica sempre ocorre no início do processo de ensino aprendizagem e seus resultados devem servir para o planejamento dos professores; a formativa é processual e contínua para que os professores criem condições para a melhoria de ensino; e, por fim, a somativa que ocorre ao fim do processo e acaba determinando a classificação que os professores fazem dos alunos (RAPHAEL, 1995). Considerando a experiência que vivenciamos na escola podemos considerar a prevalência da avaliação somativa, visto que são aplicadas provas no fim do mês e do bimestre para atribuir notas.

Segundo, Fernandez Enguita (1989) a nota torna-se motivação, representação máxima do sucesso nas escolas, sendo a recompensa extrínseca para que os estudantes produzam, dado que a ela conduz “[...] aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas” (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p. 195). Deste modo, a nota tem seu valor de troca, ou seja, o aluno troca a determinado conhecimento/ comportamento por uma nota para que seja evidenciado, por outros, seu sucesso ou, no caso de notas baixas, seu fracasso. A recompensa intrínseca (conhecimento aprendido e não apenas memorizado para a prova) é desvalorizada se o aluno não consegue demonstrá-la quando está passando por avaliação (muitas vezes, pela tensão da aplicação de provas quando é classificatória) e não se submete a ficar sempre calado e parado em sua cadeira, ou seja, não ser obediente.

Na escola Gama, a nota é sempre enaltecida pelos professores como uma necessidade dos alunos e com a aplicação de provas escritas mensais e bimestrais acaba determinando o dia em que se deve estudar para a prova e para a obtenção da nota, não um estudo contínuo com fins mais amplos.

A professora Maria continuou a leitura compartilhada, agora da segunda versão da lenda. Como esta versão era mais longa e notou que não eram todos os alunos que estavam acompanhando a leitura disse que iria se sentar e observar a classe lendo para poder “**dar nota**” de leitura. As crianças leram com mais empolgação (em voz alta) por causa da nota. A professora pediu que parassem e foi solicitando para que algumas crianças lessem conforme ela chamava (Caderno de Campo).

Iniciam a atividade de Língua Portuguesa do livro didático. Um aluno, E3Z, pergunta para a professora Maria se no dia seguinte era dia da prova de Geografia, ela diz que era prova de História e que era bom saber que ele ainda não tinha estudado para a prova de História, que queria ver se ele iria bem (Caderno de Campo).

No momento da entrada, antes mesmo de entrar na sala, vemos que um aluno, R2Z, empresta o livro de uma aluna, L2Z, porque disse que queria estudar antes da prova (Caderno de Campo).

Quando há provas, inicia-se primeiramente, com esta atividade e depois se retoma a rotina. As professoras dos 5º anos se revezam na elaboração das provas já que o material didático utilizado e conteúdos são os mesmos, devido a padronização curricular da rede de ensino do estado de São Paulo.

As provas são aplicadas nas diferentes disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além das provas bimestrais da disciplina de Arte e Educação Física aplicadas pelas professoras especialistas destas áreas. Na

elaboração das provas, as professoras dos 5º anos se utilizam de questões das provas padronizadas, Prova Brasil e Saresp, encontradas na internet, de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, como observamos, metade das questões com alternativas nas provas padronizadas são propostas como questões descritivas. De certa forma, uma maneira de treiná-los para as avaliações em larga escala.

É dia de prova mensal de Língua Portuguesa, os alunos entram na sala e sentam-se mais silenciosos que o normal. A professora Joana avisa que eles devem pegar apenas um lápis, borracha e caneta azul ou preta. Um aluno pergunta se haverá tempo de “término” – referindo-se ao tempo de duração – a professora diz que sim e escreve na lousa a data, o horário e a duração que seria de 1 hora. Em seguida entrega as provas e avisa que a partir daquele momento não deveria ter nenhuma conversa. Ao notar que sobrou uma cópia da prova, a professora nos entrega. Notamos que esta contém questões objetivas, com quatro alternativas (a, b, c, d), e questões descritivas. Um aluno pergunta se a professora irá corrigir apenas pelo gabarito (que estava na última folha da prova), a professora diz que se ela corrigisse somente pelo gabarito iria encontrar muitos erros de preenchimento assim como haviam errado no gabarito da avaliação diagnóstica, então, era para preencher o gabarito, mas ela teria que conferir com a alternativa assinalada na prova para não ficarem com nota baixa. Alguns alunos erguem a mão para tirar dúvidas durante a prova e a professora vai até a carteira destes para esclarecimentos, no entanto, alerta que no dia do Saresp será outra professora que estará na sala e que ela não explicará para ninguém.

No intervalo, perguntamos como ela elaborou a prova e a professora nos diz que retirou as questões de algumas provas antigas do Saresp e Prova Brasil que encontrou na internet. (Caderno de Campo)

Os alunos, acostumados ao sistema de notação, assim que recebem a prova, muitas vezes, querem saber “quanto vale” cada questão e as professoras informam. Nota-se a ansiedade e o nervosismo no ambiente da sala de aula, principalmente nos dias de aplicação das provas, bem como nos dias em que ela as entrega corrigidas com as respectivas notas.

Sousa (1991) alerta para a questão das premiações (notas altas por desempenho ou preferência/benevolência do professor, e certificação institucional) servirem como instrumentos para disseminar o individualismo e a competição, sendo muito almejadas, mas nem sempre alcançadas por todos os alunos.

Problematizando as imposições das políticas avaliativas na educação brasileira, presentes e observadas na realidade investigada, questionamos se há o enaltecimento de uma prova/teste padronizado aplicado em um determinado dia para avaliar a escola e o trabalho desenvolvido com ênfase no resultado para classificar, portanto, não haveria implicações para que da mesma maneira, os professores continuem com práticas tradicionais e classificatórias e incentivariam o treinamento dos alunos para as

avaliações externas em larga escala com testes padronizados que tem estes moldes e refletem em bônus salarial?

Como nos aponta Souza e Arcas (2010) a implementação de avaliações em larga escala em caráter censitário tem sido utilizada como estratégia para controlar ações e responsabilizar as escolas, reforçando o modelo tradicional de avaliação (excludente, seletivo e classificatório) inibindo uma proposta de avaliação formativa.

A realidade observada demonstra o quanto ainda prevalece o uso da prova escrita em um determinado dia como instrumento de avaliação dos alunos, que as provas de Língua Portuguesa e Matemática são baseadas no Saresp e na Prova Brasil, e, além disso, houve aplicação de um Simulado do Saresp no início de novembro, sendo estratégias para “capacitar” os alunos dos 5º anos para esta avaliação.

Compreendemos que a necessidade de avaliação contínua e processual não significa aplicação de várias provas apenas para determinar a nota do aluno ou treiná-los para as avaliações em larga escala, mas para que haja envolvimento de professor e alunos no processo educacional promovendo a superação das dificuldades evidenciadas no cotidiano. A prova pode ser um instrumento avaliativo para verificação da aprendizagem, mas é necessária uma ação para promover mais conhecimento a partir de seus resultados.

Neste sentido, notamos que além de ainda termos que superar o modelo tradicional de avaliação, com atribuição de notas a partir de uma prova, há necessidade de fundamentar os objetivos educacionais para além dos resultados nas avaliações em larga escala e nos conscientizar dos valores que estão colocados.

### **Considerações finais**

Compreendemos a necessidade de apropriação das práticas pedagógicas pelos professores e definição coletiva das intencionalidades da escola com propósitos formativos mais amplos.

A escola Gama apresenta um recorte da realidade e não objetivamos generalizar, no tanto, as políticas regulatórias de currículo e avaliação permeiam toda a rede de ensino e afetam as práticas nas escolas devido à ênfase nos resultados para designar a qualidade da escola.

O currículo escolar acaba sendo determinado externamente levando o professor a ser um executor e não um formulador de currículo. Os professores acabam deixando

de definir os seus objetivos e superar as imposições externas que não condizem com a sua realidade porque há uma forte pressão para que atinjam as metas que são baseadas no desempenho dos alunos de acordo com o currículo que já está estabelecido. Mesmo que não haja uma “proibição” do planejamento autônomo, os professores não são motivados a assumir este papel talvez pela insegurança de não conseguir mostrar o valor do ensino proposto se não atingirem as metas.

As provas mensais e bimestrais passam a ser baseadas nos testes padronizados para treinamento e remontam os moldes da avaliação tradicional para classificação dos alunos. Este fato aponta o retrocesso pedagógico porque limita o papel da avaliação à ação de medir e testar o conhecimento dos alunos.

É importante ressaltar que não somos contra a avaliação externa em larga escala. Somos contra este movimento de criação de mercado competitivo entre estabelecimentos de ensino que tomam como foco o resultado em si e não a aprendizagem e formação dos estudantes e, então, os objetivos de formação fiquem “esvaziados” por conta da intensificação da preocupação com resultados em uma prova/teste padronizado que não demonstram o todo do trabalho desempenhado pela escola.

A competição para promover qualidade faz parte do ideal neoliberal. A ênfase em resultados só leva a mascarar a realidade enfrentada por muitos profissionais da educação e alunos, com aumento de escores sem efetiva aprendizagem, sem que se alcance objetivos formativos para além de um resultado em uma prova/teste.

Na sociedade desigual não dá chances iguais para todos. Como nos dizia Saviani (2005), a respeito da questão da igualdade, não se tem o mesmo ponto de partida, mas a escola precisa favorecer o mesmo ponto de chegada a todos. Desta forma, entendemos que a escola, como instituição que faz parte de uma sociedade deve promover a reflexão crítica para que mecanismos de luta possam ser pensados pela garantia de direitos, que forme cidadãos conscientes, ativos politicamente para exigir a emancipação social com igualdade a todos. Assim, a educação deve ser mais ampla do que o simples treinamento para obtenção de resultados em testes padronizados, mas que adquiram os conhecimentos e saibam confrontá-los com a realidade.

## **Referências Bibliográficas**

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- BERTAGNA, R. H. *Progressão Continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade De Educação. Campinas, 2003.
- BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)*. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.
- CARVALHO, C. P. F; RUSSO, M. H.. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012.
- DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: PEREIRA, L. C. WILHEIM, J. e SOLA, L. (orgs.). *Sociedade e Estado em Transformação*. Brasília: ENAP, 1999.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FREITAS, L. C. et. al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2012.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. Abril São Paulo, 1982.
- GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-177.
- IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*, 12, (2), 1998.
- HYPÓLITO, A. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez., 2010.
- RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n.12, p.33-44, jul-dez/1995.
- SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.
- SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I*. São Paulo, FDE, 2008.
- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, Professor – 4º série. 2. ed. São Paulo: FDE, 2010.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para*

*o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, C. P. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1991, p. 83-108.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática* - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-200.