

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIA REGINA RODRIGUES DA SILVA ZAGO

**IMPRESSÕES E SIGNIFICADOS DE GESTORES E EDUCADORES SOBRE A
AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO COMPONENTE CURRICULAR
CIÊNCIAS (1º. AO 5º. ANO) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

CURITIBA

2015

MARCIA REGINA RODRIGUES DA SILVA ZAGO

IMPRESSÕES E SIGNIFICADOS DE GESTORES E EDUCADORES SOBRE A
AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO COMPONENTE CURRICULAR
CIÊNCIAS (1º. AO 5º. ANO) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Linha de Educação em Ciências, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Orliney Maciel Guimarães

CURITIBA

2015

Zago, Marcia Regina Rodrigues da Silva
Impressões e significados de gestores e educadores sobre a
avaliação do rendimento escolar do componente curricular ciências (1º
ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Curitiba / Marcia Regina
Rodrigues da Silva Zago. – Curitiba, 2015.
245 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor
de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e em Matemática.

Orientadora: Orliney Maciel Guimarães

Bibliografia: p.104-111

1. Avaliação educacional. 2. Ensino fundamental. 3. Educação e
Estado. I. Guimarães, Orliney Maciel. II. Título.

CDD 371.27



PARECER

Defesa de Dissertação de **MARCIA REGINA RODRIGUES DA SILVA ZAGO**, intitulada "**IMPRESSÕES E SIGNIFICADOS DE GESTORES E EDUCADORES SOBRE A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS (1º AO 5º ANO) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**", para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências e em Matemática.

De acordo com o Protocolo aprovado pelo Colegiado do Programa, a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo-assinados arguiu, nesta data, a candidata acima citada. Procedida à arguição, a Banca Examinadora é de Parecer que a candidata está **apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA**, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Profª. Drª. Orliney Maciel Guimarães (orientadora)		aprovada
Profª. Drª. Ana Maria Petraitis Liblik		APROVADO
Prof. Dr. Emerson Rolkouski		APROVADA

Curitiba, 31 de Agosto de 2015.

Prof. Dr. Emerson Rolkouski
Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências e em Matemática



AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são dedicados a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram no desenvolvimento dessa pesquisa.

Primeiramente a Deus, por ter me dado saúde, perseverança e sabedoria para que eu pudesse me arriscar a chegar até aqui.

Aos meus amados pais Manoel e Regina que sempre estavam prontos a me acolher em todos os momentos.

Aos meus filhos Ricardo Giulio Zago (DELEGADO) e Daniella Giovanna Zago, por terem me apoiado em todas as fases. Obrigada meus filhos queridos pelo AMOR e pela compreensão da minha ausência de Mãe.

Também aos meus irmãos Marcos, Marcelo e Marcio que me elogiavam pelos esforços dedicados.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, pela licença de dois anos para estudo.

Aos gestores, diretores, pedagogos e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que foram entrevistados, por expor com tanta autenticidade seu trabalho, sem a qual não construiria essa pesquisa. Aos colegas professores que trabalham no Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, com os quais tenho aprendido muito nos últimos anos e que foram constantes incentivadores de meus estudos.

À Professora Dr^a Orliney Maciel Guimarães, pela confiança, pelas incansáveis orientações e incentivo.

Aos Professores, Dr. Emerson Marcio Rolkouski e Dr^a Maria Tereza Carneiro Soares pelas contribuições no exame de qualificação, e a Professora Dr^a Ana Maria Petraitis Liblik pelas contribuições na defesa de mestrado.

À Antonyhella da secretaria do PPGECEM, sempre muito prestativa e carinhosa.

Agradeço a todos os professores do PPGECEM e as amigas de todos os colegas de disciplinas em especial: ao Silvaney de Oliveira e a Viviane Maria Rauth que compartilharam comigo, conquistas, inquietações, tristezas e alegrias.

E finalmente ao apoio de todos do Projeto de Inovações Educacionais e Políticas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (IEPAM) e a Capes, pelo apoio financeiro.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas uma outra alma humana.

(Carl Gustav Jung)

RESUMO

Atualmente a avaliação do rendimento escolar da educação básica é um tema bastante discutido, especialmente no que concerne às avaliações em larga escala e às ações de políticas educacionais geradas em âmbito nacional em função destas avaliações. Nesta perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida tendo em vista os desdobramentos de uma avaliação em larga escala realizada pela Secretária Municipal da Educação de Curitiba (SMEC) com alunos da 1ª etapa (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, especificamente no que se refere ao componente curricular Ciências e teve como objetivo responder a seguinte questão de pesquisa: Quais as impressões e significados de gestores e de educadores (diretores, pedagogos e professores) sobre a avaliação do rendimento escolar do componente curricular ciências (1º. ao 5º. ano) da Rede Municipal de Curitiba (RMEC). O corpus de nossa pesquisa foi gerado por meio de 11 entrevistas com estes profissionais: um gestor municipal, um dos coordenadores técnicos da área do ensino de Ciências, três diretores, três pedagogos e três professores do ensino fundamental da RMEC, englobando todos os nove Núcleos Regionais de Ensino. A análise dos dados foi realizada a partir da contribuição da Análise Textual Discursiva (ATD). Foi possível constatar que no discurso dos gestores se evidencia o caráter burocrático e positivista das avaliações da RMEC, mesmas características que são criticadas pelos os especialistas em outras avaliações em larga escala. Esta opção pelo enfoque burocrático gerou uma dissensão entre o discurso de gestores e educadores, sendo que os últimos se sentiram excluídos, principalmente, no que concerne ao compartilhamento do processo avaliativo. Embora pouco democráticas nessas etapas de pensar, de elaborar e de aplicar a avaliação; os gestores buscaram por meio dos resultados efetivar um diálogo com a comunidade escolar no sentido de qualificar os dados quantitativos, lançando mão da crítica e da reflexão, o que nessa etapa tornaria o processo avaliativo formativo. No entanto, na discussão dos resultados se deu ênfase nos acertos e erros dos estudantes focando apenas nos conteúdos de Ciências que não estavam sendo trabalhados, havendo pouca oportunidade dos principais envolvidos no processo de se manifestarem e colocarem suas dúvidas e angústias em relação ao processo desencadeado pelos gestores da rede e a adequação ou não do tipo de prova e conteúdos cobrados em relação ao perfil dos alunos e o ensino por ciclos neste nível de ensino. Também se constatou que houve mudanças significativas em função do rendimento dos alunos, como: o desencadeamento de formação continuada docente para o ensino de Ciências do 1º. ao 5º. Ano; a retomada da avaliação interna utilizando como instrumento a prova escrita que não estava sendo utilizada pela maioria das escolas em função da organização curricular na rede municipal ser desenvolvida em ciclos de aprendizagem e a introdução de um professor específico para o ensino de Ciências nos anos iniciais, entre outros.

Palavras-chaves: Avaliação em larga escala; ensino fundamental, ensino de Ciências; Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

ABSTRACT

Currently the evaluation of school performance of basic education is a much discussed topic, especially with regard to large-scale assessments and educational policy actions generated nationwide targeted to these liaison officer. From the context of macros for micro achievements, this research was developed in view of the consequences of a large-scale assessment carried out by the Secretary of Curitiba education, with students from step 1 (1st to 5th grade) of elementary education, specifically in As regards component Science Course. To reflect on the impressions and meanings of this review were heard managers responsible for the preparation and implementation of reviews and educators (principals, educators and teachers) involved. The corpus of our research was generated through interviews with these professionals, totaling 11 interviews, which were later submitted to the method of Discursive Textual Analysis (DTA). It was found that in the discourse of managers that highlights the bureaucratic character and positivist evaluations of RMEC, same features that are criticized by experts in other large-scale assessments. This option through the bureaucratic approach generated a division among the speech managers and educators, and the last feel excluded from the process, especially regarding the sharing of the evaluation process. On the other hand, though undemocratic in these stages of thinking, working out and applying the evaluation; managers sought by the results carry out a dialogue with the school community to qualify quantitative data, making use of criticism and reflection, which would make the training process. However, the discussion of the results emphasized the successes and mistakes of students focused only on science content that were not being worked, with little opportunity for key stakeholders in the process of manifesting and put their doubts and anxieties in relation to proceedings brought by network managers and the suitability or otherwise of the type of evidence and content charged in relation to the profile of the students in that grade level. It was also found that there were significant changes in terms of student performance such as: triggering teaching continuing education for the teaching of Sciences 1. the 5th. Year; the resumption of internal evaluation using as a tool the written test that was not being used by most schools function in the curriculum in public schools occur in learning cycles and the introduction of a specific teacher for teaching science.

Key words: avaluation a large scale; Curitiba; primary education, science teaching.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESUMO DA EXPANSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLA INTERNO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA, 2005-2012	51
TABELA 2 – Nº DE ALUNOS QUE REALIZARAM A AVALIAÇÃO DA SMEC ENTRE 2007 E 2012	54
TABELA 3 – ALUNOS QUE REALIZARAM A AVALIAÇÃO DA RMEC POR ÁREA DE CONHECIMENTO ENTRE 2010 E 2012.....	55
TABELA 4 – PERCENTUAL DE ACERTO POR QUESTÕES NA AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS	61
TABELA 5 – NÚMERO DE ALUNOS DO 1º AO 5º ANO QUE PARTICIPARAM DAS AVALIAÇÕES DE CIÊNCIAS DA RMEC POR NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO, 2010 – 2012.....	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE VALIAÇÃO COM UMA MAIS ADEQUADA	39
QUADRO 2 – QUADRO FINAL DE ENTREVISTAS	63
QUADRO 3 – CORPUS DA PESQUISA	65

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATD	Análise Textual Discursiva
ARE	Avaliação do Rendimento Escolar
BN	Bairro Novo
CMEI(s)	Centros Municipais de Educação Infantil
CCC	Componente Curricular Ciências
DIR1	Diretora 1
DIR2	Diretora 2
DIR3	Diretora 3
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
GMEF	Gestor Municipal do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEPAM	Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e dos Desportos
PECIEL	Programa de Estudos Conjuntos e Integração Econômica Latino Americana
PCN(s)	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB	Professora da Educação Básica
PED1	Pedagoga 1
PED2	Pedagoga 2
PED3	Pedagoga 3
PROF1	Professora 1
PROF2	Professora 2

PROF3	Professora 3
RMEC	Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SARESP	Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMARE	Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba
SMEC	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAC	Técnico Responsável pela da Área de Ciências
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 MÚLTIPLOS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	15
1.1 AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO	15
1.2 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	19
1.3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ORIGENS E OBJETIVOS	25
1.4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE DE ENSINO.....	33
2 A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA RMEC NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	45
2.1 A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA RMEC	46
2.2 A AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS NA RMEC.....	53
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA	58
4 AS AVALIAÇÕES DA RMEC: DIALOGANDO COM GESTORES E EDUCADORES	68
4.1 CONCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO.....	68
4.1.1 Os Objetivos da Avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem	69
4.1.2 Concepção de Avaliação em Larga Escala (RMEC)	74
4.1.3 Sobre o erro no Contexto das Avaliações.....	79
4.2 AS IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLA DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS PELOS PROFISSIONAIS DA RMEC	82
4.2.1 O Processo de Implantação das Avaliações da RMEC	82
4.2.2 A Recepção das Avaliações da RMEC por Parte dos Educadores	84
4.2.3 A Divulgação dos Resultados das Avaliações da RMEC	88
4.3 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS DA RMEC	93
4.3.1 Ações Pedagógicas Frente ao Resultado das Avaliações da RMEC .	94
4.3.2 A Mudança na Estrutura Curricular em Decorência das Avaliações da RMEC	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto em rede denominado “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e a Melhoria da Educação no Brasil”, (IEPAM) que envolve três Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Paraná e Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande-MS). O objetivo geral do IEPAM é compreender como as políticas educacionais incidem no contexto das escolas de educação básica e que implicações trazem para o trabalho escolar. Um dos objetos de estudos do IEPAM são os sistemas oficiais de avaliação da Educação Básica.

Eu, autora dessa pesquisa, atuei como bolsista Professora da Educação Básica (PEB) neste projeto. Assim me propus, nesta investigação, desenvolver esta dissertação articulada a um dos objetos de estudo do IEPAM, especificamente os sistemas oficiais de avaliação da Educação Básica, no meu caso, o processo das avaliações do componente curricular Ciências (2010-2012) na rede municipal de educação de Curitiba.

O objeto de estudo da minha pesquisa também está intimamente ligado ao meu campo de atuação profissional, uma vez que participei ativamente do processo de implantação destas avaliações, atuando na gerência de currículo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SMEC).

No ano de 2009, fui convidada a compor a equipe do Componente Curricular Ciências dentro da SMEC. Essa equipe tinha como intuito promover ações em prol do desenvolvimento das práticas docentes no ensino de Ciências para os professores que trabalham com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 9º ano. O trabalho na equipe do Componente Curricular Ciências da SMEC incluía: emitir pareceres sobre materiais pedagógicos e projetos de ensino no âmbito da Educação Científica, tanto para os próprios estudantes da Rede, quanto para os docentes; realizar projetos para as unidades educacionais municipais; emitir pareceres sobre atividades de Educação permanente que são cursos de iniciação profissional e atividades culturais, de esporte e lazer, ofertados de acordo com os interesses da comunidade. As atividades são ofertadas nos espaços escolares, em período noturno, mediante o pagamento de taxa de valor acessível e qualquer assunto que envolva a área de Ciências, assessoramento pedagógico a todos os professores de Ciências de 6º ao 9º ano e a todos os professores de 1º ao 5º ano que desenvolvem

algum projeto de Educação Científica nas escolas da rede; propor e ministrar cursos; analisar proposições de cursos de terceiros; convidar profissionais externos à Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC) para ministrar cursos; preparar materiais para uso dos docentes, participar de diversas comissões; e participar no processo de elaboração das avaliações do rendimento escolar do Componente Curricular Ciências da SMEC, que aconteceram nos anos de 2010 a 2012.

A partir dessa configuração marcada tanto pelo meu percurso acadêmico, como bolsista do IEPAM, quanto pela minha experiência profissional, trabalhando com as avaliações do rendimento escolar dentro das escolas e da RMEC, propus a problemática de minha pesquisa: “Quais as impressões e significados de gestores e educadores sobre as avaliações do rendimento escolar do componente curricular de Ciências nas escolas da RMEC?”. Partindo deste questionamento, o principal objetivo desta pesquisa foi discutir as impressões e significados das avaliações do rendimento escolar da RMEC, com o intuito de analisá-las no âmbito do ensino de Ciências no Ensino Fundamental. No entanto, para atingir esse objetivo foi preciso refazer o percurso destas avaliações ouvindo os representantes envolvidos no processo: gestores e educadores. Desta forma, por meio dessa pesquisa buscamos analisar se estas avaliações motivaram mudanças no contexto das escolas e no próprio sistema educacional do município.

Esse trabalho foi dividido em quatro capítulos para melhor organização da pesquisa.

O primeiro capítulo intitulado “**Múltiplos sentidos da avaliação e avaliação em larga escala**” busca refletir sobre as dimensões políticas, éticas e teórico-metodológicas da avaliação, bem como sua relação com algumas configurações historicamente assumidas pelo conhecimento. Busca ainda discutir a origem e os objetivos da avaliação em larga escala e como esta foi implementada no Brasil.

O segundo capítulo denominado “**Avaliação do rendimento escolar da educação básica em Curitiba**” situa a Avaliação em Larga Escala em um âmbito específico, a saber os objetivos das avaliações do Rendimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, realizadas entre 2007 e 2012. De modo geral este capítulo busca caracterizar estas avaliações vinculadas ao contexto macro e micro das políticas avaliativas.

O terceiro capítulo, “**Metodologia da pesquisa**” apresenta o percurso metodológico realizado para constituição de dados, esclarecendo o processo de organização das técnicas e dos instrumentos utilizados, a escolha dos sujeitos e dos espaços. Em seguida se apresenta o processo de investigação de campo, bem como o aporte metodológico para análise dos dados: a Análise Textual Discursiva (ATD). Apresentamos o corpus da pesquisa que foi constituído por 11 entrevistas com profissionais ligados à Rede Municipal de Ensino de Curitiba: um gestor municipal e um coordenador técnico da área de Ciências, os quais foram denominados de gestores; três diretores, três pedagogos e três professores do 1º. ao 5º. Ano do Ensino Fundamental, denominados de educadores, pertencentes às escolas que englobam os nove Núcleos Regionais de Ensino do município de Curitiba.

No quarto capítulo “**As Avaliações da RMEC: Dialogando com Gestores e Educadores**” é apresentada a análise crítica das falas dos gestores e educadores sobre as impressões e as implicações das avaliações do Componente Curricular Ciências no contexto escolar. Nesse capítulo se delineiam a percepção dos envolvidos no processo e suas reflexões acerca do alcance e da contribuição das avaliações em larga escala para a melhoria das políticas educacionais em âmbito municipal.

Nas considerações finais, elaboramos uma síntese dos resultados apresentando as principais interpretações e análises que foi possível alcançar com essa pesquisa.

1 MÚLTIPLOS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Para discutir sobre as impressões e significados da Avaliação do Rendimento Escolar da RMEC nas escolas de Educação Básica na perspectiva dos interlocutores desta pesquisa, se considerou conveniente discutir os múltiplos sentidos que tem sido dado à avaliação pela sociedade ao longo dos anos, bem como discutir a origem e os objetivos da avaliação em larga escala e como esta foi implementada no Brasil.

1.1 AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação, embora seja uma atitude inerente a todas as dimensões sociais, uma vez que o julgamento com base em critérios faz parte da nossa vida cotidiana, a avaliação está amplamente vinculada à cultura escolar, se tornando na modernidade um imperativo determinante para se verificar o desempenho do aluno. Embora a palavra avaliação defina um conceito abstrato e até singular, observamos que na prática a avaliação muitas vezes opera por meio de dados concretos e, portanto, apresenta-se como plural. Neste sentido, convém afirmar que o conceito abarca uma série de pressupostos, políticos, éticos e teórico-metodológicos que acabam por originar modelos diferenciados de avaliação.

De acordo com Grego, (2013, p.20):

A emergência de uma profusão de modelos e enfoques de avaliação com diferentes filiações teóricas, que expressam visões diferenciadas da avaliação, bem como de suas funções tem levado proeminentes especialistas de área a um esforço de classificação, visando a auxiliar os profissionais que atuam como avaliadores a considerarem e refletirem sobre os quadros de referência presentes nestes enfoques. (GREGO, 2013, p.20).

Neste sentido, Grego salienta que três elementos ou dimensões têm se destacado como determinantes para compreensão dos diferentes modelos de avaliação, constituindo-se em categorias de análise, são elas: a dimensão política, a dimensão ética e a dimensão epistemológica ou teórico-metodológica.

A dimensão política da avaliação refere-se ao fato de que todo modelo ou metodologia de avaliação baseia-se em pressupostos filosóficos e epistemológicos voltados para os paradigmas da educação como um bem social. Neste sentido, toda

avaliação se fundamenta em relações de poder, que podem ser entre os indivíduos e a sociedade e/ou entre a sociedade e seus representantes políticos. Portanto, a avaliação pode tanto corroborar para a promoção do bem estar coletivo como reproduzir as desigualdades.

Dependendo do enfoque político dado em relação a certos aspectos sociais, a avaliação política se subdivide em: burocrática, quando o interesse da avaliação é no controle visando aumentar a eficácia; autocrática quando tem uma finalidade utilitarista, mas emprega “medidas objetivas” e produz uma escala de mérito e democrática quando é orientada em função do interesse de toda a comunidade participante, reconhecendo, portanto, a pluralidade dos valores envolvidos. Segundo Macdonald¹ (*apud* GREGO, 2013, p.24). “Os conceitos chaves de avaliações democráticas são ‘confidencialidade’, ‘negociação’ e ‘acesso a informação’”. Observamos que a função dos órgãos governamentais varia dependendo de cada enfoque. Na primeira e segunda o estado é o gerenciador e regulador de todo processo; na terceira ele é negociador.

Com relação à dimensão ética da avaliação, Grego (2013, p. 25) afirma que ela envolve os princípios humanizadores da educação como libertação e emancipação social, visando promover “a difusão dos princípios de equidade, de respeito à diversidade de gestão democrática e de superação das desigualdades educacionais”. Neste sentido, toda avaliação deve estar orientada para os princípios éticos e o avaliador precisa reconhecer a multiplicidade de valores e contextos sociais ao pensar nos instrumentos e metodologias que serão adotadas.

A terceira dimensão da avaliação considera que nenhuma avaliação é neutra, portanto as concepções que assumimos “em relação a cada uma dessas questões, os modelos, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação que utilizamos, expressam explícita ou implicitamente determinado paradigma ou forma de conhecimento” (GREGO, 2013, p. 27). Neste sentido as escolhas são baseadas, como demonstrou Habermas (1987), em interesses humanos cognitivos fundamentais.

Desta forma, e tendo em vista o trabalho de Habermas, Grego (2013) destaca que as metodologias de avaliação podem ser classificadas de acordo com três

¹ MACDONALD, Barry. **Evaluation and the control of education**. In: TAWNEY, D. (Ed.). SAFARI: Papers One: Innovation, evaluation, research and the problem of control, some interim papers. Norwich: University of East Anglia (CARE), 1974, p. 17.

paradigmas de conhecimento em três orientações teórico-metodológicas de avaliação:

A positivista, correspondendo ao enfoque empírico-analítico de conhecimento, com um interesse cognitivo técnico em controle; A subjetiva-interpretativa ou qualitativa, correspondendo ao enfoque histórico-hermenêutico, com um interesse cognitivo em consenso; A crítica, correspondendo ao enfoque dialético e reflexivo, com um interesse cognitivo crítico em emancipação e libertação. (GREGO, 2013, p. 27).

Na orientação positivista situam-se duas orientações teórico-metodológicas de avaliação que têm dominado historicamente o cenário da educação brasileira: a avaliação tradicional ou também chamada de “pedagogia do exame” por Luckesi (1996), e a orientação técnica ou referenciada em critério.

Conforme destaca Grego (2013, p. 28) na avaliação de orientação tradicional a finalidade é verificar “a posição do aluno em relação a uma norma ou a um padrão de grupo”. O objetivo desta é avaliar os conteúdos ensinados, geralmente por meio de “provas”, e tendo o professor como avaliador. Sua prática e aplicação podem ser vistas no cotidiano escolar.

A avaliação da aprendizagem na orientação técnica ou referenciada em critério, por sua vez, tem por finalidade “determinar a posição do aluno em relação a um padrão ou objetivo pré-determinado” (GREGO, 2013, p. 28) e sua finalidade é verificar o progresso do aluno quanto aos objetivos estabelecidos. Nesta avaliação se verifica as “capacidades e habilidades intelectuais e/ou atitudinais” dos alunos. Geralmente, os resultados dos alunos servem ao propósito de informar “os professores da qualidade de seu ensino e da necessidade de reformular seu projeto de ensino” (GREGO, 2013, p. 28). No entanto, eles também podem servir aos próprios órgãos governamentais ao fornecerem dados para novas políticas públicas de educação. Neste sentido podemos afirmar que esta avaliação intenta ser “diagnóstica e formativa”, uma vez que envolve o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e o *feedback* para o aluno sobre seus pontos fortes e fracos e atividades de recuperação (GREGO, 2013, p. 28). Este modelo teórico metodológico de avaliação é bastante utilizado para compor as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para muitos teóricos da educação essas avaliações orientadas para objetivos e/ou metas, “podem representar uma visão reducionista e simplista” dos problemas

do ensino aprendizagem, quando um conjunto reduzido de objetivos e não levam em conta outros aspectos envolvidos nos resultados. (GRECO, 2013).

Segundo Greco (2013, p. 28) em contrapartida a esta concepção de orientação positivista, “especialistas com diferentes orientações teóricas vêm contribuindo para uma ressignificação da avaliação formativa”, buscando as bases teóricas para “uma avaliação formativa alternativa”.

Saindo da matriz positivista, a orientação subjetiva-interpretativa ou qualitativa preconiza o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, “nos significados que os alunos atribuem ao conhecimento e à aprendizagem” (GRECO, 2013, p 29). Neste sentido o aluno se torna “o construtor” de seu próprio processo de aprendizagem. Nesta orientação, respeita-se “a subjetividade da avaliação e a necessidade de se estabelecer consensos em relação aos valores ideais esperados”, buscando-se, portanto, efetivar uma “avaliação formativa interativa e dialógica” (GRECO, 2013, p 29).

A terceira vertente da dimensão avaliativa teórico-metodológica, a orientação crítica visa à construção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, respeitando a cultura dos alunos e capacitando-os para construir seus instrumentos de intervenção e transformação da realidade. Constitui-se, deste modo, num exemplo de avaliação formativa, na medida em que “é um processo dialógico que tem por finalidade estimular a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo para que possam transformar a própria realidade” (GRECO, 2013, p. 29). A preocupação central é com a capacidade do aluno de problematizar a realidade e exercer sua cidadania de forma ética e capaz. Neste processo o professor promove por meio da avaliação um “*feedback* interativo” em que apresenta o avanço do aluno no percurso.

Como observamos, as dimensões que a avaliação assume não são categorias fechadas, mas estão intimamente relacionadas e até mesmo imbricadas entre si. A maioria dos modelos de avaliação utiliza-se de um ou mais enfoques das diversas dimensões, sendo, portanto, múltiplos os caminhos que o ato de avaliar pode assumir. Neste sentido toda avaliação pode possuir uma dimensão política, ética e teórico-metodológica, ou até mesmo privilegiar mais de um enfoque dentro de cada uma das três categorias.

1.2 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Como salientamos anteriormente, a avaliação não é um objeto unidimensional. Ao abordarmos as três principais dimensões da avaliação, segundo os aspectos do conhecimento cognitivos que estas utilizam, observamos que a avaliação está atrelada ao paradigma ontológico do ser humano, sendo, portanto de caráter historicizante. Dito de outra forma, ela está ligada às próprias transformações do pensamento humano, da ciência e da cultura. Neste sentido a dinâmica temporal e a apropriação do conhecimento no tempo se tornam um dado importante para pensarmos as configurações que a avaliação tem assumido.

Segundo Oliveira (2006) o entendimento sobre a avaliação resulta de toda uma trajetória histórica sobre o próprio conceito, que necessita ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação.

Consideramos de fundamental importância essa discussão, uma vez que, seja qual for o modelo ou processo de avaliação que seja adotado, o mesmo “concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos”, FRANCO (1990, p. 63). E esse conjunto de decisões não é neutro e nem arbitrário, pelo contrário, ele é antes de tudo ideológico, sendo que por trás dessas decisões há uma concepção de mundo, de indivíduo e de sociedade. Concepção esta que se reflete também na tomada de decisões no plano das políticas educacionais e que orienta e dá um rumo à prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula.

Deste modo, a avaliação tem uma perspectiva ontológica, na medida em que diz respeito ao próprio modo de inserção histórica do homem no mundo, apresentando, portanto, várias facetas representativas deste ser social, político e cultural.

Em relação à perspectiva histórica da avaliação, Perrenoud (1999) destaca que “ao contrário do que muitos pensam a avaliação não é uma tortura medieval” é antes uma invenção da modernidade, uma vez que nasce com os colégios por volta do século XVII e torna-se indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX. Portanto, sua trajetória está intimamente ligada ao advento da “escolaridade obrigatória” e seu percurso transcorre juntamente com uma série de

transformações de ordem científicas e culturais, adquirindo a configuração atual e se projetando dinamicamente para novas perspectivas.

Na literatura especializada encontramos alguns traços históricos que nos permitem identificar algumas gerações de avaliação amplamente difundidas na modernidade. Estas gerações nos permitem observar como as avaliações sofrem a influência de outros campos do conhecimento, sendo suas transformações socialmente determinadas e nunca espontâneas. As gerações destacadas são: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como julgamento e avaliação como negociação.

Segundo Maceno (2011) a chamada primeira geração da avaliação, intitulada “avaliação como medida” tinha como ênfase a técnica, o rigor, a suposta neutralidade, a memorização, as respostas curtas e a repetição. Os testes eram vistos como instrumentos rigorosos que permitiam determinar com imparcialidade a aprendizagem dos estudantes tal como uma prova da verdade sobre o que eles sabiam.

Essa concepção de avaliação estava fundamentada teoricamente na matriz positivista, cujos critérios de cientificidade eram a observação, a verificação e a experimentação que forneceriam bases seguras para a construção das leis e teorias, inclusive de alcance social e educacional. O discurso científico afirmava que na construção do conhecimento era preciso lidar com fatos objetivos cuja manifestação poderia ser observada e medida.

Uma das consequências mais importantes desses princípios positivistas foi o tratamento dado ao fato social. Na época, as Ciências Humanas eram ainda frágeis em seu campo de estudo, e precisavam conferir maior credibilidade e veracidade aos resultados encontrados em suas pesquisas, ou seja, deviam encontrar “a ‘medida’ ou, o meio para a construção dos seus instrumentos de coleta e análise de dados” (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

No entendimento de Maia e Costa (2001), neste contexto a “medida” seria a máscara da objetividade na subjetividade, já que no conjunto da pesquisa em Ciências Humanas emerge a impossibilidade de haver neutralidade na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Sendo assim, o objeto não se mostra ao sujeito tal como ele o é, constituindo-se na percepção elaborada pelo sujeito pela suposta “medida”.

Na Pedagogia, o impacto desse modelo propiciou a preocupação com o desenvolvimento de técnicas e métodos de avaliação tais como provas, exames,

quantificações e simbologias baseadas na Psicometria (área da psicologia experimental), que entre outras coisas propunha uma correlação entre as capacidades sensoriais e inteligência, que, portanto, poderiam ser medidas. A avaliação, no seu caráter formal, contava com instrumentos capazes de proporcionar supostamente a mensuração justa e correta e conferiam uma pseudoneutralidade ao avaliador/professor.

Outra situação contemporânea à apropriação do método positivista que contribuiu para o entendimento da avaliação como medida foi a necessidade de seleção social, após a Revolução Francesa, para o serviço público baseado na classificação e mérito; configurada na criação do Baccalearéant (exame admissional francês em voga até os dias atuais) e dos testes de Coeficiente de Inteligência (QI) criados por Théodore Simon e Alfred Binet em 1905, cujo objetivo era o de atender às necessidades do Ministério Nacional da Educação da França e dos professores quanto ao ensino de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A escala Simon-Binet permitia a atribuição de uma “idade mental” para o sujeito e caso fosse necessário, ele era encaminhado para as séries ou para as escolas mais apropriadas para a sua idade. Mais tarde este teste se popularizou e foi utilizado para administração de escolas e para selecionar os jovens para as Forças Armadas nos Estados Unidos.

A segunda geração de avaliação denominada de “avaliação como descrição” foi marcada pela ênfase na definição *a priori* do que seria ensinado e avaliado e nos aspectos curriculares.

Para o seu surgimento foi fundamental, os trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador norte-americano Ralph Tyler nas décadas de 1930 e 1940. Os estudos de Tyler tiveram uma importante influência nos métodos de avaliação, pois enfatizavam a importância de estabelecer previamente os critérios a serem examinados para a análise do grau de consecução entre os objetivos formativos buscados e os alcançados pelos estudantes. Deste modo, o desenvolvimento dos currículos passou a ser visto como uma condição para a preparação das avaliações, e também como uma forma de orientar os professores para trabalharem de acordo com o que era definido previamente e com o período letivo disponível para cada série (GUBA; LINCOLN, 1989; FERNANDES, 2009).

Na chamada geração descritiva, claramente a fundamentação metodológica de avaliação preocupava-se com a demarcação do que deveria ser ensinado. A definição

curricular era formulada por especialistas e cabia aos professores ensinar o que fora estabelecido.

Dias Sobrinho (2004), Fernandes, Castilho Arredondo e Diago (2009) afirmam que embora tenha se demonstrado uma maior preocupação com o currículo a concepção de avaliação como medida permaneceu recorrente na segunda geração.

Na terceira geração de avaliação a ênfase era na eficiência, na eficácia e na produtividade das escolas. As décadas de 1960 e de 1970 levaram tal geração a ser nomeada de “avaliação de julgamento” devido ao foco na análise dos elaboradores de testes sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas diante dos resultados obtidos por elas nos exames (GUBA, LINCOLN, 1989).

Essa concepção sobre avaliação recebeu influências do fim da 2ª Guerra Mundial, da Guerra Fria e da corrida espacial. Por esse motivo a escola deveria rever seus programas e métodos, orientando-se pela necessidade de modelar comportamentos tendo em vista a competição intercultural.

Nesse período houve nos Estados Unidos da América (EUA) o controle dos sistemas de ensino para promover o Ensino de Ciências e de Matemática. Tendo como perspectiva técnica a centralidade e a fiscalização.

Esse modo de conceber a avaliação não correspondeu às exigências de evolução dos sistemas educativos da época, devido às críticas de que os próprios objetivos educacionais programáticos deveriam ser avaliados, de que se deveria medir resultados não previstos ou estabelecidos e da necessidade urgente de se definir níveis de aprendizagem que se pretendia emitir os julgamentos.

Depreendemos que no decorrer das três primeiras gerações de avaliação evidencia-se uma determinada ampliação sobre seu entendimento, tanto em relação aos seus conteúdos como em relação aos refinamentos metodológicos. No entanto, segundo Guba e Lincoln (1989) as três gerações apresentam limitações, entre as quais: a tendência à supremacia da visão gerencial; a incapacidade de acomodar o pluralismo de valores; a hegemonia do paradigma positivista; a desconsideração com o contexto; a grande dependência de medições quantitativas, eliminando caminhos alternativos para se pensar o objeto da avaliação; e a não responsabilização moral e ética do avaliador.

Ainda neste sentido, Maceno (2011) destaca que:

As três primeiras gerações mantiveram a preocupação com os aspectos quantitativos nas avaliações, comumente associadas a formas de comprovação, de mensuração, de controle sobre os sistemas de ensino sejam nos gastos ou nas propostas educativas, além da prevalência das orientações externas em detrimento das orientações internas as escolas. (MACENO, 2011, p 22)

A quarta geração de avaliação foi inaugurada por Guba e Lincoln (1989) e Perrenoud (1990), que inicialmente a denominaram de “avaliação como negociação”. Segundo Maceno (2011) esta proposta enfatiza a avaliação como uma “construção social”, uma vez que pressupõe a partilha de saberes, a integração e a comunicação entre os diferentes atores sociais. Neste sentido ainda, Fernandes (2009, p. 53) afirma que ela configurou “uma verdadeira ruptura epistemológica com as anteriores”.

Essa abordagem alternativa, também foi chamada por Guba e Lincoln (1989) de avaliação responsiva e construtivista. Responsiva, pois pretende ser sensível às reivindicações e questões de grupos de interesse e construtivista porque é baseada em um paradigma, segundo o qual a realidade é uma construção social, inclusive o objeto da avaliação. Portanto, o pressuposto dessa concepção é negar que o processo avaliativo se baseia somente no conhecimento de uma realidade objetiva. Desta forma, a avaliação deve levar em conta o contexto, na medida em que este implica na participação e no envolvimento dos grupos de interesse (gestores, professores, pais, alunos) afetados pela avaliação.

Também os modos de analisar os resultados de uma avaliação foram transformados. Nesta perspectiva, eles não deveriam se configurar apenas a partir de dados objetivos, marcas de fracasso ou de sucesso. Eles representam as concepções e construções produzidas por diversos sujeitos para dar sentido a sua realidade no mundo. Desta forma, a avaliação deve ser vista como parte integrante de um processo interativo que inclui o avaliador e os grupos de interesse e não somente os critérios dos formuladores da avaliação.

A avaliação, nesta perspectiva se dá como “construção social”, estando, portanto, intimamente ligadas aos contextos físicos, psicológicos, sociais, culturais e políticos. Reconhece-se, ainda que as avaliações possam ser realizadas para empoderar ou enfraquecer certos grupos. Neste sentido, Michel Foucault² (*apud* Dias, 2008, p. 47) afirma que “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de saber e uma forma de exercício de poder”, dito de outra forma podemos afirmar

² Michel Foucault, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 156

que pode ocorrer uma inclusão ou exclusão seletiva de grupos de interesses no projeto e na implementação da avaliação.

Esta última geração de avaliação busca combater a pedagogia tradicional do exame, utilizando-se dos procedimentos teórico-metodológicos da avaliação formativa e reflexiva e dos elementos políticos do enfoque democrático. Busca ainda construir uma ética da igualdade e do respeito que contribua para a formação integral do homem.

Como observamos os pressupostos teórico-metodológicos e políticos, descritos como particularidades de cada geração, estão intimamente ligados à forma como se dá a apropriação do conhecimento em determinado período, no entanto também devem ser vistos numa perspectiva sincrônica, uma vez que cada geração se relaciona com a anterior e a posterior. Construídos a partir de dados históricos, estes paradigmas se perpetuam nas construções sociais e ideológicas, isto explica porque procedimentos teóricos tão diferentes coexistem na atualidade. Um exemplo claro disto são as avaliações em larga escala que se utiliza de diversos procedimentos e conceitos das mais diferentes gerações da avaliação.

No Brasil, os desdobramentos da avaliação na perspectiva histórica, guardadas as suas particularidades, têm assumido consecutivamente as posturas acima descritas. Atualmente observamos nos modelos avaliativos a coexistência e a influência de diversas gerações, embora nos últimos anos tenha se buscado desviar o entendimento da avaliação de orientação positivista. No entanto, o que se pratica, ainda, em muitas escolas são os exames e não um programa de avaliação.

Ao invés da avaliação construtivista muitas vezes temos observado no âmbito escolar uma prática centrada na abordagem punitiva da avaliação que permite o empoderamento de quem a aplica sobre quem a executa. Conforme salienta Luckesi (2002, p. 18) “o exercício pedagógico escolar é atravessado por uma pedagogia do exame em detrimento de uma pedagogia do ensino aprendizagem”. Neste sentido, é preciso repensar a avaliação em suas dimensões ética, política e teórico-metodológicas.

1.3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ORIGENS E OBJETIVOS

Atualmente, a avaliação em larga escala vem sendo utilizada com o intuito de verificar a qualidade do ensino ofertado. Segundo Werle (2010, p. 23) “os dados que tais avaliações fornecem podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema”. Segundo Werle (2010, p. 24) no Brasil as avaliações em larga escala na educação básica se caracterizam por serem “planejadas, implementadas, e seus dados interpretados e divulgados por agências externas”. Sendo o objeto destas os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas. Nelas consideram-se os resultados das aprendizagens não o processo da aprendizagem, os recursos disponíveis e a condição de trabalho dos professores.

Werle (2010, p. 22) ainda destaca que:

Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. (WERLE, 2010, p. 22)

As avaliações em larga escala, assim, têm focos bastante específicos, uma vez que os aspectos a serem avaliados, os parâmetros norteadores, são delimitados e definidos a partir de uma instância acima dos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Geralmente as instituições encomendam uma avaliação em larga escala a determinadas agências, mas elas também podem desenvolver e planejar as avaliações usando seu próprio corpo de funcionários.

Este processo de avaliação geralmente é marcado pela utilização de provas com questões objetivas, aplicadas a um grande número de alunos, e cujos resultados, posteriormente, constituíram gráficos quantitativos, “possibilitando comparações e o ordenamento na forma de ranking.” (WERLE, 2010, p. 25).

Tais avaliações em larga escala são consideradas, pois, como um meio pelo qual são fornecidas prestações de contas à sociedade, a chamada *accountability*, auto avaliação das escolas e de sistemas e o diagnóstico de situações escolares.

Segundo Werle (2010, p.26) na educação básica brasileira se verificam três planos de segmentação/superposição das avaliações em larga escala, sendo: as avaliações em âmbito federal; estadual e municipal.

Atualmente os estudantes brasileiros também participam de várias avaliações em larga escala tanto em âmbito internacional, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes da educação básica, na faixa dos 15 anos. No âmbito federal, Werle (2010) destaca cinco processos de avaliação em larga escala, são eles: Provinha Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que não é mais aplicado; a Prova Brasil e o ENEM.

Ainda com relação à avaliação em larga escala no âmbito federal, Werle (2010), explana que, a partir de 2005, ela se legitima a partir de ações pragmáticas, com a criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados por novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional. Outras avaliações em larga escala são realizadas no âmbito dos estados e municípios. No Paraná destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) criado em 2012. Destacamos, ainda, na esfera municipal de Curitiba a criação das avaliações dos componentes curriculares da educação básica da RMEC, em 2008.

Segundo Freitas (2007) a origem das avaliações em larga escala no Brasil com intuito de desenvolver estudos na área do planejamento educacional pode ser encontrada na década de 1930, por iniciativa do educador Anísio Teixeira, porém, a pesquisadora destaca que:

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. (FREITAS, 2007, p. 51).

Naquela época, os testes centravam-se nos estudos de comportamento. Na visão dos professores, a avaliação era uma forma de comprovar o aprendizado, ficando o processo de ensino em segundo plano. Esta avaliação de caráter positivista e tecnicista surge no Brasil a partir de três fatores, tais como: o interesse na

Psicometria; na obtenção de dados para as pesquisas devido ao surgimento dos cursos de Pós-Graduação no País e, ainda, na tentativa de melhorar a administração pública (GOUVEIA, 1971).

A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 1938, veio fortalecer a relação entre as pesquisas e a avaliação, objetivando reunir maiores informações para a melhoria do gerenciamento estatal. Com isso, emergiram vários centros de pesquisa no País.

Outros fatores desencadearam a necessidade de se medir a eficiência do ensino brasileiro, tais como a articulação entre os exames, o planejamento e a elaboração de políticas curriculares sendo que, segundo Freitas (2005) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) teve uma importante participação nessas ações.

Desta forma, os testes orais e de redação muito utilizados pelos professores até então, passam então a ser combatidos por serem considerados pouco objetivos, o que leva o INEP a patrocinar a adoção de testes quantitativos, considerados mais objetivos dentro daquele contexto. Deste modo, seria facilitada a apreciação crítica dos educadores, e o avanço dos alunos poderia ser medido por meio de exames mais fidedignos e homogêneos.

Tal como citado por Maceno (2011, p. 15), é possível evidenciar que “a justificativa para a realização dos testes padronizados perpassava primordialmente os aspectos pedagógicos”, a favor da ação docente assim como de uma “identificação supostamente mais objetiva das dificuldades de aprendizagem”. Ao mesmo tempo, era imprescindível que a gestão do Estado fosse melhorada, não só na equiparação de qualidade como também no monitoramento das escolas.

A partir da década de 1950, no Brasil, passa-se a coletar dados sobre a educação, de conformidade com as Universidades e os respectivos cursos de Pós Graduação. E em 1963, essa prática passa a ser impulsionada pela criação do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana (PECIEL), incentivado pela Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE).

Neste contexto a Fundação Carlos Chagas (FCC) é criada em 1964 com a finalidade de elaborar e aprimorar a metodologia de exames de seleção para o ingresso nas áreas biológicas de algumas faculdades brasileiras. Além disso, os resultados desses vestibulares foram utilizados para a análise dos rendimentos dos

candidatos, dos currículos e dos sistemas escolares públicos (HORTA NETO, 2013; SOUSA, 2005).

Com o Regime Militar, em 1964, e toda a década de 1970, com o autoritarismo vigente, havia uma preferência pela técnica e suposta neutralidade do ensino. Isso era de certa forma, conveniente para a regulação social, justificando-se os exames de cunho meramente técnicos, vinculados à análise da eficácia, da eficiência e da produtividade dos programas de ensino; e da “realização de uma política bem fundamentada de avaliação da competência de profissionais da educação” (GOLDBERG, 1974, p. 23).

Neste sentido, com base nas palavras de Goldberg (1974), a eficácia é defendida como o valor do programa para mudar o comportamento do aluno, pautada em modelos e tendo a definição hierárquica dos seus objetivos juntamente a uma cadeia de meios e fins, que julga o aluno no atendimento aos interesses da sociedade. Quanto mais ele atende a isso, mais o modelo é eficaz. Quanto a isso, a autora considera que um programa é eficiente atingindo a maioria dos alunos e de forma abrangente. Deste modo, abre-se caminho para a avaliação em larga escala.

A avaliação pelos exames estabelecidos nesta época permitia, da mesma forma, o controle sobre o ensino e os professores, no sentido de atender ao gerenciamento e à racionalização empresarial na educação, de conformidade com os interesses do mercado e a formação do capital humano.

O descrédito do ensino público foi acentuado na década de 1980, tendo em vista os indicadores obtidos pelos exames, críticas proferidas pelos especialistas internacionais e o foco restrito aos interesses do mercado, que promoveu alterações na Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), com o: “[...] reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória, ao mesmo tempo em que as liberava para oferecer, às claras, a formação propedêutica que boa parte delas nunca havia deixado de manter.” (FERRETTI, 2000, p. 81).

O objetivo do governo brasileiro, nessa época, era erradicar a pobreza, e diminuir os índices de evasão e repetência escolar, promover o discurso do acesso ao ensino fundamental e médio como forma de democratizar, e se opor às formas de exclusão. De certo modo, esses elementos foram convenientes para conferir legitimidade às ações do Estado.

Na década de 1980, os exames eram vistos como um modelo pouco democrático e nada crítico, pois permitia o controle, a seleção e a imposição das

normas estabelecidas pelos grupos dominantes ligados ao Estado, ao invés de propiciar a investigação e a reflexão sobre o ensino. Ao mesmo tempo, a avaliação era tema de interesse público, uma vez que se almejava a melhoria do ensino, com a perspectiva de “contribuir na identificação das dificuldades de aprendizagem” (VIANNA, 1978, p. 69).

Os exames de grande abrangência permitiam o levantamento de dados, em detrimento do benefício do ensino, salientando-se que havia a defesa de que esses instrumentos só poderiam ser criados por “uma comissão competente e cuidadosa” e não pelos professores, que teriam unicamente a incumbência de utilizar as informações (BARROSO, 1980, p. 95).

Nessa perspectiva, em 1987, é implementado um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação, por meio da organização, elaboração e execução pelo INEP, com a criação efetiva do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) que teve o objetivo de avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como EDURURAL, no entanto, o SAEP com uma configuração mais próxima da que conhecemos data de 1990.

Segundo complementa Pilati (1994):

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja primeira edição ocorreu em 1990, tinha, segundo os dirigentes do MEC, dentre outros os objetivos: regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. (PILATI, 1994, p. 15).

Nesta primeira edição o SAEB visava menos à obtenção de subsídios para a produção de políticas e mais a aquisição de dados e informações sobre a educação nacional e a aferição do resultado do desempenho dos alunos e das escolas rurais.

Em 1995, o SAEB torna-se um exame mais amplo contemplando duas grandes alterações importantes, incluindo-se estudos e análises dos alunos do ensino médio e da rede privada; com o objetivo de incorporar levantamentos de dados sobre as características socioeconômicas, culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos e redefiniu as séries avaliadas por amostragem (COELHO, 2008).

Foram as edições sequenciadas do SAEP dos anos posteriores, que permitiram, segundo Sousa e Arcas (2010, p. 182), as “comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas em longo prazo”. Desta forma, nessa fase, a avaliação externa teve o objetivo de produzir informações do desempenho dos alunos para serem alocadas nas trajetórias históricas dos resultados obtidos pelas escolas, possibilitando a produção de políticas pedagógicas que pudessem significar avanço na aprendizagem dos alunos que demonstravam maiores dificuldades.

Em 1998 é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), oferecido aos estudantes que concluem o Ensino Médio. Inicialmente ele visava aferir a qualidade de ensino e substituir a prova do ENCCEJA para diplomação nesta etapa de ensino, posteriormente sendo usado como nota parcial para o ingresso em Universidades Públicas e para concorrer a bolsas de estudo em instituições particulares.

Em 2005, por meio da portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, o SAEB é reformulado e passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Sendo que, enquanto a avaliação do SAEB manteve-se amostral, ou seja, apenas uma parcela de alunos era avaliada, a Prova Brasil tornou-se censitária, ou seja, todos os alunos de todas as escolas participam. Neste contexto a possibilidade de não reconhecimento de alguma escola nos resultados da avaliação é inexistente, uma vez que seus alunos de ensino fundamental e/ou médio obrigatoriamente fazem parte do público avaliado, o que nem sempre acontecia com a avaliação amostral do SAEB.

Sousa (2010, p. 55) argumenta que as avaliações externas foram criadas a partir da “necessidade de fazer da avaliação um instrumento de gestão para/das unidades escolares”, isto levou, por exemplo, “à proposição da Prova Brasil, cujos resultados estão disponíveis para cada uma das redes e para cada escola”.

Em 2007 é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como uma proposta de “reunir em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”. Agregando ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitiriam traçar metas de qualidade educacional para os

sistemas. Com a criação do IDEB os resultados passam a ser amplamente divulgados. Neste sentido, Alavarse, Bravo e Machado (2012) destacam que:

Nesses novos tempos de avaliação, possíveis alegações de não reconhecimento das especificidades de cada rede nos resultados das avaliações por amostragem, como o SAEB, não encontram mais eco na sociedade, uma vez que a Prova Brasil e o IDEB produzem e disponibilizam uma fotografia da qualidade do ensino de cada sistema de ensino da federação. (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2012).

Embora, os dois modelos de avaliação, ANEB e ANRESC, se assemelhem em muitos aspectos, destaque para a sua estrutura objetiva, existem alguns dados que evidenciam em termos de relevância numérica a diferenciação entre as duas avaliações:

A introdução da Prova Brasil em 2005 e sua repetição, a cada dois anos, permitem a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que oferecem o ensino fundamental. Em sua primeira edição, ela avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além, portanto, do SAEB, que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos. (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 379).

Para Reynaldo Fernandes (2007, p. 06), presidente do INEP, quando da criação do IDEB, esse seria “um indicador de qualidade educacional que possibilita um monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” na educação brasileira. Observamos na concepção de Fernandes(2007) resquícios das duas primeiras gerações de avaliação, cujos procedimentos teórico-metodológicos dão ênfase à “medida” e aos critérios previamente estabelecidos.

Oficialmente o IDEB surge com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007, sendo enfatizado como “um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (HADDAD, 2008, p. 11) pelo então Ministro da Educação. Em contrapartida, muitas escolas e inclusive municípios não viram sua criação com bons olhos. A criação de um sistema de ranqueamento e divulgação de resultados foram vistas como uma forma da união investigar de forma minuciosa as ações dos envolvidos. Sendo que muitos educadores temiam as sanções que viriam decorrentes do mau desempenho.

Contrariamente à atitude de desconfiança dos educadores Saviani (2007, p. 142-3) destaca que:

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 142-3)

Também Weber (2008, p. 312), reforça os aspectos positivos do sistema IDEB, embora faça ressalvas:

A fixação de metas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, mediante consulta a banco de dados e visitas de inspeção, conduzirá evidentemente ao acompanhamento contínuo do processo escolar, não sendo possível antever em detalhes o seu formato, embora fique patente a importância atribuída às condições escolares, tanto materiais como pedagógicas. Ora, condições materiais dependem, certamente, das condições socioeconômicas de onde estão localizadas as unidades escolares, ou seja, primordialmente elas dependem de fatores extraescolares. As condições pedagógicas, se bem também se relacionem com o contexto social, remetem, por sua vez, a complexo aparato de formação docente – inicial e continuada –, acompanhamento e crítica da prática pedagógica, mas, sobretudo, à valorização da atividade docente consubstanciada em remuneração condizente e condições de trabalho adequadas – número de alunos por turma, jornada de trabalho, material didático disponível, incentivo ao intercâmbio, entre outros aspectos. (WEBER, 2008, p. 312).

A partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, passou a compor o SAEB, juntamente com a ANEP e a ANRESC (Prova Brasil).

1.4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE DO ENSINO

A avaliação em larga escala tem sido amplamente usada no Brasil nas últimas décadas para fornecer indicadores da qualidade de ensino.

Segundo Werle; Shaffer e Moreira (2012, p.27):

O próprio processo de avaliação em larga escala corresponde a uma característica do mundo atual. As avaliações produzem e alimentam bancos de dados, esquadrinhando e controlando ações práticas. Por outro lado, os dados delas provenientes informam sobre a defasagem e apontam necessidades, subsidiando a reflexividade institucional, exigindo novas rearticulações políticas. (WERLE, SHAFFER e MOREIRA, 2012, p. 27).

No entanto, muitos teóricos têm feito críticas à ideia de qualidade ancorada apenas nos resultados das avaliações em larga escala, uma vez que a metodologia e instrumentos que tais avaliações se utilizam, baseiam-se na centralização e homogeneização, com dados destinados a gerarem *ranking* entre instituições e sistemas e não alcançam a complexidade de todos os fatores envolvidos. Neste sentido, Bondioli (2004, p.14) aponta que:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto, é debate entre indivíduos e grupos que têm interesses em relação a rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidas de algum modo e trabalham para explicitar e definir de modo consensual, valores, objetivos, ideias sobre como é a rede [...] sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Podemos observar que a fala de Bondioli (2004) se refere às características das avaliações em larga escala e ao fato destas deixarem de lado os aspectos da qualidade “negociada” (FREITAS, 2005), uma vez que não se abrem para a discussão democrática.

Neste sentido Afonso (2005), afirma que os mecanismos da avaliação devem ser interpretados no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas, já que a escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos estudantes supõe e implica uma determinada orientação política. Neste sentido deve-se estar atento para evitar uma postura gerencialista dos sistemas de avaliação, pois:

Em sentido amplo, o Estado vem adotando um ethos competitivo, neo-darwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público dos modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. [...] Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2005, p. 49).

A crítica de Afonso (2005), assim como de muitos teóricos é que a avaliação em larga escala muitas vezes tem sido empregada apenas como instrumento para criar indicadores, visando “medir” a competência dos sistemas e dos níveis da educação nacional sem, contudo, tornar-se um efetivo componente para se pensar na melhoria do sistema aprendizagem. Numa política de avaliação eficiente, deve-se pensar o Estado não apenas como o avaliador, mas um mediador da aprendizagem, e a relação entre as escolas deve se pautar por meio de uma relação de ajuda mútua visando à superação dos problemas do ensino aprendizagem e não pela competição ou criação modelos “gerencialista”. Deste modo, é preciso atentar para uma retomada da avaliação formativa como dispositivo emancipatório, reflexivo e crítico, atentando para que o processo avaliativo se converta em um modo adequado de resistir à supervalorização da pedagogia de resultados em detrimento da pedagogia de formação.

Alguns autores vêm como uma consequência dessas avaliações a possibilidade de um retorno às práticas positivistas de avaliação na sala de aula, onde o exame pontual substitui o próprio processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Luckesi (2014) salienta que as práticas escolares de examinar e avaliar são diferentes e é importante que os educadores tenham clareza sobre esses dois atos. Segundo o autor as diferenças estão na própria abordagem.

[...] se eles se encontram na necessidade da descritiva da realidade a ser examinada ou avaliada, eles se separam no modo de operar com essa realidade. A realidade descrita pode ser a mesma (o desempenho do educando), porém a sua leitura é feita de forma diferente pelo examinador e pelo avaliador. O examinador faz uma leitura classificatória e o avaliador faz uma leitura diagnóstica dos dados coletados (LUCKESI, 2014, p.1).

Portanto, há uma diferença grande entre as duas posturas com relação aos seus objetivos, já que no exame a “leitura classificatória se encerra na classificação e manifesta-se estática”, não promovendo a perspectiva formativa, já no ato de avaliar o sentido ocorre ao qualificarem-se os dados da realidade, reorientando-os, na busca

de resultados mais satisfatórios, ou seja, a avaliação deve subsidiar as ações pedagógicas e não apenas ser o resultante destas, além de enfatizar o planejamento de políticas públicas voltadas à educação.

Luckesi (2014) não nega que cabe ao exame o papel de auferir o nível de conhecimento dos estudantes estatisticamente:

[...] o exame escolar visa a classificação; a avaliação visa a construção dos resultados mais satisfatórios no nível da necessidade estabelecida. Não será um nível indefinido satisfatoriedade (= qualquer resultado está bem), porém sim a satisfatoriedade necessária, estabelecida nos critérios previamente definidos, como o mínimo aceitável (= o resultado só será aceito se apresentar x características). Caso a perfeição do resultado vá para além do mínimo aceitável, está bem. Pode-se chegar até mesmo a preciosidade, que, na aprendizagem, se expressa pelo brilhantismo; contudo, o mínimo é necessário deve ser atingido, no caso, por todos os estudantes com os quais trabalhamos (LUCKESI, 2014, p. 1).

No entanto, a verdadeira avaliação deve ultrapassar o nível das estatísticas e chegar às práticas pedagógicas. Um dos pilares sobre os quais Luckesi sustenta suas pesquisas na área da educação busca, justamente, a superação da relação entre avaliação e exame. Para ele os atos de examinar e de avaliar na escola se desencontram pelo fato de “um ser estático, o outro dinâmico; um é classificatório, o outro construtivo; um é passivo, o outro ativo; um se entrega ao que já aconteceu, o outro investe na sua transformação para mais satisfatoriedade” (LUCKESI, 2014, p. 1). Portanto, a avaliação em larga escala deveria ser uma forma de superar este binarismo.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) as avaliações em larga escala como o SAEP, por exemplo, tendem a manter a prática objetivista dos antigos exames:

A sociedade brasileira tem acompanhado, nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação dos testes educacionais unificados nacionalmente, com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino, para controlar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Entretanto, a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe. Os exames nacionais em vigor enfatizam a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vincula a uma concepção objetivista da avaliação. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2010, p.205).

Segundo esses autores, estas avaliações expressam uma visão política marcada ainda pelo pensamento positivista e burocrático, portanto, enfatizam não a

melhoria de um projeto educativo, mas a medição de índices. Por sua natureza objetivista elas não atentam para a complexidade do processo de aprendizagem.

Ainda segundo estes autores, o modelo avaliativo deve levar em conta as questões de poder e conflito no currículo, o que e para quem se avalia. Portanto, a concepção de avaliação deve evidenciar “as implicações sociais e educacionais do rendimento escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2010, p. 206).

Outra crítica que os autores fazem é com relação à natureza meritocrática que algumas avaliações apresentam, enfatizada no ranqueamento das escolas, e no caráter punitivo desse modelo que em alguns estados do Brasil os gestores penalizam àqueles que fracassam, ao invés de investir mais nessas escolas:

Se o objetivo da avaliação é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados, o que explicaria a premiação das escolas cujos alunos apresentam o melhor desempenho e a punição das mais fracas? A lógica de intervenção não deveria ser outra? (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2010, p.206).

Deste modo, é preciso rever a finalidade destas avaliações, ou seja, é preciso pensá-las não só como instrumentos de medidas, mas como instrumentos de promoção da qualidade de ensino.

Segundo Werle (2010, p. 22) as avaliações em si “não transformam os procedimentos pedagógicos, os técnicos administrativos, nem melhoram, nem “pioram os sistemas educativos”, no entanto os dados produzidos no contexto de tais avaliações podem servir para refletir sobre o funcionamento e a realização da educação no conjunto do sistema. Na esteira de Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), a crítica que a pesquisadora faz é a de que este modelo de avaliação é limitado a certos aspectos pré-estabelecidos não dando conta da amplitude do processo avaliativo e de todos os agentes envolvidos.

Dias Sobrinho (2008, p. 193) expõe que independente do modelo, toda avaliação deve ser educativa, ou seja, configurada para “produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade”. Segundo ele:

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 193).

Neste sentido, ela não pode se limitar a uma instrumentalização estática, ou a explicações do passado, somente, e muito menos controlar e medir aquilo que já foi feito. É necessário que ela possa intervir na mudança dos resultados que aponta, configurando-se assim “um processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente” (SOBRINHO, 2008, p. 194). Ainda segundo o Sobrinho (2008, p. 206), a avaliação da educação também deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da Educação como bem comum, seja ela provida pelo estado ou por iniciativas privadas. Sendo assim, ela precisa ser “uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação”, podendo ser entendida principalmente como “o cumprimento científico e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política”.

Em defesa das avaliações em larga escala Oliveira e Araújo (2005) apontam que:

[...] avaliações mediante testes padronizados como o SAEB ou o PISA têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Na concepção dos autores, as avaliações em larga escala permitem o diagnóstico dos problemas da educação e estimulam ações, principalmente as que demandam os recursos e meios do poder público, portanto, contribuem para a qualidade do ensino.

Concordamos com Luckesi (2002) de que a forma como se avalia é fundamental para a concretização do projeto educacional, pois é por meio da avaliação que se assinala a valorização do professor e da escola aos alunos. Assim,

é preciso reconhecer a importância das avaliações em larga escala; sua capacidade de alcançar um grande contingente de escolas e sua função na melhoria das políticas educacionais.

A crítica que se faz com relação a essas avaliações, diz respeito às contradições presentes nos métodos de avaliação, constituído de exames pontuais e objetivos e que, portanto, se encaminham muitas vezes na contramão da avaliação formativa, se aproximando em muitos aspectos da abordagem tradicionalista, transposta no quadro abaixo, embora seus objetivos sejam claramente outros.

No QUADRO 1 é possível verificar a comparação de Luckesi (2002) entre a concepção tradicional de avaliação e outra mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as às suas próprias implicações. E a dificuldade é estabelecer estes parâmetros para as avaliações em larga escala.

MODELO TRADICIONAL DE AVALIAÇÃO	MODELO ADEQUADO
<p>Foco na promoção: o alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra.</p> <p>Implicação: As notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>	<p>Foco na aprendizagem: o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela obtém.</p> <p>Implicação: neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.</p>
<p>Foco nas provas: são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um “elemento motivador da aprendizagem”, seguindo ainda a sugestão da Comenius em sua Didática Magna criada no século XVII. É comum ver professores utilizando ameaças como “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da Prova!” ou “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer...”.</p> <p>Implicação: as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).</p>	<p>Foco nas competências: o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores.</p> <p>Implicação: a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos.</p>
<p>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p>Implicação: o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).</p>	<p>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade: os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p>Implicação: o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola</p>
<p>O sistema social se contenta com as notas: as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e “certificam” os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p>Implicação: não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p>	<p>Sistema social preocupado com o futuro: já alertava o ex-Ministro da Educação Cristóvam Buarque: “Para saber como será um país daqui a 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente”. Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com o dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação “domesticadora” para “humanizadora”.</p> <p>Implicação: valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p>

QUADRO 1: COMPARAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE AVALIAÇÃO COM UMA MAIS ADEQUADA.

FONTE: Adaptado de LUCKESI (2002).

O quadro de Luckesi (2002) deixa evidente a diferenciação entre os modelos de avaliação. Sem dúvida que as avaliações em larga escala são importantes instrumentos diagnóstico da condição de aprendizagem, no entanto elas devem estar associadas a outros modos de avaliação que levem em conta outras conjecturas sociais. Observamos que todas ou quase todas essas avaliações em larga escala constituem-se de um questionário socioeconômico, o que já é um diferencial, no entanto é preciso que ocorra um cruzamento entre os dados qualitativos e os dados quantitativos. Outros problemas que podemos apontar é que estas avaliações por si só não permitem um diagnóstico dos elementos e condições da prática pedagógica, da formação do professor e da estrutura da escola.

Muitas vezes as avaliações em larga escala são geradoras de conflitos no “chão da escola”, tanto em vista dos resultados das avaliações aguardados com temeridade pelos diretores e pelos professores, como pela dificuldade de dar um encaminhamento prático aos dados. Após um resultado negativo a escola busca melhorar seus índices, mas sem saber o que fazer para efetivar mudanças reais. Muitas escolas constroem sua ação pedagógica no sentido de ter sucesso nos exames, sem entender que o resultado por um lado, deve ser um efeito natural da consolidação da aprendizagem, e por outro pode estar atrelado a uma série de condições, portanto sua eficácia não decorre somente da ação do professor em sala de aula ou do comportamento do aluno. Assim, escapa aos profissionais da educação a verdadeira função da avaliação, que segundo Freitas é:

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (FREITAS, 2009, p.47).

De modo geral, há entre os educadores um desconhecimento dos reais objetivos e finalidades das avaliações em larga escala, muitos entendem esta avaliação como centrada no desempenho do próprio educador, quando na verdade seu objetivo é o alcance do sistema educacional como um todo.

O INEP, órgão responsável pelo desenvolvimento das avaliações em larga escala em nível nacional, destaca que os objetivos da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), atual SAEB; e a ANRESC (Prova Brasil) são: a) identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; b) oferecer subsídios

à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; c) produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; d) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; e) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. Embora haja uma coerência na formulação dos objetivos, as instituições governamentais falham em muitos destes aspectos, ao priorizarem os aspectos quantitativos.

Os envolvidos, tanto na esfera das políticas educacionais como os deliberadores na esfera nacional, responsáveis pelo desenvolvimento de ações educacionais, considerando respectivamente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o Ministério da Educação (MEC), argumentam que as médias de desempenho na ANEB e ANRESC (Prova Brasil) subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo esta a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PNE para a educação básica. Segundo o discurso destes órgãos, por meio do IDEB, são ampliadas as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, já que o índice é sintético e comparável nacionalmente (INEP, 2014, p. 1).

Segundo o IDEB as informações obtidas a partir desses levantamentos permitem da mesma forma, acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos, sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definirem as ações voltadas à solução dos problemas identificados, “assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes” (INEP, 2014, p. 1). No entanto, contraditoriamente, como anteriormente esclareceram Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) as escolas que recebem benefícios e incentivos são justamente as que obtêm as melhores posições no ranking.

Como já salientamos, anteriormente, em relação às políticas de avaliação em larga escala em geral, não podemos negar a seriedade das intenções promulgadas pelos objetivos do IDEB, uma vez que consideramos que a avaliação educacional pode ser um instrumento importante para avaliar as políticas educacionais

desenvolvidas pelos diversos níveis de governo e os seus resultados devem ser discutidos e utilizados para modificar os aspectos negativos identificados. No entanto, seria benéfico rever a política de ranqueamento, como afinar melhor as avaliações com uma perspectiva mais humanizadora no sentido da educação integral expressa pela LDB.

Outro problema, visível com relação às políticas avaliativas em larga escala atual a dificuldade de tornar estes resultados mais claros para todos envolvidos no processo.

Neste sentido Horta Neto (2010) afirma que:

É importante desenvolver instrumentos e estratégias que possibilitem que tanto os profissionais da educação como a sociedade em geral possam se apropriar de seus resultados. Para tanto, é importante que a linguagem utilizada na sua divulgação seja nítida e que aponte com clareza, inclusive com a apresentação de exemplos, qual o significado das escalas apresentadas e de como seus resultados podem ser utilizados para melhorar a qualidade da educação brasileira. (HORTA NETO, 2010, p.101)

No próprio Decreto nº 6.094 de 2007 a formulação do IDEB apresenta uma visão extremamente objetivista sobre o seu potencial para indicar a qualidade da escola, não indicando como estes dados serão tratados:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007, p. 37)

No caso do SAEB, deve-se, além de se investir na divulgação de seus resultados, o que o IDEB já concretiza, tornar os dados numéricos mais significativos para o contexto escolar.

Outra crítica que se faz ao SAEB, é que muitas vezes ele se torna mais um modelo de representação de várias iniciativas no Brasil no sentido de responsabilizar, quase que exclusivamente, os professores pelos resultados. Neste sentido, Castro (2007, p. 61) defende que a qualidade da educação vincula-se aos resultados de provas padronizadas e à melhoria dos salários dos professores e se daria pela “implantação de salários diferenciados mediante desempenho, o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das

escolas”. Este modelo vem sendo adotado por alguns estados e em nossa concepção não contribui para a melhoria dos sistemas de ensino, pelo contrário ele se configura numa prática neoliberal e anacrônica, representando uma ideologia excessivamente burocrática que retoma a própria origem da avaliação em larga escala como *accountability* social.

Para Oliveira (2011, p. 137), as avaliações externas vêm mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”, no entanto, “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”.

Ao se pensar na qualidade da educação e nas formas de determiná-la uma série de indicadores devem ser levado em conta e nem sempre as avaliações em larga escala conseguem sondar todos estes elementos.

Segundo Silva (2009, p. 224) os indicadores da qualidade social da educação podem ser agrupados em dois eixos. O primeiro refere-se aos determinantes externos (fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado, compromissos dos governos com a formação docente, valorização da carreira dos professores, conhecimento e domínios dos processos de avaliação para reorientar ações); o segundo eixo diz respeito aos fatores internos (organização do trabalho pedagógico, gestão da escola, projetos escolares, relação da escola com a família, política inclusiva, trabalho colaborativo). Neste sentido, determinar e promover a qualidade na educação requer rever a constituição destes elementos, sendo a avaliação em larga escala um dos instrumentos para diagnosticar o desempenho dos alunos e a partir dos demais fatores buscar a qualidade da educação.

Segundo Maceno (2011, p. 15) quando de sua origem “a justificativa para a realização dos testes padronizados perpassava primordialmente pelos aspectos pedagógicos”, supostamente, aplicada a favor da ação docente assim como de uma “identificação supostamente mais objetiva das dificuldades de aprendizagem”. Ao mesmo tempo, era imprescindível que a gestão do Estado fosse melhorada, não só em termos de oferta de ensino, mas de permanência na escola. O objetivo do governo brasileiro, nessa época, era erradicar a pobreza, e diminuir os índices de evasão e repetência escolar, promover o discurso do acesso ao ensino fundamental e médio como forma de democratizar, e se opor às formas de exclusão. De certo modo, estas

primeiras avaliações foram convenientes para conferir legitimidade às ações do Estado.

Ainda neste sentido, Oliveira e Araújo (2005, p. 5) salientam que a Constituição Federal de 1988, alterada pela emenda constitucional n. 14, de 1996, determina que “o ensino fundamental de oito anos, obrigatório, dos 7 aos 14 anos, e gratuito para todos é um “direito público subjetivo”, podendo, portanto, “os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 5). Ademais, o documento de 1988 e sua alteração pela emenda de 1996 determinam ainda que o direito à educação abrange “a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino”. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 5). Assim, nos últimos anos os governos, principalmente na esfera da União têm investido nas avaliações em larga escala, com o objetivo de criar políticas educacionais buscando alternativas para sanar as dificuldades dos alunos. Entre estas políticas estão, os cursos de formação, como por exemplo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) criado em 2012 e Pacto pelo fortalecimento do Ensino médio (PNEM) iniciado em 2013.

Todas estas considerações feitas a respeito das avaliações em larga escala não visam desconsiderar o potencial que estas têm para as políticas educacionais, mas buscar a inserção delas dentro de um contexto maior, que abarque também as condições de trabalho dos professores, das escolas e próprio contexto dos alunos. Objetiva-se, portanto, torná-las mais formativas e dialógicas, centradas no processo e não apenas nos resultados.

Deste modo, as avaliações em larga escala, embora sejam importantes para determinar a qualidade de ensino, justamente por sua metodologia e abrangência, por si só não produzem as mudanças nos sistemas. É preciso dar significados aos dados gerados e articular a perspectiva quantitativa à qualitativa. A seguir destacamos como os procedimentos teórico-metodológicos das avaliações em larga escala foram apropriados pela Secretária Municipal de Educação de Curitiba (SMEC) para constituir as avaliações de rendimento escolar da etapa inicial do Ensino Fundamental.

2 A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Como visto no capítulo anterior, no que tange às políticas educacionais contemporâneas, a avaliação em larga escala torna-se eixo estruturante constituindo uma das ações do Estado em todas as suas instâncias: União, estados e municípios.

Conforme Afonso (2005) uma das funções da avaliação no âmbito escolar é analisar a competência, a competitividade entre alunos e escolas, a relação entre conteúdos e formas de avaliação e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos, visando à melhoria dos processos de aprendizagem. Como observamos ao longo do primeiro capítulo esta é apenas uma das possibilidades da avaliação, uma vez que a avaliação pode ser também diagnóstica e formativa e não apenas fomento para seleção (AFONSO, 2005).

Neste sentido, a própria SMEC destaca que o processo de avaliação da aprendizagem deve ser encarado como “estratégia para monitorar o desenvolvimento progressivo do estudante”, mas também deve “possibilitar ao professor refletir sobre sua ação docente, afinal é preciso buscar continuamente novas formas de aperfeiçoar o trabalho pedagógico” (CURITIBA, 2008, p.12).

Embora a perspectiva positivista da avaliação como classificação seja bastante combatida pelos teóricos da educação, na prática, ela é ainda uma das vertentes bastante utilizadas no universo escolar, inclusive nas avaliações em larga escala.

Neste contexto a avaliação é vista como um instrumento que contribui para criar dados sobre a qualidade do ensino, nos quais as políticas educacionais estarão ancoradas, portanto é comum que ela seja apropriada por todas as instâncias governamentais. No entanto, ela não deve ser um fim em si mesma, sendo assim, não se trata apenas de medir a competência dos sistemas, dos níveis da educação nacional, mas de, a partir dos números, criar mecanismos para a melhoria da educação, revertendo-se na adequação e avanço da prática pedagógica como um todo.

Assim, de modo geral, as avaliações de larga escala são tidas, pois, como um meio pelo qual são fornecidas prestações de contas à sociedade, auto avaliação de escolas e de sistemas e diagnóstico de situações escolares.

2.1 A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA RMEC

A avaliação é vista como componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, não sendo apenas sua finalidade, mas meio para o seu sucesso. Desta forma, ela passa a ser uma preocupação da administração pública transparecendo nos documentos oficiais norteadores da prática educacional. O inciso VI do artigo 9.º, da Lei n.º 9.394/96, por exemplo, ao definir as competências dos diferentes níveis e sistemas de ensino da Educação Nacional, estabelece como responsabilidade da União: “VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional da Educação, Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, por sua vez, demonstra esta preocupação ao definir como meta para a Educação Nacional: “26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos.” (BRASIL, 2001).

Neste sentido, as avaliações do aproveitamento escolar desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino entre e 2007 a 2010, a Prova Brasil, o SAEB, são exemplos da concretização destas metas, demonstrando a preocupação dos diversos sistemas de ensino com a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Conforme aponta o documento “Avaliação da Educação Básica – em busca da qualidade e equidade no Brasil” do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, deste modo, o objetivo premente desses dados produzidos a partir da avaliação educacional é subsidiar, de forma efetiva, ações em prol de melhorias na qualidade do aprendizado e das oportunidades educacionais oferecidas à sociedade. É por meio deste levantamento de dados que são verificadas as condições contextuais das escolas que indicam quais fatores da escola, de sua gestão e formação de seus docentes ainda precisam ser melhoradas. Assim numa prática construtiva os dados devem estar a serviço de políticas educacionais, pois a atribuição

de caráter diagnóstico a uma avaliação exige que além de apontar o problema ela pense também nas possíveis alternativas para solucioná-lo.

É neste contexto político e sob estes direcionamentos teórico-metodológicos das avaliações em larga escala nacionais que em 2007 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SMEC) instituiu a avaliação externa (às escolas) de sua rede de educação, visando avaliar os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

O trâmite inicial de todo o processo data de antes. Data de 2005, quando a RMEC instituiu o Programa Qualidade da Educação no município de Curitiba. Segundo os documentos oficiais da SMEC, a avaliação do rendimento escolar “é um dos projetos do Programa Qualidade da Educação da SME (CURITIBA, 2006), é uma estratégia que compõe o conjunto de ações que visam à melhoria da qualidade do ensino fundamental nas escolas municipais de Curitiba.” Com o mesmo intuito, de promover a qualidade da educação, no ano seguinte, são publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, e as equipes de trabalho locais são mobilizadas, no sentido de avaliar o ensino nas escolas (CURITIBA, 2006, p. 12).

Essas equipes escolares tinham como objetivo pensar os motivos dos níveis de analfabetismo de alunos do segundo ciclo de aprendizagem que, correspondiam, na época, à terceira e quarta séries, pois havia sido detectado por meio da Prova Brasil (ANRESC) que os alunos do município apresentavam baixo rendimento escolar nos componentes avaliados, no caso Português e Matemática.

As avaliações mostravam que os alunos concluíam o quinto ano com muita dificuldade em leitura. Segundo afirma Salamunes (2011), eles “não conseguiam distinguir informações implícitas e explícitas que correspondessem a um personagem”, por exemplo. Também apresentavam dificuldades em realizar as quatro operações.

Embora Curitiba tenha conseguido bons índices, em relação ao desempenho nacional, os gestores consideraram que os números estavam aquém dos ideais. Esses resultados obtidos em consequência do levantamento de caráter universal, censitário, repetiam os resultados de levantamentos amostrais de 2003 do SAEB (BRASIL, 2014), indicando uma estagnação do ensino dessas áreas de conhecimento.

Após publicação desses resultados iniciou-se então, uma discussão na RMEC sobre uma nova forma de avaliação do sistema de ensino municipal. Iniciando-se o

trabalho de investigação em uma escola, “cujos alunos do final do ciclo de alfabetização (terceiro ano do ensino fundamental) passaram por uma prova de Língua Portuguesa”. (SALAMUNES, 2011). O corpo docente foi preparado, para que pudesse avaliar a habilidade de leitura no nível de alfabetização por meio da elaboração de orientações específicas sobre os procedimentos e os critérios de correções sobre os conteúdos avaliados.

Segundo aponta Salamunes (2011) havia uma cobrança constante para que as escolas melhorassem seu desempenho nas avaliações nacionais. Segundo ela, o foco nestas avaliações, no município de Curitiba, iniciou-se antes mesmo da aplicação da Prova Brasil de 2005, quando na Semana Pedagógica realizada no mês de julho do mesmo ano, todos os temas trabalhos com os gestores e professores referiam-se à Prova Brasil.

Segundo este movimento inicial, após a divulgação do resultado da Prova Brasil de 2005 a SMEC organizou vários cadernos: Resultados do Desempenho da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/Prova Brasil – 2005; Caracterização das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/Prova Brasil – 2005; Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB; Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB e Prova Brasil/Resultados comparados 2005 – 2007 e Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a Qualidade da Educação 2005-2010. Estes cadernos serviram de base para a reestruturação no processo de ensino e aprendizagem realizado pelas escolas.

Ainda em 2006, após esta avaliação piloto, feita em uma escola da região sul da cidade, foi realizado o levantamento dos resultados por questão e conteúdo, bem como a tabulação e apresentação desses resultados, comparativamente, aos professores em seminário escolar específico. Este processo que contou com a colaboração dos educadores possibilitou a validação do tipo de questão e critérios de avaliação por conteúdo e prova, que foram aplicados em toda a rede de ensino, a partir de 2007.

Essa avaliação inicial, feita para avaliar Língua Portuguesa e Matemática propiciou que a SMEC pensasse em aplicar uma avaliação abrangendo um grupo maior. Em 2008, acontece a ampliação dos níveis de ensino avaliados. O processo de avaliação interna da rede municipal de ensino de Curitiba, no ano seguinte foi expandido para as turmas do final do Ciclo 2 (5º ano) e para as turmas de Educação de Jovens e adultos. Neste momento, como ocorrera em 2005 foram realizados

seminários com os educadores. Nesses seminários foram apresentados os resultados pelas escolas e discutido entre os profissionais da SMEC e professores e pedagogos.

Os seminários abrangeram a análise dos resultados da Prova Brasil de 2007 além dos resultados das avaliações internas da RMEC, realizados em 2008.

Nessa edição, observou-se uma melhora no desempenho dos alunos na Prova Brasil, sendo que as escolas municipais de Curitiba alcançaram 187,7 pontos em Língua Portuguesa, o que trouxe certo otimismo com o trabalho, segundo Salamunes (2011). No entanto, o grupo responsável pela elaboração das avaliações internas achava o resultado ainda insatisfatório, uma vez que não havia ocorrido uma mudança significativa nos processos de letramento dos alunos.

Concomitantemente ao aperfeiçoamento do processo de avaliação, a SMEC elaborados os cadernos pedagógicos que, entre outras funções, buscam orientar os critérios de avaliação da aprendizagem em Curitiba. Houve cadernos pedagógicos das áreas do conhecimento (2006), caderno pedagógico de avaliação (2007) e cadernos pedagógicos individuais por escola, com os resultados de cada uma.

Com relação aos aspectos da avaliação, os cadernos pedagógicos destacam:

Definitivamente, se a finalidade da avaliação não pode se limitar ao discurso, é responsabilidade nossa, dos profissionais da educação, estabelecer a relação entre a teoria que nos fundamenta e a prática coerente a ela. Este Caderno de Critérios de Avaliação da Aprendizagem Escolar se baseia nessas ideias. É uma resposta à solicitação de nossas equipes escolares, que estão conscientes do papel da escola, como instituição social, e de seus próprios papéis, como profissionais da educação pública. (CURITIBA, 2008).

Na sequência dessa experiência, em 2009, a metodologia de avaliação interna e de análise se manteve, porém passando por uma nova expansão. Dessa vez, as turmas de 6^a e 8^a série foram integradas na avaliação.

Segundo Salamunes (2011), o objetivo dessa avaliação “era uma ampla análise sobre o que vinha sendo ensinado em cada uma das escolas da RMEC” e ainda “Testar os conhecimentos de nossos estudantes em cada área do conhecimento.” É por isso que, após os anos iniciais em que foram avaliados os componentes: Matemática e Português, em 2010, se passou a avaliar os outros componentes curriculares, inclusive Ciências.

Como destacamos, essa avaliação do rendimento e aprendizagem da RMEC estava ligada ao movimento da política educacional da SMEC na busca de um melhor desempenho das escolas municipais na Prova Brasil. Deste modo, um dos resultados

das avaliações foi a melhora no desempenho nas avaliações nacionais, nos componentes que passavam pela avaliação de rendimento da própria SMEC. Após o processo inicial da SMEC, o município de Curitiba que havia conseguido o obter o melhor resultado do IDEB entre as capitais continuou ocupando esta posição, e houve uma visível melhora no índice, de 4,7 em 2005 o resultado passou para 5,1 e 5,7 respectivamente, em 2007 e 2009.

Em 2010, a avaliação interna da RMEC se torna mais ampla, abrangendo outros componentes curriculares. Este modelo de prova é mantido até 2012. Na (TABELA 1) podemos ver a evolução do sistema de avaliação do Rendimento Escolar na RMEC:

TABELA 1: RESUMO DA EXPANSÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLA INTERNO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA, 2005-2012

Período	2005	2006	2007	2008
Objetivo	Promover a unidade curricular RME	Revisão das Práticas e Cadernos Pedagógicos. Análise Geral dos resultados	Implantação de Práticas Internas de avaliação de rendimento escolar e de aprendizagem Análise de resultados locais	Ampliação dos níveis de ensino avaliados Cultura de avaliação
Dinâmica	Diagnóstico de concepções e de práticas de avaliação SEP	Construção do processo de avaliação interna na RME	Elaboração, edição e aplicação de provas e de critérios de LP/MAT	Elaboração, edição e aplicação de provas e de critérios de LP e MAT
Abrangência	Todas as escolas	Uma escola/1º ciclo	Todas as escolas de EF-1 – 1º ciclo	Todas as escolas de EF-1 – 1º e 2º ciclo, EJA, e Provinha Brasil
Modelo de avaliação	Externa	Elaboração instrumento de avaliação e de apresentação de resultados	Testes pautados em critérios qualitativos	Testes pautados em critérios qualitativos
Tipo de Prova	Prova Brasil	Teste localizador	Testes pautados em critérios qualitativos e Prova Brasil	Testes pautados em critérios qualitativos
Modelo de Seminário	Percepções das equipes gestoras	Local Apresentação de critérios de LP/MAT	Seminário Teórico Prévio, Seminário Regional com base em critérios de LP e de Matemática	Regional com base em critérios de LP, de MAT, Prova Brasil e EJA
Período	2009	2010	2011	2012
Objetivo	Ampliação dos níveis de ensino avaliado	Ampliação das áreas de conhecimentos e dos níveis de ensino avaliados	Ampliação das áreas de conhecimentos e dos níveis de ensino avaliados	Ampliação das áreas de conhecimentos e dos níveis de ensino avaliados
Dinâmica	Elaboração, edição e aplicação de provas e de critérios de LP e MAT	Elaboração, edição e aplicação de provas e critérios de LP, MAT, Geografia, História e Ciências	Elaboração, edição e aplicação de provas e critérios de LP, MAT, Geografia, História e Ciências	Elaboração, edição e aplicação de provas e critérios de LP, MAT, Geografia, História e Ciências
Abrangência	Todas as escolas de EF-1 – 1º e 2º ciclo, 6ª e 8ª séries e Provinha Brasil	Todos os níveis do EF	Todos os níveis do EF	Todos os níveis do EF
Modelo de avaliação	Testes pautados em critérios qualitativos	Testes pautados em critérios qualitativos - Pré-teste e Pós teste	Testes pautados em critérios qualitativos	Testes pautados em critérios qualitativos
Tipo de Prova	Testes pautados em critérios qualitativo e Prova Brasil	Testes pautados em critérios qualitativos e Prova Brasil	Testes pautados em critérios qualitativos e Prova Brasil	Testes pautados em critérios qualitativos e Prova Brasil
Modelo de Seminário	Regional com base em critérios de LP e de Matemática, EJA e EF-2	Regional com base em critérios de 5 áreas de conhecimento, EJA e EF 1 e 2 e Prova Brasil	Regional com base em critérios de 5 áreas de conhecimento, EJA e EF 1 e 2 e Prova Brasil	Regional com base em critérios de 5 áreas de conhecimento, EJA e EF 1 e 2 e Prova Brasil

FONTE: Adaptado de SALAMUNES (2011).

Após um período de reformulação das avaliações da RMEC é criado, em 2013, o Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba (SIMARE), cujo objetivo, segundo a atual gestora, Secretária de Educação da RMEC Roberlayne Borges Roballo é o de:

[...] subsidiar com informações científicas, aplicáveis à implementação, monitoramento, formulação e reformulação de políticas educacionais equitativas, bem como, identificar elementos que contribuam para a revisão das propostas pedagógicas e para o plano de formação continuada dos profissionais da educação da RME. (CURITIBA, 2015).

A primeira avaliação do rendimento elaborada pelo novo sistema foi aplicada em novembro de 2014 para cerca de 21 mil estudantes de 4º, 6º e 8º anos da Rede Municipal de Ensino. As provas do novo Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba (SIMARE) possuem um modelo próprio de avaliação de desempenho criado pela Secretaria Municipal da Educação e visam “obter indicadores mais precisos e adaptados à realidade local” (CURITIBA, 2014). Segundo a SMEC, os resultados destas avaliações vão subsidiar políticas de melhoria da qualidade do ensino na cidade. Nesta primeira etapa, os alunos responderam a testes de História, Ciências e Geografia.

A Secretaria de Educação destaca que o SIMARE avaliará turmas de estudantes não alcançados pelos atuais sistemas nacionais de avaliação em larga escala aplicados nas escolas públicas. Atualmente esses sistemas avaliam apenas as turmas de 5º e 9º anos (Prova Brasil), 2º ano (Provinha Brasil) e 3º ano (Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA).

A nova avaliação será feita a cada dois anos e, a partir de 2016, incluirá os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo a atual secretária municipal da Educação, Roberlayne Borges Roballo: “O novo instrumento tem matrizes de referência elaboradas por profissionais da rede municipal, considerando nossas necessidades.” e “permitirá identificar as intervenções necessárias para avançarmos na qualidade do ensino que ofertamos, de forma equânime.” (CURITIBA, 2014).

2.2 A AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS NA RMEC

Com a intenção de saber como estava ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem de outros componentes dentro da própria instituição, no ano de 2010 os componentes curriculares: História, Geografia e Ciências também passaram a ser avaliados.

As avaliações do rendimento escolar das disciplinas de História, Geografia e Ciências, no ano de 2010 ocorreram em duas etapas, sendo uma avaliação no 1º e outra no 2º semestre. Os responsáveis pela realização desse processo foram os professores de cada área dos componentes curriculares da própria SMEC, que elaboraram as primeiras avaliações. Juntamente com a avaliação, foram elaborados os próprios critérios de avaliação, aplicação e de correção. A ideia inicial do modelo de avaliação era um recorte dos conteúdos mais relevantes trabalhados em cada ano de escolarização.

Com os resultados e as discussões sobre todo o processo, no ano de 2012, após três resultados insatisfatórios, houve uma mobilização das equipes locais, para estruturação de uma comissão, foram convidados professores de cada área dos núcleos de educação a participar de todo esse processo de elaboração das avaliações. Assim foi formada uma comissão contendo gestores e educadores da RMEC, com o objetivo de discutir todas as etapas estruturantes dessa Avaliação do rendimento escolar da SMEC. Na sequência foram estabelecidas as etapas, a reestruturação de várias questões, a elaboração de alguns dos critérios de avaliações, pertinentes a cada ano de escolarização e a contextualização.

Segundo Salamunes (2011) o objetivo das avaliações da RMEC sempre foi criar “uma avaliação que viesse a compor aspectos de aprendizagem. No entanto, algumas escolas visualizavam essa avaliação, como uma competição, que seguiria o modelo de ranqueamento das avaliações em âmbito nacional, como o SAEB.”

Os objetivos, por trás da criação destas avaliações, segundo Salamunes (2011) era criar estratégias que remodelassem o perfil do rendimento não satisfatório obtido nas avaliações do INEP e também pensar as próprias diretrizes municipais. Segundo a autora, na elaboração desse instrumento de avaliação, se fez um recorte de conteúdos ensinados para uma determinada série, exatamente o que eles tinham estudado naquele ano, o que ajudaria a rever o próprio programa de conteúdo da RMEC.

A tabela abaixo mostra as evoluções destas avaliações da RMEC e se os resultados iniciais apresentados pelos alunos na Avaliação do Rendimento Escolar do componente curricular Ciências foram considerados abaixo do esperado. No ano de 2010 foram feitas duas avaliações, sendo que o resultado do 1º semestre não foi satisfatório. No segundo semestre, se repetiu essa avaliação com os mesmos conteúdos, sendo alterada apenas a estrutura da questão, deflagrou-se mais uma vez índices baixos, mostrando que os estudantes apresentavam as mesmas dificuldades, isto é, conhecimentos do senso comum.

A TABELA 2 a seguir mostra o número de alunos que participaram das Avaliações do Rendimento Escolar da RMEC, nas quatro versões de aplicação dos exames. Sendo que 2010 compreende o primeiro ano da realização da Avaliação do componente curricular Ciências. A TABELA 3 os números de alunos que realizaram a avaliação por disciplina.

TABELA 2: Nº. DE ALUNOS QUE REALIZARAM A AVALIAÇÃO DA SMEC ENTRE 2007 E 2012

Ano/ Série/ Período	2007	2008		2009		2010	2011		2012
	Teste Único	Teste Inicial	Teste Final	Teste Inicial	Teste Final	Teste Inicial	Teste Final	Teste Único	Teste Único
Anos Iniciais									
1º. ANO	-	-	-	-	15.827	18.169	-	18.151	16.805
2º. ANO	-	16.025	15.865	17.812	17.427	16.511	16.489	18.115	16.791
3º. ANO	21.058	19.650	-	17.949	-	19.359	19.272	18.261	19.432
4º. ANO	-	-	-	-	-	16.683	16.628	17.283	16.674
5º. ANO	-	18.151	-	19.041	-	18.378	18.392	16.908	17.469
EJA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alfabetização	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EJA 1º. período	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EJA 2º. período	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anos Finais									
6º. ANO	-	-	-	-	-	2.095	2.032	2.051	1.924
7º. ANO	-	-	-	2.144	-	1.963	1.901	1.934	1.939
8º. ANO	-	-	-	-	-	1.888	1.798	1.727	1.692
9º. ANO	-	-	-	1.502	-	1.496	1.405	1.484	1.370
EJA 3º. período	-	-	-	-	-	70	38	-	43
EJA 4º. período	-	-	-	-	-	117	85	-	79
EJA 5º. período	-	-	-	-	-	202	128	-	154
EJA 6º. período	-	-	-	-	-	208	127	-	198

FONTE: ACESSORIA TÉCNICA SMEC (2007 – 2012)

TABELA 3: ALUNOS QUE REALIZARAM A AVALIAÇÃO DA RMEC POR ÁREA DE CONHECIMENTO ENTRE 2010 E 2012

Áreas do Conhecimento	2007	2008		2009		2010		2011	2012
	Teste Único	Teste Inicial	Teste Final	Teste Inicial	Teste Final	Teste Inicial	Teste Final	Teste Único	Teste Único
ANOS INICIAIS									
Língua Portuguesa	20.096	54.226	15.064	55.802	32.666	90.289	89.177	87.752	87.601
Matemática	20.342	54.659	14.925	55.173	16.659	89.449	88.431	87.691	87.171
Ciências	-	-	-	-	-	88.168	86.902	87.439	87.414
História	-	-	-	-	-	88.097	86.258	87.595	87.078
Geografia	-	-	-	-	-	87.939	69.005	87.435	86.548
ANOS FINAIS									
Língua Portuguesa	-	-	-	3.360	-	7.679	7.298	6.905	7.178
Matemática	-	-	-	3.399	-	7.347	7.128	6.733	7.162
Ciências	-	-	-	-	-	7.673	7.137	6.738	7.161
História	-	-	-	-	-	7.633	6.797	6.863	7.042
Geografia	-	-	-	-	-	7.478	6.994	6.747	7.102
Inglês	-	-	-	-	-	5.084	5.142	6.791	7.127

FONTE: ACESSORIA TÉCNICA SMEC (2007 – 2012)

Como podemos observar, houve uma ampliação do número de estudantes participantes ao longo dos quatro primeiros anos. O número de alunos avaliados vai de 21.838 em 2007 a 99.067 em 2010. Somando ao longo dos quatro anos. 287.979 alunos realizaram os testes aplicados (LOPES, 2010).

O foco inicial das avaliações, como já dissemos, foram os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Uma das razões era a própria centralidade que estas disciplinas ocupavam no currículo desta etapa do ensino Fundamental e o fato delas estarem sendo avaliadas a nível nacional, pela Prova Brasil. No caso do ensino de Ciências que começou a ser avaliado em 2010 o número total de alunos que fizeram a avaliação chegou a 349 923 alunos segundo dados da acessória técnica SMEC (TABELA 2).

Como visto anteriormente, a decisão de fazer estas avaliações além de uma necessidade do próprio sistema de educação municipal, no sentido de verificar o alcance do seu processo educacional, fazia parte de uma exigência do governo

federal que recomenda que cada instituição de ensino direcionasse seus instrumentos de avaliação (SALAMUNES, 2011).

No ano desta primeira avaliação do componente curricular Ciências foram distribuídos os cadernos pedagógicos que contemplavam o tema da avaliação e avaliação em larga escala, inclusive explicitando os critérios das avaliações do Componente Curricular Ciências, com intuito de esclarecer os educadores a respeito dos conceitos teóricos e metodológicos que envolvem a avaliação.

No entanto, mesmo após a publicação destes cadernos, da correção das provas e dos seminários de discussão dos resultados dos quais participaram os gestores e os profissionais da educação os alunos ainda apresentavam muitas dificuldades. A defasagem em Ciências mostrava que o conteúdo do componente não estava sendo trabalhado de forma adequada, pois os estudantes apresentavam aprendizagens apenas do senso comum, uma ideia simplista dos conteúdos de história, geografia e ciências. Um das possíveis razões seria a dificuldade dos próprios professores em educar cientificamente, além do que os conteúdos de Português e Matemática eram mais cobrados, inclusive na Prova Brasil. Desta forma uma série de mudanças foram implantadas na rede visando contribuir para o letramento científico nestas séries iniciais, entre elas destacamos a contratação de professores para lecionarem especificamente o componente curricular Ciências e a criação de espaços próprios (laboratórios) para contemplar aulas experimentais em algumas escolas.

Atualmente um novo sistema de avaliação está sendo posto em prática, o SIMARE - Sistema Municipal de Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba e em sua primeira realização em novembro de 2014, foram avaliados os conteúdos de História, Ciências e Geografia. O que pode ser visto como uma conquista em termos de valorização destas disciplinas. Pela primeira vez a avaliação não começa pelos componentes curriculares de Matemática e Português.

Observamos ao longo deste capítulo que as avaliações realizadas em Curitiba pela SMEC não se alinham às políticas nacionais de avaliação em larga escala, embora tenham sido motivadas por estas. Ademais, no caso das avaliações realizadas na RMEC, podemos observar que os dados quantitativos originaram mudanças ou tentativas de mudanças qualitativas. Os resultados do rendimento dos alunos motivaram ações pedagógicas sobre o que deve ser almejado quando se pensa na função prática das avaliações em larga escala, seja em âmbito nacional,

como em âmbito mais restrito, como no caso das avaliações da Rede Municipal de Curitiba.

Com a implantação do novo sistema de avaliação, novas possibilidades de inferências educacionais surgem e novas possibilidades de pesquisas se delineiam.

Como nosso trabalho está centrado nas impressões e significados da Avaliação do Rendimento Escolar, especificamente sobre o Componente Curricular Ciências, pelos gestores e educadores ligados à Rede Municipal de Curitiba, a seguir, explicitamos como ocorreu nossa pesquisa de campo e posteriormente a organização da constituição dos dados dos contextos apresentados por categorias e subcategorias.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Para respondermos ao nosso problema de pesquisa “Quais as impressões e significados da avaliação do rendimento escolar do componente curricular Ciências nas escolas da RMEC?” optamos pela abordagem qualitativa precisamente pelo foco nas pessoas, sobretudo por ser esta uma situação definida, e para podermos “apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” Gaskell (2002, p.70) dos gestores, diretores, pedagogos e professores a respeito das impressões e significados das avaliações do rendimento escolar. Buscamos desta forma, favorecer os diferentes entendimentos, isto é, contemplar a diversidade de pensamentos dos sujeitos envolvidos sobre essa avaliação, através dos dados verbais, bem como alavancar novas teorias e conceitos sobre essa temática.

Na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, podendo utilizar-se assim de métodos e técnicas estatísticas, no entanto, a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador são o instrumento-chave da pesquisa. Observamos ainda que o processo também é descritivo e seu significado é o foco principal de abordagem, pois a pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1995).

Ainda segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p.21-22).

Desta forma, optamos por uma pesquisa qualitativa de campo com o objetivo de melhor compreender as impressões sobre as avaliações do rendimento escolar do componente curricular Ciências, além de fomentar, conseqüente, a produção dos dados empíricos (LAPERRIÈRE, 2008), destacando assim a pertinência e a relevância do estudo.

Segundo Bogdan e Biklen³ (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) o conceito de pesquisa qualitativa, apresenta cinco características básicas: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise da constituição dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Desta forma, a escolha deste modelo de pesquisa permitiu-nos imergir no contexto das escolas; ouvir os gestores, diretores, pedagogos e professores das séries iniciais, que atuam na RMEC. Ela configura, desta forma, uma escolha metodológica salutar, uma vez que a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino é vinculado “pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e frequentemente por professores universitários” (TARDIF, 2002, p. 116) excluindo, portanto, da discussão os profissionais que vivenciam as situações de ensino e aprendizagem no “chão da escola”.

Assim, com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa, na primeira fase, optamos pelo uso de questionários, através da ferramenta online *Google Docs*, que possibilita uma interação tecnológica. A escolha dessa ferramenta se deu justamente pelo fato do questionário poder atingir um grande contingente de entrevistados num curto espaço de tempo. Apesar disso, as expectativas não se cumpriram, uma vez que em um período de seis meses recebemos o retorno de apenas 0,5% do universo de aproximadamente 14 mil professores. Por esse motivo, tornou-se inviável a pesquisa com a constituição de dados através do questionário *online*.

Ao constatarmos que esta amostra inicial não foi significativa, então, optamos por uma nova técnica, a entrevista direta com os gestores, diretores e professores, ou seja, com as pessoas diretamente envolvidas com a elaboração, produção e aplicação das avaliações dentro da RMEC.

Ao pesquisarmos sobre as avaliações do componente curricular Ciências da RMEC, notamos que havia lacunas, principalmente documentais, tanto sobre a aplicação quanto sobre os resultados e os processos de intervenção que se seguiram após as avaliações. Embora soubéssemos que as avaliações haviam desencadeado

³ Bogdan . e Biklen, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994

mudanças significativas no contexto escolar, devido a nossa prática como educadora da RMEC. Assim escolhemos a entrevista como uma forma de preencher estas lacunas.

Conforme destaca Ribeiro (2008), a entrevista é:

[...] a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008 p.141).

Também consideramos que a entrevista permite o diálogo com os sujeitos envolvidos no processo, e permite que se descubra como “se sentem e pensam o seu trabalho e o modo como estão sendo afetados pelas mudanças introduzidas pelas reformas educacionais” (GHEDIN, LEITE, ALMEIDA, 2008, p. 99).

Para a escolha dos diretores, pedagogos e professores que seriam entrevistados, partimos da análise de resultados das quatro avaliações aplicadas de 2010 (duas avaliações) 2011 e 2012, que continham informações sobre desempenho de cada escola. No entanto, constatamos que os dados do desempenho fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) eram classificados por questão e por critério de avaliação, o que dificultou a elaboração de uma lista das escolas pelo desempenho anual, conforme o exemplo (TABELA 4).

Nessa tabela a coluna "% A" representa o percentual de acertos às questões respondidas pelos estudantes. Por exemplo, na Escola Municipal (EM) 1, no 1º ano, 69 estudantes realizaram a avaliação. Cada um deles respondeu 5 questões e isso gera um montante de 345 respostas dadas pelos 69 estudantes às 5 questões ($69 \times 5 = 345$). Dessas 345 respostas dadas pelos estudantes, 313 delas estão corretas (critério A). Portanto, o percentual de acertos às questões da prova dessa escola é 90,7% ($313/345 = 0,907$).

TABELA 4: PERCENTUAL DE ACERTO POR QUESTÕES NA AVALIAÇÃO DE CIÊNCIAS

SIGLA	ESCOLA	ESTUDANTES	Acerto das Questões				
			%A	A	B	C	D
BN	EM 01	69	90,7%	313	12	19	1
BN	EM 02	171	90,2%	771	64	14	6
BN	EM 03	99	89,3%	442	28	20	5
BN	EM 04	54	88,9%	240	9	21	0
BN	EM 05	115	80,9%	465	68	29	13
BN	EM 06	135	79,7%	538	64	54	15
BN	EM 07	143	79,3%	567	87	46	13
BN	EM 08	100	76,8%	384	45	58	8
BN	EM 09	157	75,3%	591	112	74	22
BN	EM 10	103	75%	386	57	50	22
BN	EM 11	116	74,8%	434	62	62	13
BN	EM 12	169	74,8%	632	155	45	15
BN	EM 13	63	68,3%	215	45	40	22
BN	EM 14	86	67,9%	292	57	59	44
BN	EM 15	135	67,4%	455	119	57	20
BN	EM 16	177	65,9%	583	201	81	9
BN	EM 17	83	60%	249	107	50	63
BN	EM 18	90	51,8%	233	73	81	43
BN	EM 19	83	51,6%	214	96	62	15

FONTE: ACESSORIA TÉCNICA SMEC (2007 – 2012)

Dessa forma, optamos por uma pesquisa que abrangesse todos os Núcleos Regionais de Ensino (NRE), sendo que em cada núcleo foi escolhida a escola na qual o maior número de estudantes realizou as avaliações do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, conforme (TABELA 5).

A escolha dos profissionais da RMEC que seriam entrevistados, por sua vez, se deu em decorrência da disponibilidade e do interesse destes profissionais em participar da pesquisa.

Inicialmente foi estabelecido contato via telefone e *e-mail* com vários diretores, pedagogos e professores da RMEC. No entanto, muitos não mostraram interesse em participar da entrevista, alegando, principalmente falta de tempo, para nos receber, ou até mesmo para responder a um questionário *online*, ou por *e-mail*. Esta dificuldade explica o fato de trabalharmos com um número reduzido de entrevistas, o que, no entanto, não desqualifica nossa pesquisa, que se aplica a análises qualitativas e não somente quantitativas.

TABELA 5: NÚMERO DE ALUNOS DO 1º AO 5º ANO QUE PARTICIPARAM DAS AVALIAÇÕES DE CIÊNCIAS DA RMEC POR NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO, 2010 – 2012.

NUCLEO REGIONAL	ESCOLAS/RMEC	NO. DE ALUNOS			
		2010 (T1)	2010 (T2)	2011	2012
Bairro Novo	EM 01 – A	09	865	892	872
	EM 02 – B	81	884	880	874
Boqueirão	EM 03 – C	95	891	827	809
	EM 04 – D	74	788	754	732
Boa Vista	EM 05 – E	95	891	827	809
	EM 06 – F	04	827	779	775
CIC	EM 07 – G	30	1036	1034	922
	EM 08 – H	47	820	807	823
Cajuru	EM 09 – I	53	945	972	954
	EM 10 – J	70	747	686	674
Matriz	EM 11 – L	62	567	588	585
	EM 12 – M	96	408	413	419
Pinheirinho	EM 13 – N	07	774	764	757
	EM 14 – O	61	779	790	764
Portão	EM 15 – P	68	622	493	491
	EM 16 – Q	45	669	720	746
Santa Felicidade	EM 17 – R	80	771	758	751
	EM 18 – S	79	679	698	711

FONTE: RMEC (2010 - 2012)

Partindo de tais premissas, foi feito o planejamento da pesquisa de campo que envolveu desde a construção da fundamentação teórica até a elaboração do roteiro guia para as entrevistas.

O roteiro guia serviu para a orientação do entrevistador, para a pré-seleção das informações de interesse e para compor um esquema preliminar de análise do que foi coletado, assim como recomenda Gaskell (2002). No referido roteiro guia buscamos contemplar questões mais abertas para dar mais confiança e espontaneidade ao entrevistado e estimulá-lo a falar à vontade, bem como perguntas mais específicas.

Sendo assim, o roteiro guia para entrevista com os professores (ver APÊNDICE 1) contém cinco blocos de perguntas, envolvendo a formação e o trabalho do docente; os aspectos da organização e do desenvolvimento do trabalho; os significados e as impressões sobre a avaliação e a existência ou não de implicações nas práticas pedagógicas e escolares no ensino de Ciências a partir da aplicação dessas avaliações pela Rede.

Diante das dificuldades de efetivar contato com os profissionais, principalmente, pedagogos e professores reduzimos nossa pesquisa para uma escola de cada núcleo, buscando dividir com paridade o número de profissionais entrevistados assim chegamos ao corpus final de nossa pesquisa. Foram realizadas nove entrevistas, sendo ouvidos três diretores, três pedagogos e três professores de

escolas do 1º ao 5º na RMEC, considerando uma escola de cada NRE, escolhidas a partir no número de alunos participantes nas avaliações objeto de estudo desta pesquisa. Também foi entrevistada um dos Coordenadores da Equipe Técnica da Área de Ciências da SME e um Gestor da Diretoria do Ensino Fundamental da SMEC que atuou no período de 2005-2011.

Desta forma, no QUADRO 2 é possível ver como ficou o quadro final de nossa entrevista:

NÚCLEO/SMEC	PROFISSIONAL ENTREVISTADO	SIGLA NA PESQUISA
BAIRRO NOVO	PROFESSOR	PROF2
BOQUEIRÃO	PROFESSOR	PROF1
BOA VISTA	DIRETOR	DIR1
CIC	DIRETOR	DIR2
CAJURU	PROFESSORA	PROF3
MATRIZ	PEDAGOGA	PED1
PINHEIRINHO	PEDAGOGA	PED2
PORTÃO	PEDAGOGA	PED3
SANTA FELICIDADE	DIRETOR	DIR3
SMEC	DIRETORIA DO EF	GMEF
SMEC	TÉCNICO DE ÁREA	TAC

QUADRO 2: QUADRO FINAL DE ENTREVISTAS
 FONTE: A autora (2015)

A partir desta configuração, consideramos as entrevistas, realizamos a triangulação dos dados sobre as implicações e entendimentos da avaliação do rendimento escolar para os gestores, diretores, pedagogos e professores da RMEC. Convém lembrarmos que a triangulação dos dados implica em considerar as diferentes perspectivas de diversos sujeitos como meio para verificar e certificar a objetividade dos dados, buscando não a correspondência, mas a concordância entre as informações (LAPERRIÈRE, 2008). Em outras palavras, significa contrapor os dados de sujeitos de grupos distintos sobre uma determinada situação, fato ou fenômeno para verificar se são confluentes ou não.

Cada um dos entrevistados assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) e após a transcrição das entrevistas (Apêndices 3-13),

partiu-se para a análise dos dados. Para a análise dos dados produzidos foi utilizada as contribuições da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007, p.11-53), por sua pertinência na análise e significação dos discursos.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), a Análise Textual Discursiva (ATD) corresponde a uma metodologia voltada para análise de dados de natureza qualitativa, tendo como finalidade produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Ela encontra-se nos extremos da análise de conteúdo e a análise do discurso e representa um movimento de interpretação de caráter hermenêutico. Seu objetivo não é testar, comprovar ou refutar hipóteses, e sim compreender, reconstruir os conhecimentos sobre o tema investigado.

Assim propõe-se então, a partir da ATD, descrever e interpretar alguns sentidos que a leitura dos textos (discursos), neste caso, as entrevistas podem suscitar. Desse modo, os dados textuais constituem um conjunto de significantes, a partir dos quais, o pesquisador atribui “significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16). A realização da ATD se constitui em cinco passos que são:

Seleção do *corpus*: Para constituição desse método de análise é necessário que primeiramente seja determinado e/ou escolhido o *corpus* da pesquisa. Os documentos textuais que compõe o *corpus* podem ter sido produzidos especialmente para a pesquisa, como as transcrições de entrevistas, os registros de observações, entre outros, ou ainda aqueles previamente existentes, como as publicações de variadas naturezas, os relatórios e outros. Partindo desta inferência, definiu-se e delimitou-se o *corpus* da pesquisa como indicado no QUADRO 3:

CORPUS DA PESQUISA	SUJEITOS DA PESQUISA
Uma entrevista com o Gestor Municipal do Ensino Fundamental da SMEC (gestor)	Gestor Municipal (GMEF)
Uma Entrevista com um dos Coordenadores Técnicos da área do Ensino de Ciências (gestor)	Coordenador da área do Ensino de Ciências (TAC)
Nove entrevistas com os profissionais das Escolas da RMEC (educadores)	Três diretores (DIR1, DIR2, DIR3) Três pedagogos (PED1, PED2, PED3) Três professores (PROF1, PROF2, PROF3)

QUADRO 3: CORPUS DA PESQUISA

FONTE: A autora (2015)

Depois de estabelecido o *corpus* da pesquisa, iniciamos o ciclo de análise propriamente dito, cujos momentos caracterizam uma condição para a emergência de novas impressões e significados. Este caminho pressupõe quatro focos, conforme atentam (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 11-12), os quais serão apresentados e discutidos a seguir.

Desconstrução e unitarização dos textos: Após a constituição do corpus da pesquisa inicia-se o processo de unitarização dos textos, os quais são separados de acordo com as unidades de significados, que nada mais é que um exercício de elaborar sentidos. Nesta etapa são destacados os elementos constituintes, colocando o foco nos detalhes e nas partes que compõe os textos. A partir desta desconstrução surgem as “unidades de significados” que são constituídas por elementos pertinentes ao fenômeno investigado. De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 191), esse exercício possibilita construir compreensões de sentidos e significados que permitem compreender melhor o texto, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. As unidades de significado por sua vez são organizadas tomando o cuidado para identificar os documentos que deram origem a cada unidade de análise por meio de números, conforme indicados no corpus.

Constituição das unidades de significados: Estabelecimento de relações ou categorização: processo que consiste em construir relações entre as unidades de significado, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. As categorias podem ser construídas levando em consideração o

método dedutivo, que consiste em um movimento que parte do geral para o particular e que implica construção prévia das categorias antes de se examinar o corpus. Seriam, portanto, definidas como categorias *a priori*; ou pelo método indutivo no qual as categorias são construídas a partir das unidades de significado e, assim, configuram-se como categorias emergentes que podem ser identificadas, também, pelo método intuitivo. Há ainda a possibilidade de um terceiro tipo de categoria denominada de categoria mista, composta por categorias *a priori* e emergentes. Uma vez definidas as categorias, inicia-se a próxima etapa. As unidades de significados constituídas a partir dos dados se encontram no Apêndice 14.

Constituição das categorias de análise: De acordo com Moraes (2003, p.191), a constituição das categorias de análise se dá quando as unidades de significado já foram estabelecidas e combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.

Constituição de *metatextos*: Após a constituição das categorias segue-se com a constituição dos metatextos. A construção do “metatexto” corresponde à explicitação da relação entre as categorias. O metatexto pode ser descritivo quando se mantém mais próximo do *corpus* da pesquisa ou interpretativo quando se realiza um afastamento do material original no sentido de uma abstração e teorização. Independentemente do tipo de metatexto, este deve “constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou”, deve representar uma argumentação clara e rigorosa construída a partir da impregnação do fenômeno de análise (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 40-41). Ainda segundo Moraes (2003):

[...] são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é também, consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos. (MORAES, 2003, p.12)

Assim ao final do processo de auto-organização tem-se, portanto o processo caracterizado pela desconstrução, reconstrução e emergência de novas

compreensões, corresponde a um ciclo auto-organizado que origina resultados finais criativos e originais que não podem ser previstos, são novos significados e compreensões que emergiram “da ordem ao caos, e daí à nova ordem” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 44).

Os metatextos produzidos a partir das unidades de significados se encontram no Apêndice 15.

4 AS AVALIAÇÕES DA RMEC: DIALOGANDO COM GESTORES E EDUCADORES

No quarto capítulo de nosso trabalho, após termos apresentado o percurso teórico nos capítulos I e II e o percurso metodológico no capítulo III, nos debruçamos especificamente sobre nosso objetivo de pesquisa: analisar as impressões e os significados de gestores e educadores sobre as avaliações do componente curricular Ciências da RMEC, realizadas no período de 2010 a 2012 pela SMEC. Após efetuarmos a reflexão teórica acerca das avaliações em larga escala em âmbito nacional e no município de Curitiba, nossa intenção é ouvir aqueles que vivenciaram os encaminhamentos destas avaliações, ou seja, os profissionais que diretamente estiveram envolvidos nesse processo para que estas fossem realizadas. Assim por meio dos procedimentos metodológicos expostos no capítulo III, nos propomos à análise das falas dos gestores e educadores sobre as avaliações da RMEC.

A fim de dar prosseguimento na pesquisa neste capítulo discutiremos as categorias identificadas a partir da leitura do *corpus* da pesquisa e dos referenciais que fundamentam o presente trabalho, constituindo assim o metatexto argumentativo ou a chamada análise sobre a pesquisa de campo. Por meio dos relatos elencados na unidade de significados apresentadas no Apêndice 4, originou-se também os metatextos descritivos que se encontram no Apêndice 5 e que também serviu de base para a constituição da análise. Abaixo segue a reflexão sobre as principais categorias, oriundas das entrevistas dos educadores e gestores.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Como destacamos no primeiro capítulo de nosso trabalho, a avaliação pode assumir as dimensões, política, ética e teórico-metodológicas, dependendo de sua caracterização. No âmbito de cada dimensão uma série de enfoques pode ser evidenciada sempre num sistema de inter-relações. Alguns enfoques são excludentes, citamos um exemplo: uma avaliação que na dimensão teórico-metodológica seja positivista dificilmente será democrática em sua dimensão política. De modo geral podemos dizer que as concepções de avaliação podem ser híbridas e, portanto múltiplas. Uma concepção de avaliação coerente, em nossa percepção

seria àquela que concebe todas as dimensões da avaliação e as relaciona de forma eficiente, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, nossa primeira categoria de análise elenca as falas dos profissionais que tratam sobre os objetivos da avaliação. Em nosso roteiro de entrevista consta uma pergunta direta e genérica sobre o tema que buscava conhecer as opiniões dos profissionais sobre o ato de avaliar para depois adentrar na avaliação da RMEC. Assim num cenário geral sobre os objetivos da avaliação na concepção destes educadores, algumas subcategorias se destacaram.

4.1.1 Os Objetivos da Avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem

Ao falarem sobre as suas concepções do que seria a avaliação a maioria dos profissionais destacou, implícita ou explicitamente, a necessidade dela ser formativa e não apenas um modo de aferir os conhecimentos dos alunos, de ser permanente e não apenas pontual, conforme os relatos abaixo:

“[...] o processo de avaliações deve servir de “feedback” para o próprio trabalho. É isto que se espera da função da avaliação, que mostre os dados do processo e que permita ser formativa [...]” (GMEF)

“[...] a avaliação faz parte da rotina da escola e é responsabilidade de todos profissionais envolvidos aperfeiçoar suas metodologias de ensino e maneiras de avaliar.” (TAC).

“Para o professor a avaliação tem caráter de ponto de partida, do que de alguma forma ele tem que ensinar o aluno.” (DIR1)

“A avaliação permite um diagnóstico, um autorretrato do que se ensina e do que se aprende dentro desse espaço escolar. É importante compreendermos que a avaliação é um processo diário, em que tanto os professores, quanto os estudantes estão em constante processo de mudanças”. (DIR2)

“A avaliação é muito importante em todos os pontos de vista. No espaço escolar ela serve tanto para direcionar o trabalho pedagógico como também para saber se o que está sendo ensinado é o que está sendo aprendido e se esse ensino apresenta-se com significação pelo estudante. A avaliação vejo que tem por base seus aspectos essenciais e, como objetivo uma tomada de decisão direcionando o aprendizado e o desenvolvimento do estudante. A avaliação deve ser atribuída como qualidade aos resultados da aprendizagem dos estudantes. O professor deve através dos resultados tomar decisões sobre o que o estudante sabe, o que ainda não sabe e o que precisa saber. O que vem a compor efetivamente o que está sendo aprendido. O professor deve atribuir critérios a suas avaliações, um nível estabelecido aos conteúdos que estão sendo trabalhados. A partir de alguns dados dessas avaliações, pensar em possíveis reorientações da aprendizagem, caso mostre insatisfatória. Isso direciona a aprendizagem e desenvolvimento de ambas as partes.” (DIR3)

“Acho que a avaliação deve existir como um diagnóstico, até para vermos o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos, isso é um parâmetro para a gente ver.” (PED1)

[...] a avaliação deve ser contínua e cumulativa devendo o qualitativo ser mais evidente que o quantitativo. E que o resultado do desempenho como um todo deve ser analisado minuciosamente, e não valorizar só provas e testes, pois o estudante precisa ser incluído nesse espaço e não excluído. Porém ainda percebemos muito forte dentro de espaços escolares, em que professores e estudantes têm muito forte a ideia de competição e classificação. Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. Percebemos que a verificação das necessidades dos estudantes, devem ser mais importantes que diagnosticar os problemas o desempenho não satisfatório da avaliação.” (PED2).

“A avaliação se dá através de provas, e também através de aulas práticas, levando as crianças para fora de sala, porque Ciências engloba tudo, mostrando os ambientes, os rios, fazendo coleta de lixo, fazendo passeios, de várias formas.” (PED3).

“A avaliação é uma forma de descobrir se a aprendizagem de conteúdos aconteceu efetivamente. Considero a avaliação muito importante. Ela tem objetivo essencial para que o professor faça uma verificação, isto é, uma sondagem sobre o que foi ensinado e o que precisa ser reestruturado em seu plano de trabalho, para que a aprendizagem aconteça efetivamente.” (PROF1)

“A minha avaliação é diária. Têm maneiras diferente de avaliar, eu faço a avaliação diária porque permite verificar a aprendizagem com um olhar mais preciso e fazer as intervenções necessárias (PROF2)

“O propósito da avaliação serve hoje mais como um guia para o próprio professor, porque a gente já não tem mais aquele pensamento de transmissão de conhecimento. Hoje a gente trabalha muito mais com a construção do conhecimento, então a partir do momento que você está construindo um conhecimento, você precisa investigar como seus alunos estão compreendendo isso e como eles estão encaminhando esse conhecimento, porque às vezes ele pode tomar rumos desconhecidos para o docente. Um rumo que às vezes não é o esperado, então você tem que ter tato para conseguir colocar as coisas no trilho novamente. Acho que a avaliação serve muito mais para isso, como forma de “feedback” do trabalho do docente mesmo.” (PROF3)

Podemos verificar que para os gestores e educadores participantes dessa pesquisa a função da avaliação vai ao encontro da concepção de Luckesi (2002) sobre o que seria uma avaliação adequada. Segundo esse autor, o objetivo da avaliação “deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p.43.). Nesse caso a avaliação teria função formativa para professores e estudantes, e que segundo Perrenoud estaria “a serviço da regulação das aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 10). Visivelmente observamos nos discursos destes educadores uma visão da avaliação que retoma os aspectos teóricos metodológicos do enfoque de orientação técnica ou referenciada, marcado pelas palavras “diagnóstico”, “formativa”, “*feedback*”, na qual se pode

determinar a posição do aluno em relação a um padrão pré-determinado, que se refere a objetivos definidos a priori e nesse caso se verifica as capacidades e habilidades intelectuais e/ou atitudinais adquiridas pelos alunos (GREGO, 2013). A mesma serve para que o professor reformule ou não seu plano de ensino, informando ao mesmo a qualidade de seu ensino.

No entanto, também encontramos nas falas dos entrevistados uma concepção de avaliação como verificação de conteúdo, conforme os relatos abaixo:

“existe para que o professor possa verificar se o aluno aprendeu direito” (PED3).

“A avaliação é uma forma de descobrir se a aprendizagem de conteúdos aconteceu efetivamente. Considero a avaliação muito importante. Ela tem objetivo essencial para que o professor faça uma verificação [...]” (PROF1)

Conforme apontamos anteriormente na concepção de Foucault (apud DIAS, 2008) a avaliação em sua abordagem tradicionalista pode ser uma forma de exercer poder, uma vez cabe ao professor decidir se o aluno aprendeu ou não. Este aspecto juntamente com a dificuldade dos professores de avaliar é destacado por um dos Técnicos da Área de Ciências (TAC):

“Para o professor, a avaliação está centrada na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e avaliar se o estudante passa ou não de série. Essa decisão que pode ser muito decisiva na vida do estudante e também essa decisão pode aumentar não somente os índices de reprovação, mas também os de evasão escolar. Então é muito importante pensar sobre o papel da avaliação dentro do espaço escolar e as condições necessárias para que esta seja feita de maneira correta e coerente. Avaliar não é tarefa fácil. Muitos professores não têm noção de como avaliar, e a avaliação acaba com uma forma de cobrança dos conteúdos aprendidos ou decorados pelos estudantes. Esse momento acaba sendo um desespero dos alunos diante das questões mal elaboradas. Os professores se esforçam para elaborar uma avaliação coerente, capaz realmente de ajudar os estudantes a progredirem. No entanto, a maioria dos professores ainda vivencia frequentemente essa avaliação como uma classificação, entre conceitos de ruim ou bom, ou ainda tempo perdido.” (TAC).

Observamos que este profissional faz uma crítica ao modo de avaliar centrado na verificação da aprendizagem de conteúdos e que seria uma das práticas comuns na avaliação do Ensino Fundamental e que de certa forma retoma os preceitos da avaliação tradicional, baseada na “criação de hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A superação do pensamento de que avaliar é punir também é destacado na fala de um dos diretores entrevistados:

“[...] esse processo é uma luta contínua, entender que a avaliação não é para punir o aluno, nem o professor, é só para melhorar a aprendizagem.” (DIR1)

O discurso dessa educadora é salutar, uma vez que ainda é comum alguns professores usarem a avaliação como uma forma de punição à indisciplina do aluno, uma espécie de vingança ao seu desinteresse e desobediência, no entanto não constamos essa postura em relação aos educadores entrevistados. Corroborando com esta reflexão um dos pedagogos afirma que:

“A concepção transformadora da avaliação, diagnóstica e/ou formativa, contempla instrumento de tomada de decisão que visa à superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia de certa forma do estudante. [...] é necessário superar esse conflito traduzindo em ações concretas algumas propostas de avaliação baseadas em concepções mais coerentes com o modelo teórico de educação e prática pedagógica propostos hoje.” (PED1)

Tal discurso vai ao encontro da concepção construtivista proposta por Luckesi (2002) referendada na dimensão teórica crítica-reflexiva, anteriormente exposta por Grego (2013).

Ainda que nas falas da maioria dos profissionais entrevistados tenhamos observado uma postura reflexiva ao explanarem suas concepções de avaliação, marcada no discurso pelo reiterado uso de uma nomenclatura oriunda dos próprios documentos oficiais, observamos também que o discurso de alguns educadores muitas vezes se aproxima de uma abordagem tradicionalista, principalmente, nas falas dos professores e/ou pedagogos com relação à avaliação escrita. Além de que muitos encontram dificuldade para refletir de forma conceitual e sistematizada sobre avaliação e sua condição de práxis pedagógica alinhada a uma formação humana integral.

Na fala de alguns educadores evidenciou-se que no entendimento dos mesmos para que a avaliação seja formativa é necessário diversificar os métodos e instrumentos de avaliação, conforme destacado nos trechos abaixo:

“A avaliação se dá através de provas, e também através de aulas práticas, levando as crianças para fora de sala, porque Ciências engloba tudo, mostrando os ambientes, os rios, fazendo coleta de lixo, fazendo passeios, de várias formas” (PED3)

“A avaliação tem que ser bem diversificada, tem que usar desde mesas redondas, debate em sala de aula, às vezes avaliações práticas” (PROF3)

“Hoje nós temos critérios específicos de avaliação, está tudo muito bem pontuado, e mesmo assim a gente pega avaliações realizadas que não condizem com aquilo que deveriam estar avaliando”. (DIR1)

Concordamos com esses educadores que é fundamental que as técnicas e os métodos sejam diversificados e que valorizem outras dimensões, não somente o conhecimento dos estudantes, sendo que na avaliação interessam tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos.

Já na fala de uma das diretoras percebe-se que existem critérios prescritos pela SMEC, presentes nos documentos norteadores da educação em Curitiba do que deve ser avaliado e como se deve avaliar, os quais os professores estão submetidos e muitas vezes não os atendem. Segundo Castilho Arredondo e Diago (2009) a primeira fase de um processo de avaliação deveria ser a discussão entre professores e demais envolvidos sobre os objetivos, os entendimentos e as finalidades que se quer com a avaliação, ou seja, pensar sobre a avaliação. Nesse momento, os agentes discutem e compartilham seus conceitos e concepções de avaliação para negociar e estabelecer um projeto educacional consensual.

Para muitos teóricos da educação essas avaliações orientadas para objetivos e/ou metas com critérios bem específicos podem representar uma visão reducionista e simplista dos problemas do ensino aprendizagem, se as mesmas contemplarem um conjunto reduzido de objetivos e não levar em conta outros aspectos envolvidos nos resultados (GRECO, 2013).

Neste sentido, outra entrevistada destaca que:

“A finalidade da avaliação não pode se limitar ao discurso de responsabilidade de todos profissionais da educação estabelecer a relação entre a teoria que nos fundamenta e a prática coerente a ela.” (TAC).

Como foi possível constatar os participantes da pesquisa conseguem compreender a avaliação como um processo e com finalidade formativa para professores e alunos, no entanto a sua prática se encontra submetida a critérios pré-estabelecidos que muitas vezes têm por finalidade alcançar os objetivos conceituais e atitudinais, não levando em conta que a mesma deve possibilitar a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, respeitando a cultura dos alunos e capacitando os para construir seus instrumentos de intervenção e transformação da realidade.

4.1.2 Concepção de Avaliação em Larga Escala (RMEC)

Em se tratando da avaliação em larga escala, as concepções dos participantes dessa pesquisa são bastante diferenciadas, ainda mais quando esta se configura como, no caso da avaliação da RMEC, em uma prática nova para aquela comunidade escolar. Conforme já salientamos anteriormente, as avaliações em larga escala são uma conquista recente na Educação Nacional e principalmente em nível municipal. Isso explica a dificuldade que os educadores entrevistados têm de refletir criticamente sobre o processo de avaliação em larga escala, cujo modelo local é o estabelecido pelas avaliações de rendimento da RMEC, sobretudo quando se trata do Componente Curricular Ciências que tem sido, na maioria das vezes, negligenciado nos primeiros ciclos do ensino fundamental.

Em relação ao objetivo das avaliações em larga escala, na fala do GMEF, principal responsável pela implementação das primeiras avaliações em larga escala no município de Curitiba, podemos encontrar seu entendimento sobre essa questão:

“Acho que não dá para avaliar só resultados de alunos eu acredito que avaliação em larga escala é boa, é necessária, mas ela tem que ser aberta. Nós temos que saber os resultados. Não é quantitativo, simplesmente. A gestão em que eu trabalhava até chegou a pensar em criar, não o “IDEB Curitiba”, mas alguma coisa parecida. E aí, entraria também a questão da infraestrutura, o número de alunos.” (GMEF)

Observamos que embora esse interlocutor defenda a necessidade de conhecer os resultados não só em termos quantitativos, o mesmo entende que há outros determinantes que precisam ser avaliados como a infraestrutura disponível e o número de alunos. Neste sentido, convém lembrarmos que sua reflexão muito se aproxima da crítica anteriormente destacada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p.206) de que “há elementos sociais e educacionais que devem ser vistos como coadjuvantes no desempenho dos alunos e não apenas como contingentes”. De um modo geral, observamos que o discurso de GMEF é contraditório, pois embora considere que a avaliação não deve ser apenas quantitativa e que se pensou em criar o IDEB-Curitiba, essa ideia vai ao encontro do entendimento do INEP sobre a avaliação em larga escala. Segundo esse órgão, a avaliação em larga escala deve ser “um instrumento capaz de aferir objetivamente a qualidade da educação básica”, ou seja, a partir dos dados sobre infraestrutura escolar, combinados com “o

desempenho dos alunos definir objetivamente o sucesso ou fracasso dos estudantes” (INEP, 2014).

Também verificamos outras contradições na sua fala, uma vez que a mesma afirma que “O enfoque era o resultado. Alegando ainda os motivos para isso: “Porque assim, a gente também tem limitações físicas; de quantidade de pessoas” (GMEF).

Sem dúvida, uma boa avaliação, que contemple aspectos qualitativos e quantitativos requer recursos humanos e recursos financeiros. Este tipo de avaliação por seguir um padrão facilita a aplicação, a correção e posteriormente a tabulação e análise de dados, tem sido muito utilizada nas avaliações de larga escala. No entanto apesar de ser um facilitador na coleta de dados, ele apresenta limitações pedagógicas, como por exemplo, não levar em conta as condições de trabalho nas escolas e o contexto social do aluno, mas apenas os acertos dos alunos. Como observa Perrenoud (1999, p.13), “a avaliação não é um fim em si é uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares”. O modelo de avaliação em larga escala mantém, portanto, uma perspectiva positivista e seletiva, podendo ser utilizada como uma forma de controle do rendimento de conteúdos apropriados ou não pelos alunos e do trabalho do professor e ao mesmo tempo, um recurso para gerir os fluxos de modo a tornar este controle mais eficiente.

Em outro momento, GMEF defende a amplitude formativa das avaliações da RMEC, alegando que mesmo seguindo o modelo de avaliação em larga escala:

“É isto que se espera da função da avaliação, que mostre os dados do processo e que permita ser formativa, dá para fazer isso com avaliações de larga escala sim. Não simplesmente ficar olhando o IDEB assim, tem que analisar questão por questão, e também temos que ter questões de caráter qualitativo, não só de questões objetivas, e acho que os professores também tem que ser avaliados, não para serem punidos ou para fazer ranking de professores, mas para eles terem seu resultado.” (GMEF)

O que propõe GMEF parece tarefa difícil, uma vez que, como afirma Perrenoud (1999, p.15) “a avaliação formativa introduz uma ruptura porque *propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualiza-la.*” (Grifo do autor). Neste sentido, aliar o caráter quantitativo das avaliações em larga escala a uma perspectiva formativa ainda parece ser um desafio a ser vencido em todas as etapas da educação.

De acordo com um dos Técnicos da Área de Ciências, responsável pela elaboração da avaliação do componente curricular Ciências, a avaliação da RMEC foi

influenciada pelo movimento de instalação da educação por ciclos e pelos resultados da Provinha Brasil, conforme trecho a seguir:

“[...] nos anos de 2005 e 2008 houve um movimento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de estudos e discussões sobre os processos de avaliação de aprendizagem escolar adequados à organização de ensino em Ciclos de Aprendizagem. Nessa questão da avaliação dentro da RMEC ainda há muito a aprofundar para conduzi-la com propriedade e cientificidade que vise uma qualidade de ensino e de resultados. Sabemos que a direção dessas avaliações parte do propósito de saber como estava ocorrendo o processo de ensino dentro da própria instituição, pois com os resultados da Provinha Brasil, ainda que com destaque maior entre as capitais brasileiras, os índices e resultados ainda não eram satisfatórios. Essas avaliações foram de caráter diagnóstico. Verificamos que não existem métodos e recursos de ensino que sejam favoráveis a todos os estudantes ao mesmo tempo, devemos buscar resultados satisfatórios para todos, saindo de uma visão classificatória da avaliação e efetivando práticas não excludentes.” (TAC)

No entanto, mais que auferir resultados a avaliação buscava ser diagnóstica e sair da visão classificatória, embora um dos representantes de área reconheça a dificuldade de se criar métodos que sejam “favoráveis a todos os alunos”. Ainda tendo em vista este contexto torna-se necessário destacar que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” e não há avaliação formativa sem “uma intervenção diferenciada” (PERRENOUD, 1999, p.15). Conforme destaca uma das pedagogas entrevistadas:

“Eu não penso que a avaliação tenha sido feita em termos de “ranking” para os professores ou para as escolas. Eu acredito que a avaliação tenha sido idealizada para medir como está o ensino dentro das escolas como um todo, para ver quais são os pontos fracos e a partir deles começar um plano para que se fortaleça.” (PED2)

Essa pedagoga destaca ainda que o objetivo dessa avaliação não foi para “acirrar a competição ou fazer classificação de alunos”. Ainda que não seja esta a função da avaliação em geral e especificamente a das avaliações da RMEC, as avaliações em larga escala tendem ao ranqueamento pela mídia, o que pode reforçar “a ideia de competição e classificação” como bem salientaram alguns interlocutores (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2010, p.206).

Como destaca Koetz⁴ (apud WERLE, 2010, p.167) muitas vezes essas avaliações podem estar a serviço do “gerencialismo” cujos fatores de eficácia e eficiência são os indicadores de desempenho, entre os quais se destacam os “controles estatísticos, sistemas avaliativos, ranqueamento”. Características que configuram a estas avaliações uma dimensão política autocrática.

Em contraposição ao discurso de Koetz (2010), o GMEF afirma que “os dados estatísticos decorrentes das avaliações de rendimento escolar possibilitam o desenvolvimento de informações significativas da capacidade e condição de aprendizagem dos estudantes [...]”, ou seja, eles não seriam apenas elementos de classificação quantitativa a serviço do gerencialismo, constituindo-se, portanto, um modo de alterar a práxis pedagógica.

Destacamos que, embora os gestores apresentem uma visão mais abrangente sobre avaliação em larga escala conseguindo estabelecer relações entre sua finalidade e a prática da RMEC, os demais educadores têm dificuldades de entender essas relações.

A maior parte dos educadores mostrou desconhecer os diversos aspectos que envolveram a avaliação da RMEC, como reflexo de uma reformulação pedagógica maior, embora tenham recebido os materiais e participado dos seminários realizados posteriormente às avaliações.

Também encontramos relatos que destacam a importância desse tipo de avaliação e suas finalidades:

“Em termos pedagógicos, portanto, interessa saber como o ensino está relacionado a esses resultados. Interessa saber, concretamente, o que é ensinado e o que é aprendido efetivamente nas escolas, em especial no que diz respeito a conteúdos e habilidade, pois a construção da criticidade e dela dependente. Os dados estatísticos decorrentes das avaliações de rendimento escolar possibilitam o desenvolvimento de informações significativas da capacidade e condição de aprendizagem dos estudantes.”
(GMEF)

“Você tem que avaliar de uma forma global, e é isso que acontece com a secretaria” (DIR1).

“Essas avaliações que você faz com um universo maior, para que a mantenedora, instituição em si, possa te dar uma ideia de como as coisas estão se dando no interior da escola.” (DIR2)

“Eu penso que a avaliação aplicada em larga escala traz para o município e para as pessoas que trabalham com educação, a possibilidade de avaliar o ensino” (DIR3).

⁴ KOETZ, Luciane Soutello. **Fundamentos de administração**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009

“Eu acho que avaliou muito mais quantitativo, o quanto os professores deram conta de trabalhar Ciências sem ter essa formação, do que especificadamente as crianças né? Porque eu acho que é esse o objetivo maior, eu acho, avaliar o quanto os professores estão dando conta de passar aquele conteúdo [...]” (PROF 1)

A gente tem essas provas que acabam norteando a matriz curricular, o IDEB e a Prova Brasil, todos instrumentos que acabam norteando o trabalho pedagógico a nível federal, estadual, e mesmo municipal (PROF3).

Observamos que a maioria dos gestores e educadores consegue compreender a finalidade da avaliação em larga escala, que segundo Werle (2010, p. 25):

Por suas características, as avaliações como SAEB e Prova Brasil apresentam a “floresta” a que nos referimos no início deste texto e caso produzam alguma informação sobre as árvores, não passa de afirmativa de que são árvores (nível genérico), não chegando à especificação do tipo, tempo de vida, se é muda nova ou planta robusta, se floresceu abundantemente ou se não produz frutos há algum tempo, se contém jacarandás, jequitibás ou ipês. (WERLE, 2010, p. 25)

Segundo essa autora, as escolas deveriam ser convidadas a realizar estudos interpretativos e a dar sentido aos dados das avaliações em larga escala, pois “as abordagens interpretativas nos levariam a ver as laranjeiras e a apreciar os perfumes da floresta [...] nos levariam a considerar as espécies vegetais nativas e exóticas e a divisar melhor a cobertura vegetal dos territórios, ou seja, toda a diversidade vegetal” (WERLE, 2010, p.35), em outras palavras é na especificidade da escola e com as pessoas que nela trabalham que se podem ver “as laranjeiras”.

Corroborando com essa ideia, destacamos os relatos abaixo de algumas educadoras:

“[...] na rede municipal em questão da avaliação ela não é corriqueira, não é habitual, então as crianças não têm esse hábito de parar e ler a informação o enunciado e entender” (PED1)

“Os resultados foram ruins, porque a prova não levou em consideração o contexto e as diferenças de cada aluno, se fosse analisado a realidade da escola, o desempenho dos alunos poderia até ser considerado bom.” (PROF2)

O que se defende é que essas avaliações da RMEC deveriam buscar as razões destes resultados de forma a superar os problemas apresentados na avaliação, ou seja, se deveria buscar com as mesmas, o que Perrenoud (1999, p. 11) chamou de “olhar sociológico” sobre a avaliação, deve-se, portanto “considerar as lógicas do

sistema que dizem respeito ao tratamento das diferenças e das desigualdades”, bem como, “as lógicas dos agentes, que envolvem questões mais cotidianas, de coexistência, de controle, de poder.” Assim para que a prática avaliativa alcance a coerência que se propõe teoricamente é preciso que ela se reverta também numa prática eficaz no chão da escola.

Esta questão será retomada no desenvolvimento das categorias 2 e 3, em que procurou-se analisar respectivamente, como foi a recepção das avaliações da RMEC para além das concepções teóricas dos envolvidos e quais as implicações destas avaliações nas políticas pedagógicas da SMEC.

4.1.3 Sobre o Erro no Contexto das Avaliações

Ao pensarmos sobre avaliação, inevitavelmente temos que pensar sobre o papel do erro nesse processo. Este foi uma das subcategorias que surgiu durante o processo de unitarização das entrevistas, uma vez que, como vimos anteriormente, o resultado do desempenho dos educandos ficaram aquém do esperado, coube nos refletir sobre o desempenho dos alunos em termos das avaliações da RMEC e sua relação com avaliação cotidiana.

Os relatos abaixo destacam o significado do erro pelos interlocutores dessa pesquisa:

“Cabe ao professor através do erro do estudante, da vivência do processo de ensino, principalmente, tendo em vista as aprendizagens dos alunos, refletir as ações a fortalecer o processo de ensino e aprendizagem” (GMEF)
 “O erro é o maior indicador do professor. É através do erro que ele vai rever sua prática, porque se não existe o erro está tudo perfeito”. “O erro não é para punir, é para ver que dá para melhorar mais [...] é através do erro que as coisas se modificam, através do erro e da necessidade que as coisas se modificam [...]” (DIR1)
 “Eu acho que errar faz parte, com o erro a gente aprende também. Quando a gente erra e depois revisa aquela prova. O erro para mim não é uma coisa ruim. [...] Só que nós temos que pegar aquele erro, daquele aluno, e naquele erro trabalhar novamente [...]” (PED3)
 “[...] quando ele é bem trabalhado vai servir como objeto de partida para uma recuperação”. (PROF3)

Na fala dos participantes da pesquisa o erro ou o fracasso é visto, na maior parte das vezes, como um aspecto natural do processo de ensino-aprendizagem, no entanto eles alertam que sua ocorrência pode ser sintomática de que alguma coisa não foi realizada durante o processo de ensino aprendizagem. Deste modo os

professores não consideram que o mesmo é apenas marca de fracasso. O erro também pode ser formativo ao permitir que o professor reveja sua prática e o percurso do educando. Desta forma sua concepção sobre o erro se aproxima da perspectiva da avaliação formativa, na qual o erro é visto como “[...] mais uma fonte de informação, e isso tanto para o professor [...] como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir” (HADJI, 2001, p. 10).

Na concepção de outro professor, o erro muitas vezes não está ligado somente a sua prática pedagógica, mas a outras dificuldades que o aluno apresenta traz em função do meio social em que vive, conforme relato abaixo:

“Os motivos podem ser sociais, no caso aqui, na minha escola, eu posso dizer para você que a grande maioria é social, porque o aluno chega aqui e não tem estrutura, nós temos que construir do zero com ele. [...] Eles têm que chegar aqui e receber apoio de tudo. Eles chegam aqui e encontram a comida, encontram aonde aprendem a escovar os dentes, aprendem a falar, a sentar, que não pode xingar. Então ali está o erro, não tem como se concentrar para fazer uma prova por falta de atenção”. (PROF2)

Na sua reflexão sobre o meio social que vive, a professora destaca que, muitas vezes, o rendimento escolar está ligado a uma série de carências, o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 206) chamaram de “implicações sociais”, que como a educadora relata pode ser tanto físicas, quanto emocionais. Assim o professor não pode usar o erro para punir o aluno e sim para melhorar as formas de abordagem para que ele supere seus problemas externos e internos.

As falas dos professores são muito pertinentes para se pensar o erro no processo de avaliação cotidiana, e demonstram que neste aspecto sua visão de avaliação é mais integrada a uma postura teórico-metodológica qualitativa e reflexiva, embora alguns ainda vejam o erro somente na perspectiva tecnicista. No entanto, a contradição é que quando pensamos em avaliação em larga escala, estas reflexões do erro formativo são substituídas por uma concepção mais positivista do erro como fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Sem poder se determinar com certeza a causa do chamado fracasso, ele recai sobre o professor e/ou sobre o aluno, assim preserva-se o sistema educacional e não se investiga as verdadeiras raízes do problema; muitas vezes tenta-se combater as consequências, mas se desconhece as causas.

Embora todos os educadores afirmem os aspectos positivos e formativos do erro, no universo das avaliações em larga escala, o não domínio de determinado

conteúdo se torna marca do fracasso do estudante e, por conseguinte do professor, uma vez que neste tipo de avaliação o rendimento pontual interessa mais que o processo em si. De um modo geral podemos dizer que não basta o aluno ter aprendido, ele tem que mostrar que aprendeu a partir do bom desempenho naquele modelo específico de avaliação.

Com relação ao aspecto do erro dos alunos que determinou o mau desempenho nas avaliações do rendimento escolar da SMEC, a maioria dos educadores se defende, afirmando que o fracasso foi devido mais ao modelo de prova e a data em que foi realizada do que a deficiência de aprendizagem dos alunos. Contraditoriamente, embora muitos afirmem que o erro pode servir para o professor rever sua prática, a negação do erro, busca isentar o professor de sua responsabilidade. Quando perguntada se sentia responsabilizada pelo resultado uma das educadoras afirmou: “[...] eu acho que não. Quem fez e trouxe (a avaliação externa) deve se sentir responsabilizado” (PROF 1). Manifesta-se, portanto, o fenômeno que Ravela (2005) chamou de “uma guerra de todos contra todos”, na qual todos recusam sua parcela de responsabilidade, atribuindo-as a outros.

De modo geral, numa avaliação em larga escala o erro assume uma dimensão diferente do erro na avaliação interna, mas nela ele também deve ser revisto, pelos professores e pela mantenedora. O que estamos defendendo é que os professores não devem ignorar os resultados, só porque não concordam com os métodos, da mesma forma que não basta os órgãos educacionais apontarem em gráficos de desempenho o fracasso dos alunos e pressionar as escolas por melhora nos índices, é preciso buscar as razões que causaram os índices, junto às escolas, educadores, pais e alunos e só assim o erro pode tornar-se de fato uma amostra diagnóstica.

4.2 AS IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS PELOS PROFISSIONAIS DA RMEC

Nessa categoria buscamos nas falas dos interlocutores as impressões e os significados acerca das avaliações do Componente Curricular Ciências na RMEC, foram enfatizadas as suas percepções aliadas à prática cotidiana. Em suma, como estas avaliações foram recebidas pelos educadores, como se deu o processo de aplicação, a divulgação dos resultados obtidos e os encaminhamentos de professores e escolas em função dos seus resultados.

Assim desta categoria depreendeu-se algumas subcategorias que acabam por inferir a percepção dos gestores e educadores em geral acerca destas avaliações.

4.2.1 O Processo de Implantação das Avaliações da RMEC

Ao questionarmos sobre o processo de implantação das avaliações da RMEC, observamos que os gestores, talvez por terem participado diretamente de seu planejamento e desenvolvimento, conseguem refletir mais amplamente sobre o tema e o contexto em que tais avaliações foram concebidas, ao contrário dos demais educadores. De acordo com Werle (2010, p. 24) neste caso, os gestores, enquanto representantes da mantenedora “atuam como protagonistas do processo”.

Sobre o processo de implantação da avaliação do componente curricular Ciências, segundo GMEF as avaliações da RMEC seguiam as recomendações das Diretrizes, mas ao mesmo tempo buscavam criar um modelo que facilitasse a execução e aplicação:

“Tinha que ser com base nas Diretrizes, mas era uma prova que tinha que ser representativa daquele mínimo que tinha que ser apresentado pelo aluno em um dado momento do ano e em geral no segundo semestre. Mas era uma visão pequena e não podia ser uma prova extensa. Não podia ser cansativa. Tínhamos que orientar as professoras como aplicar as provas, então, tínhamos reuniões nas regionais. Primeiro chamávamos as regionais e dizíamos quais eram as orientações que deveriam ser dadas para a aplicação.” (GMEF).

Segundo o gestor o processo foi pensando por meio de “uma comissão de vários professores, conduziram as ações, elaboram os critérios de avaliação, de aplicação e de correção”. Portanto a própria mantenedora e seus colaboradores que

desenvolveram o processo, uma particularidade em relação à maioria das avaliações em larga escala nas quais todas/quase todas as etapas do processo de avaliação são realizadas por agências externas, contratadas especificamente para este fim. Conforme destacado a seguir:

“Após os processos de elaboração, edição, publicação e distribuição das provas pelas equipes do departamento de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, as provas foram aplicadas e corrigidas pelas professoras das escolas. Os resultados de cada escola foram analisados pelas equipes do departamento e, posteriormente, comparados com os resultados gerais da cidade e do grupo de escolas da região. Tais comparativos compuseram cadernos específicos a cada uma das escolas, nos quais as equipes de ensino podiam verificar, por questão, o percentual de acerto dos alunos, o significado das respostas obtidas e orientações didáticas para a correção dos rumos didáticos” (GMEF).

Por sua vez, uma das professoras, embora afirme que as avaliações de Ciências já eram esperadas, destaca que o processo de implantação das avaliações gerava um clima de tensão na escola, em razão do modelo da prova que segundo ela não condizia com aquilo que a escola estava acostumada em termos de avaliação e depois haveria cobranças com relação aos resultados, conforme o trecho abaixo:

“Você sabe que vai ocorrer essas avaliações em determinado momento do ano, o que gerava muito estresse na escola, porque todo mundo se apavorava por causa das avaliações. Todo mundo tinha que estar preparado para aquilo, e como te falei, muitas coisas não tinham sido trabalhadas com os alunos, então você se frustrava porque achava que o aluno não sabe, mas não sabe por que não foi trabalhado. Você sabia que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu, então na verdade uma informação que não condizia com a realidade mesmo.” (PROF1)

“É uma avaliação que lá eles inventam e pensam, é programado por lá, por quem sei lá e depois é trazida para a escola, mas não tem uma aproximação e se tiver é muito pouco.” (PED3)

Como destaca Vianna (2003, p.46) a avaliação mesmo quando procura estabelecer a eficiência dos sistemas avalia indiretamente “o êxito da ação do docente dos professores”. Neste sentido, se justifica a apreensão dos educadores frente às avaliações externas. O professor, que tradicionalmente é o avaliador, perde seu posto para o estado ou instituição, passando ele também a ser avaliado, através do desempenho do aluno.

Com relação aos aspectos formais das avaliações uma das pedagogas destaca que: “Houve alguns equívocos nas avaliações, mas que foram retomados depois, algumas erratas durante a aplicação da prova [...]”. (PED1).

Constatamos que embora os gestores tenham contado com uma comissão de educadores, lotados na própria secretaria, para a elaboração das avaliações, a relação se deu de forma unilateral em relação aos educadores das escolas. Desta forma neste primeiro momento, foi privilegiado o aspecto burocrático da avaliação, uma vez que os professores não participaram ativamente da elaboração das avaliações. Atribui-se em parte a isso a razão do estranhamento e desconforto, relatado pelos educadores.

Concordamos com Castilho Arredondo e Diago (2008), que na fase procedimental de um processo avaliativo deve-se estabelecer e debater os critérios de avaliação, os quais devem ser acordados e negociados entre os estudantes, professores e demais envolvidos e explicitados a todos. Pois dessa forma, o processo permite que cada um assuma suas responsabilidades, respeitando a autonomia e garantindo a transparência dos critérios avaliados.

4.2.2 A Recepção das Avaliações da RMEC por parte dos Educadores

As primeiras avaliações aplicadas pela RMEC encontram um contexto de professores que não compreendem muito bem a razão e os objetivos pelos quais tais procedimentos foram realizados, embora os gestores declarem que houve uma ampla discussão do tema entre os educadores. Muitos apresentavam um desconhecimento e até uma contrariedade em relação às avaliações em larga escala. Neste aspecto, evidencia-se a dimensão burocrática das avaliações da RMEC, pois os “objetivos e critérios” são determinados pela “agência governamental” (GREGO, 2013, p.23), foi uma avaliação imposta verticalmente pela SMEC.

Segundo um dos técnicos da área de Ciências a má recepção destas avaliações pelos educadores nas escolas explica-se pelo fato de que:

“Tudo o que é diferente dentro do contexto escolar causa uma grande discussão. [...] Apareceu uma situação assustadora dentro do contexto escolar. A maioria dos profissionais, os professores, não via essa avaliação com um olhar diagnóstico. A visão era mais quantitativa que qualitativa. Não se visualizava nesse resultado aspectos do que estava sendo ensinado e de como os alunos estavam rendendo nesses conteúdos.” (TAC).

Além disso, problemas de ordem prática foram apontados, como o calendário e tempo de aplicação: “Muitos não gostaram porque a avaliação foi aplicada durante toda uma semana, o que ocupou muito tempo” (TAC) e até mesmo com relação ao modelo de prova apresentado: “Nas turmas de 5ª série houve muitas reclamações referentes às questões, dizendo que os alunos não estão preparados para esse tipo de avaliação” (TAC).

A avaliação pontual de larga escala, neste primeiro momento, assusta porque contradiz com o modelo da educação por ciclo, no qual, equivocadamente, os professores, na sua maioria, acreditavam que as avaliações não eram necessárias. Conforme reforça uma das diretoras:

“Aconteceu que quando veio foi um baque para todos, até de como iria se processar. Isso porque na realidade tinha um objetivo, mas não sabia nem de que forma as coisas iam se desenhar. No interior da escola foi uma coisa bem assustadora. Muitos negaram isso até aqueles contrapontos, se a nossa concepção é ciclo a gente não trabalha com avaliação, então porque a secretaria está mandando? Então até a própria escola entender qual era o objetivo dessa avaliação foi um problema.” (DIR2).

Esta educadora entende que as avaliações da RMEC tinham seus objetivos, embora demonstre a dificuldade de entender quais seriam os mesmos, e como esses objetivos se integravam à educação por ciclo, uma vez que os educadores não haviam sido ouvidos ou consultados sobre os critérios e instrumentos que seriam utilizados nessa avaliação.

Por sua vez, uma das professoras, atribui o fato das avaliações não terem sido bem recebida à extensão e grau de dificuldade da prova, conforme trecho da entrevista a seguir.

“De certa forma os professores não gostaram muito, porque foi muito extensa. Havia questões de interpretação e raciocínio, e as avaliações que fazemos não têm esse perfil. Os estudantes não estão acostumados a ler, essa defasagem de leitura e escrita é um sério problema que enfrentamos no dia a dia no espaço escolar. Percebemos a falta de experiência em elaborar avaliações nessa linha de contextualizações.” (PROF1)

Para outra professora “[...] a deficiência está no período em que foi aplicada a prova” e ao fato da prova não levar em conta a diferenciação na estrutura curricular das escolas, pois: “Não é em todas as escolas que o conteúdo é dividido em bimestres, cada uma tem uma proposta diferente”, mesmo assim entende que o

processo “é válido com o tempo, mas tem que ver que forma que (o conteúdo) vai ser redistribuído” (PROF2).

Uma das diretoras faz um panorama de como as avaliações foram recebidas num primeiro momento, a partir de sua própria concepção de avaliação em larga escala destacando ainda, as mudanças ocorridas na percepção dos educadores posteriormente:

“Eu penso que a avaliação aplicada em longa escala traz para o município e para as pessoas que trabalham com educação, a possibilidade de avaliar o ensino, então o primeiro impacto do professor não é positivo, porque num primeiro momento pensa que é avaliação do seu trabalho e às vezes ele se sente um pouco incomodado com essa situação. Então as primeiras avaliações foram mais difíceis porque os professores não entendiam o significado dessa avaliação, na medida em que as questões foram sendo trabalhadas e os resultados foram sendo apontados, as pessoas começaram a entender que era uma avaliação do sistema, uma avaliação do ensino, também serviria para reorganização curricular e reorganização do seu trabalho individual, mas foi um processo. Inicialmente foi mais difícil e penso que na medida em que a secretaria e os núcleos foram trabalhando os resultados os profissionais das escolas foram entendendo o significado daquelas avaliações.” (DIR3).

É interessante destacar na fala dessa diretora sua concepção sobre a avaliação da RMEC como: “avaliação do sistema”, bem como seu entendimento do alcance coletivo e individual desta avaliação. Ela também sinaliza como aponta Vianna (2003, p 46), que os professores entendiam que a avaliação da RMEC era “uma forma indireta de medir a eficiência de sua prática como educador”, talvez por isso a resistência. No entanto, concordamos com os professores que o formato das provas não era adequado ao trabalho desenvolvido nas diferentes escolas, que tinham suas especificidades, e que isso não foi considerado na avaliação dos resultados das diferentes escolas.

Destacando o aspecto positivo destas avaliações associado ao cumprimento das diretrizes, uma das pedagogas destaca o caráter de novidade destas avaliações:

“É uma ideia nova da rede, até para avaliar o trabalho do professor, que conteúdos a rede está cobrando, que conteúdos o professor trabalhou, está tendo essa união de pensamento, se as diretrizes curriculares estão sendo realmente trabalhadas”. (PED1)

Ela afirma ainda que a recepção foi positiva por parte dos educandos, um grupo extremamente importante para pensar a avaliação e que por questões metodológicas ficou de fora de nossa pesquisa. “As crianças se animaram bastante para o dia em que teria a avaliação, sabiam que não poderiam faltar, deu um caráter de importância

(PED1)”. A mesma educadora finaliza sua reflexão com uma afirmação positiva a respeito dessas avaliações:

“Eu acredito que toda avaliação que seja institucional é válida, porque você precisa determinar como está indo seu trabalho. Sobre as avaliações em si, eu percebi alguns erros, alguns acertos, mas eu acredito que avaliação é um processo válido para você perceber como está sendo seu trabalho.” (PED1)

Obviamente que ninguém questiona a importância de se produzir e divulgar informação sobre o sistema escolar, mas é necessário um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos. O que não é aceitável sem críticas é esse verdadeiro culto aos números que vem sendo valorizado no sistema escolar e instigado pela mídia.

De modo geral podemos afirmar que os professores receberam inicialmente de forma negativa estas avaliações em decorrência de não terem participado de todas as etapas do seu desenvolvimento, desconhecendo, portanto, sua finalidade e critérios, e também por desconhecer ou não concordarem com o modelo de avaliação proposto que era muito diferente da avaliação aplicada no dia a dia da escola. Além do medo de serem indiretamente avaliados e culpabilizados pelos resultados dos alunos.

Consideramos que essas impressões poderiam ser minimizadas se no processo de construção dessa avaliação fosse realizado em grupo e debatido entre todos os envolvidos, e que levassem em consideração as necessidades do contexto e os conhecimentos prévios dos estudantes.

4.2.3 A Divulgação dos Resultados das Avaliações da RMEC

Verificamos que durante todas as etapas da elaboração e aplicação das avaliações da RMEC há um conflito entre o discurso dos gestores e o dos educadores. Este conflito se torna mais evidente no momento em que os resultados das provas são tabulados e apresentados para a comunidade, ou parte da comunidade escolar. Como já dissemos, esta estranhamento decorre da opção política destas avaliações pelo enfoque burocrático e autocrático, representados, respectivamente, por uma determinação verticalizada da SMEC e por uma metodologia avaliativa baseada em “medidas objetivas” e aferição apenas de conteúdos (GREGO, 2013). Neste sentido, também os resultados são recebidos de forma negativa pelos educadores.

Conforme os relatos dos interlocutores abaixo:

“Foi um choque muito grande, porque ali descobriram que as crianças que estavam no 5º ano não sabiam escrever o nome completo, e ela foi bem abrangente não foi só um ano aplicado” (DIR1)

“Todos os resultados não foram bons, principalmente os de Geografia, História e Ciências, e causou estranheza isso. Se havia um empenho muito grande em Português e Matemática, porque em Português e Matemática não foi satisfatório? Por aí você já começa a analisar, então História, Ciências e Geografia, não foi porque se deixava de lado essas áreas, se eram priorizadas as outras se deveria ter um resultado fabuloso.” (DIR1)

“No primeiro momento como nós não tínhamos esse sistema de avaliação e só tinha avaliação de Língua e Matemática, acho que o impacto maior foi o resultado de História, Geografia e Ciências porque a rede percebeu e os professores também que o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinha maior fragilidade [...]” (DIR3)

“O primeiro seminário logo após a primeira avaliação foi uma grande surpresa, no que se refere ao grande índice de que os componentes de História, Geografia e Ciências não estavam sendo ensinados como deveriam. Apareceu uma situação assustadora dentro do contexto escolar.” (TAC).

“A média alcançada não foi tão boa é lógico que as crianças não gostaram, nem as crianças, nem os pais, nem os professores, mas foi tudo de uma maneira bem tranquila. Avaliação tem que ser uma coisa bem suave. Os professores percebem que precisam estruturar seus planos de trabalho e que uma mudança da maneira de ensinar precisa ser revista. Para tanto, surge a necessidade de quebrar este círculo em que se prioriza somente a Língua Portuguesa e Matemática.” (PED1)

A fala dos interlocutores dessa pesquisa exemplifica muito bem como foi a reação dos professores frente aos resultados das avaliações, segundo eles, como havia um empenho muito grande em Português e Matemática esperava-se um melhor desempenho dos alunos nesses componentes curriculares, no entanto isso não se reverteu nos resultados que também foram insatisfatórios.

Como observamos no excerto acima, um dos interlocutores entrevistado declara que o resultado das avaliações em Ciências, História e Geografia está intimamente ligado ao fato desses componentes ocuparem menos espaço no currículo, uma vez que é notadamente sabido que a ênfase nesta etapa da educação recai sobre Matemática e Português, em detrimento dos demais componentes.

No entendimento de uma das diretoras (DIR3), esta prática interferiu diretamente no desempenho dos alunos e mostrou que os professores não estavam seguindo as recomendações das diretrizes, o que fez com que as avaliações não fossem bem recebidas inicialmente: “então no primeiro momento o impacto não foi muito positivo”. No entanto ela destaca que à medida que estes resultados “foram trabalhados os educadores foram percebendo, foram reorganizando inclusive os currículos dentro da escola” (DIR 3). Neste sentido, uma das diretoras tem uma percepção de que os resultados são resultantes de fatores internos, ou seja, da própria estrutura curricular e da prática dos professores, portanto ela tenta fazer uma leitura qualitativa dos dados quantitativos.

No entanto, alguns educadores destacam a inadequação do formato da prova para os alunos e dos conteúdos que ainda não haviam ainda sido trabalhados, tendo em vista o programa de ensino das escolas e pelo fato de que na rede municipal o ensino é organizado em ciclos, conforme destacado nos excertos a seguir:

“Quando nós recebemos as avaliações da rede municipal de ensino, foi uma surpresa porque até então não havia sido dessa forma, mas o que nós observamos é que muitos dos conteúdos, que foram trabalhados nas avaliações, eram conteúdos que as professoras ainda não tinham concluído naquele ano, esse foi um grande questionamento dos professores em relação a essa avaliação.” (PED1)

“Eu acho que não foi só em Ciências, acho que todas as avaliações, porque nessa avaliação de Ciências como as outras disciplinas, vieram muitas coisas que você ainda não havia trabalhado com os alunos. Você ainda não tinha trabalhado com os alunos, porque ainda tinha um ano inteiro para trabalhar várias coisas com seu aluno. A avaliação dentro do ensino de Ciências precisa ser estruturada de modo diferente priorizando a questão da oralidade, visto que nessa fase o estudante tem mais facilidade de expor seu pensamento.” (PROF1)

“[...] e como te falei, muitas coisas não tinham sido trabalhadas com os alunos, então você se frustrava porque achava que o aluno não sabe, mas não sabe por que não foi trabalhado. Você sabia que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu, então na verdade uma informação que não condizia com a realidade mesmo.” (PROF1)

“Sinceramente, eu acho que era realmente obter um gráfico de como está a educação de Curitiba, até como você está falando de avaliação [...] para mim isso simplesmente era para criar um gráfico para depois mais tarde ter um panorama da educação de Curitiba, acho que não tinha uma validade, uma função. (PROF1)

Como observamos, diante dos resultados negativos, os professores buscam explicações para justificar o mau desempenho dos alunos. Sendo que muitas destas explicações para os baixos índices nas avaliações são recorrentes no discurso de vários educadores. As justificativas mais apontadas são de que as provas foram realizadas antes de fechar o ciclo, portanto, não se possibilitou que os alunos tivessem visto todo o conteúdo referente àquela etapa e de que as avaliações eram muito difíceis para aquele público. Além disso, como a organização nesse nível de ensino era em ciclos de aprendizagem não havia avaliações formais.

Neste caso, consideramos que os problemas relatados pelos educadores decorrem do fato de que o processo avaliativo desencadeado pela RMEC não ter sido compartilhado, nas suas fases: conceitual, que consiste na discussão entre os estudantes, professores e demais envolvidos sobre os objetivos, os entendimentos e as finalidades que se quer com a avaliação; antecipatória, que consiste na previsão das ações que poderão ser realizadas, a análise dos recursos disponíveis, das possíveis estratégias, instrumentos, e critérios, ou seja, o momento de uma organização necessária para a atuação avaliadora determinada e construída em grupo, considerando as necessidades do contexto e os conhecimentos prévios dos estudantes e procedimental, a qual possibilita estabelecer e debater os critérios, que são acordados e negociados entre os estudantes, professores e demais envolvidos e explicitados a todos (Castilho, Arredondo e Diago, 2009).

Consideramos que se o processo como um todo fosse compartilhado com os atores da escola iria permitir que cada um assumisse suas responsabilidades, respeitasse a autonomia e garantiria a transparência dos critérios avaliados.

Nessa perspectiva a avaliação é compreendida como “uma construção social que pressupõe a partilha de saberes, a integração e a comunicação entre os diferentes atores sociais” (FERNANDES, 2009, p.53). Conforme destacado por uma das professoras entrevistadas:

Então o ideal seria que as escolas tivessem o perfil da prova dentro do que é a proposta política pedagógica de escola, mas para isso a prefeitura teria muito trabalho, porque cada escola teria que sentar com seus professores e estudar o que o professor rendeu, o que cada aluno rendeu, aonde o professor não está atribuindo, o que está faltando, o que a prefeitura está fazendo para suas escolas, é preciso cobrar, mas qual a hora de cobrar, onde está nossa oportunidade? Quando nós somos ouvidos? E também não adianta ser ouvido e não ter mudança, e como política, a política só é realmente democracia quando existe alguma coisa, quando realmente se faz

alguma coisa, eu estou contente com o nosso resultado porque vejo sim que daqui saíram os meus 35 alunos, e os das minhas colegas eu sei que a gente plantou sementes boas, não precisam sair daqui as melhores pessoas do mundo, mas que eles não desistam pelo menos em alguma coisa na vida deles, já vamos cantar vitória, porque a gente sabe qual é a realidade.(PROF2)

Como vimos o primeiro argumento é contraposto com a fala dos gestores:

“Fizemos no ano de 2010 duas avaliações: o primeiro semestre não foi bom, tivemos na realidade um grande susto quando vieram os resultados. *No segundo semestre pensamos em repetir essa avaliação com os mesmos conteúdos*, o que mudou foi apenas a estrutura da questão. Deflagraram-se outra vez índices baixos. Os estudantes apresentavam as mesmas nos anos de 2011 e 2012: *a mesma coisa houve pouca melhora*”. (TAC) – Grifo nosso. “Com base nas Diretrizes, mas era uma prova que tinha que ser representativa daquele mínimo que tinha que ser apresentado pelo aluno em um dado momento do ano e em geral no segundo semestre. Mas era uma visão pequena e não podia ser uma prova extensa. Não podia ser cansativa.” (GMEF).

O relato de TAC destacado acima mostra que o mau desempenho dos alunos não aconteceu somente devido o calendário de aplicação da prova, que segundo alguns educadores teria contribuído diretamente para uma defasagem de conteúdos, uma vez que a mesma avaliação foi realizada no primeiro e segundo semestre. Esta distância temporal do segundo teste, segundo esse gestor, certamente propiciaria que pelo menos grande parte destes conteúdos fosse ensinado. O mesmo entendimento é destacado pelo gestor, que considera que estavam sendo avaliados os conteúdos explicitados nas diretrizes e que, portanto deveriam ser os mesmos ensinados naquele ciclo. No entanto, essa padronização do exame aplicado é questionado por uma das educadoras:

“Os resultados foram ruins. Como não podiam deixar de ser do jeito que as provas foram feitas. Uma única prova para todas as escolas sem levar em consideração o contexto e as diferenças de cada aluno. Não sei se eles não sabiam, se sabiam e esqueceram, mas o fato é que não conseguiram bons resultados. [...] Até mesmo dentro de minha sala eu não posso aplicar a prova que eu aplico para o meu autista, para o meu outro aluno.” (PROF2)

Consideramos que os exames não comportam toda a complexidade, o dinamismo e as peculiaridades de cada escola e que embora cumpram bem determinados objetivos como, por exemplo, o controle e a coleta de informações do Estado sobre os sistemas de ensino, “não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são

instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202).

Assim, as contribuições dos exames para a escola e o seu sentido pedagógico dependerão das suas características (FERNANDES, 2009, DIAS SOBRINHO, 2010).

Bondioli (2004, p 18) afirma que os indicadores não são padrões impostos do alto (ou ao menos não deviam ser), mas possuem “significados compartilhados”. Entende-se aqui como “significação compartilhada” o seu caráter de produção coletiva e de contribuição de cada um de acordo com o seu nível de responsabilidade. Uma qualidade da educação “negociável” requer que se respeitem os princípios da significação compartilhada de forma que os resultados possam ser discutidos por todos os envolvidos e não apenas impostos como valor inexorável e acabado (FREITAS, 2005).

Os resultados da Avaliação do rendimento escolar da RMEC na fala de educadores e gestores mostram que havia uma falta de diálogo entre as escolas e a mantenedora e de acordo com uma das professoras participantes da pesquisa, a discussão acerca dos mesmos se perdeu, acabando o foco se voltando para a preparação para os exames:

“Bom, os resultados foram negativos. Os alunos não se saíram bem, principalmente nas primeiras provas. Depois foram melhorando, mas não grande coisa. Eles foram apresentados depois para os diretores e para os pedagogos, mas no caminho muita coisa se perdeu. Eu digo assim como num telefone sem fio. No final sobrou os números e nós professores não sabíamos muito que fazer com aquilo. Muda a metodologia, treina os alunos para a prova. (PROF3)

De acordo com Werle (2010, p. 42), essa preocupação em torno dos resultados das provas de avaliação em larga escala “tudo que havia sido combatido, em termos de uma única prova para determinar a avaliação de um estudante, passa a ser novamente enfatizado” e tudo que vinha sendo discutido “em termos de avaliação como processo começa a ser secundarizado”, e que essa discussão não deve sair de pauta, pois o processo de ensino precisa centrar esforços no acompanhamento, isto é, na avaliação como processo.

Concordamos com Werle (2010) que a obsessão pelo resultado das avaliações em larga escala não pode suplantar a importância do processo.

4.3 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS DA RMEC

Como vimos nas categorias anteriores as avaliações da RMEC provocaram muitas opiniões contraditórias entre gestores e educadores, havendo aqueles que concorde com seus métodos e resultados, quanto quem acredite que elas se encerram no círculo das políticas de avaliação impostas de cima para baixo e destinadas apenas a estabelecer um *ranking*. No decorrer deste trabalho procuramos defender o alcance das políticas de avaliação em larga escala, apesar de apresentar suas contradições e limitações. Como foi dito ao longo desta pesquisa, as razões de se realizar uma avaliação de larga escala podem ser várias, mas elas só serão de fato eficazes como meios de fortalecer o ensino se criarem mudanças significativas no contexto que produziu os resultados, lembrando que as razões do fracasso escolar podem ser pedagógicas, políticas ou sociais.

No caso das avaliações da RMEC, o susto inicial devido aos resultados negativos, transformados em dados estatísticos, assumiu a condição de sondagem para a criação de políticas educacionais voltadas às mudanças pedagógicas e estruturais. Sendo assim efetivaram, em parte, a função formativo-reflexiva da avaliação que fundamentamos esse trabalho, a respeito das finalidades das avaliações em larga escala.

Nesta categoria elencamos os relatos dos gestores e educadores que enfocam as implicações das avaliações da RMEC no contexto escolar, ocorridas a partir da socialização dos resultados. Buscou-se a percepção dos profissionais da educação envolvidos sobre o impacto das avaliações na rede de educação de Curitiba e se na concepção destes houve mudanças significativas ou não a partir dos resultados.

Partindo da premissa postulada por Werle (2010, p. 22) de que as avaliações em si “não transformam os procedimentos pedagógicos, os técnicos administrativos, nem ‘melhoram’, nem ‘pioram’ os sistemas educativos”, consideramos que os dados produzidos no contexto de tais avaliações podem servir para refletir sobre o funcionamento e como se desenvolve o processo educativo no conjunto do sistema. Dessa forma buscou-se verificar quais os reflexos e principais consequências destas avaliações no contexto escolar em que foram aplicadas.

4.3.1 Ações Pedagógicas Frente ao Resultado das Avaliações da RMEC

Segundo destacaram os gestores e educadores, algumas ações pedagógicas foram desencadeadas, tendo em vista os resultados das avaliações, tanto no âmbito da secretaria, quanto no âmbito da própria escola, entre as quais se destacam: a organização de seminários de forma a sanar as dúvidas sobre o processo e o resultado das avaliações; a retomada da avaliação nas escolas com critérios mais sistematizados, a formação e capacitação docente para o ensino de Ciências e a reestruturação curricular do 1º. ao 5º. ano.

Como aponta o gestor responsável pela avaliação na RMEC, o primeiro passo após a tabulação dos resultados foi a divulgação destes a cada escola participante por meio de cadernos específicos:

“[...] nos quais as equipes de ensino podiam verificar, por questão, o percentual de acerto dos alunos, o significado das respostas obtidas e orientações didáticas para a correção dos rumos didáticos.” (GMEF)

De acordo com o gestor, todo o processo de avaliação da rede foi feito pensando não apenas no resultado, mas visando dar um retorno às escolas, tanto que os resultados foram organizados, de acordo com o gestor, “um CD por escola, comparando o resultado das escolas, da Rede e da própria escola, e com orientações didáticas para as professoras [...]”. Ainda, segundo o gestor “para cada questão, resumindo obviamente, mas cada escola recebia o seu específico, ao final de 2009, além de receber esses resultados todos” (GMEF). Esta preocupação com o *feedback* denota o enfoque tecnicista das avaliações em larga escala, mas também envolvem a perspectiva “diagnóstica e formativa” que estas avaliações podem apresentar (GREGO,2013, p.28).

Como destaca Werle (2010, p. 22) a maior parte das avaliações em larga escala tem como finalidade “obter resultados generalizáveis ao sistema”, mas as “escolas e os diferentes segmentos que as compõem podem contribuir muito para a reflexão a respeito dos dados das avaliações em larga escala” (WERLE, 2010, p. 35). Para essa autora, no âmbito de cada unidade escolar é possível identificar características específicas de contexto e relacioná-las com os resultados obtidos para dar significados aos dados.

Neste sentido, uma das diretoras destaca o empenho da secretaria e dos núcleos regionais na divulgação dos resultados. Ela ratifica as informações dadas pelo gestor de que foram encaminhados gráficos e CDs para a escola com todos os levantamentos de turma, de escola, de núcleo, de rede, fomentado a discussão dentro da escola em todos os níveis, “da pedagoga com a direção da escola e da equipe pedagógica que faz esse elo primeiro com os professores, então ali começou a surgir um começo de entendimento da necessidade de uma avaliação maior” (DIR2). Essa mesma diretora destaca uma das ações realizadas pela escola, a partir dos resultados:

“De primeira mão nós trouxemos especialistas das áreas que ficaram em defasagem para ter uma conversa com todos na escola. Nessa situação específica vieram tanto de Ciência como Geografia e História. Houve todo um trabalho que aconteceu na semana pedagógica da escola e a partir daí nós nos reestruturamos, o nosso plano curricular. Então nós trabalhamos com todos os conteúdos, critérios de avaliação, quais os objetivos que queríamos de cada ano e começou a ter um foco maior nessas áreas que estavam com o resultado bem diferenciado das outras áreas. A gente percebeu que houve uma melhora.” (DIR2)

Sobre os seminários da SMEC, a maior parte dos educadores destaca a importância destes no contexto destas avaliações e busca por uma “significação compartilhada” (BONDIOLI, 2004, p.18-19), ao menos nesta etapa do processo.

Segundo outra diretora (DIR1), estes seminários foram importantes para sanar as dúvidas dos professores com relação à correção. Ela destaca também que posteriormente alguns representantes das escolas fizeram uma apresentação num seminário. Também afirma que a rede “trabalhou em cima desses resultados para capacitar os professores” e no interior da escola houve uma mobilização, sendo que uns aceitaram mais facilmente, enquanto outros não mudaram de postura.

Para outra diretora os seminários da SMEC, além de exporem a padronização dos resultados, objetivavam também mostrar qual “o significado dessas avaliações”. Segundo ela “a rede fez todo um documento e fez todo um preparo especialmente em 2007” (DIR3), mas também em 2010 e 2012 houve uma organização nesse sentido. No entanto, mesmo apesar das indicações, segundo ela muitas escolas não seguiram as orientações recebidas e por isso pode ter ocorrido “divergências nos resultados”.

Para essa mesma diretora, a importância destes seminários foi apontar “ao professor na escola que existem outras formas de avaliar, outras formas de ensinar, de provocar essas crianças, então acho que tudo isso acabou agregando” (DIR3). Como ação pedagógica decorrente das avaliações da RMEC, também foi destacado

a reorganização e sistematização do processo avaliativo, o qual ocorria apenas no final de cada ciclo:

“Eu acho que um bem significativo foi a retomada de avaliação, porque nós passamos por um processo dentro da escola onde as avaliações eram pouco sistemáticas, então elas aconteciam de forma bastante assistemática, somente a partir de observações, sem uma organização. Quando as avaliações em larga escala começaram a acontecer, a escola passou a perceber que ela precisava ter outros formatos de avaliação [...]” (DIR3)

Observamos que no contexto de trabalho desta educadora as avaliações em larga escala foram compreendidas na perspectiva tratada por WERLE (2010, p.23), no sentido de que estas “não invalidam ou eliminam outras formas de avaliação” e inclusive podem contribuir para repensar as avaliações feitas em sala de aula.

Para outra interlocutora da pesquisa sua escola também houve mudanças com relação à prática de avaliar. Segundo ela criou-se “um tipo de avaliação, nossa, institucional, porque até então acontecia esporadicamente, e agora nós temos, no primeiro semestre a gente marca uma semana dessas avaliações e no segundo semestre também” (PED1). Segundo ela houve também uma preocupação de adequar a prática de sala de aula às mudanças das diretrizes e ao projeto político pedagógico da escola.

Uma das profissionais entrevistadas destaca com relação às implicações destas avaliações que “ocorreram muitas mudanças” (PED2), tanto no modo de avaliar no contexto da própria escola quanto na formação de professores, bem como no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Segundo ela, após as avaliações muitas escolas adotaram o modelo da RMEC, muitas escolas solicitaram cursos à secretaria visando melhorar seus índices e houve a retomada dos conteúdos que não estavam sendo abordados nesse nível de ensino.

Neste sentido, o responsável técnico da área de Ciências destaca que após os seminários as pedagogas e técnicos de área, a pedido dos organizadores das avaliações e das escolas, buscaram auxiliar os professores com relação aos encaminhamentos no dia a dia da escola, inclusive na parte do currículo.

Embora a maioria dos profissionais destaque a importância das ações pedagógicas decorrentes das avaliações da SMEC há quem faça críticas em relação ao modo de conduzir o processo e/ou ao próprio posicionamento dos educadores.

Alguns educadores fizeram algumas críticas pertinentes: primeiro com relação aos seminários, nos quais se deu prioridade à fala das equipes de área em detrimento

da fala dos professores. Segundo essa pedagoga “falta espaço para nós da escola também falarmos dos anseios de como é, como não é” (PED2); outra crítica diz respeito à relevância do caderno de critérios de avaliação, que são pouco utilizados na escola, ela afirma: “dentro da nossa rede, praticamente nenhum professor conhece, e essas avaliações refletem justamente como se deve fazer uma avaliação” (PED2).

Outros educadores também contestam o resultado dessas avaliações da SMEC e das mudanças efetivadas a partir delas:

“Acho que os efeitos na minha visão não fizeram milagre nenhum e se for ver nem precisava disso. Porque eu não vi resultado nenhum eu acho que com o primário tem que ser muito próximo o professor o aluno, o conteúdo tem que ser bem revisado. Essa prova não é uma prova válida, tanto que só é dada uma vez. Eles trazem a prova, as professoras aplicam e vão embora. É uma coisa que nunca mais vão ver aquilo, é uma coisa que nem um concurso, você vai lá faz o concurso, mas o concurso você se prepara para fazer, e esse não tem um preparo antes. Também achei as provas muito difíceis para o nível das crianças”. (PED3)

De acordo com Dias Sobrinho (2011), embora se entenda que a avaliação deva ser um processo permanente, quando se decide realizar uma avaliação é preciso:

[...] discutir amplamente sua concepção, seus princípios, seus objetivos, seus limites e alcances, sua metodologia e estratégias de ação. [...] é preciso por razões práticas definir um conjunto de ações consistentes que possam ser implementadas num determinado período. Em outras palavras, é necessário que [...] se elabore, por meio de discussões coletivas, o projeto de uma avaliação institucional em que estejam claramente definidos o objeto, o tempo, o espaço; conforme as prioridades e as possibilidades do momento. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 77).

Outra professora também faz uma crítica às ações decorrentes das avaliações da RMEC, ela aponta que “a discussão é muito vaga em cima desses objetivos, na verdade está todo mundo preocupado com os números e pouco preocupado com o que está acontecendo com a cabeça do indivíduo” (PROF3). Como já foi dito, sem dúvida que em decorrência dos objetivos desta avaliação houve uma preocupação explícita com os resultados nessa fase de diagnóstico, portanto com o aspecto quantitativo.

No entanto, defendemos que a avaliação não deve considerar apenas o rendimento escolar, mas também, situar os outros aspectos que podem contribuir para a aprendizagem, tais como: os impactos das desigualdades sociais e regionais na efetivação e consolidação das práticas pedagógicas, os contextos culturais nos

quais realizam os processos de ensino e aprendizagem, os salários e carreira dos/das professores/as, as condições físicas e de equipamentos das instituições, o tempo de permanência do educando na escola, a gestão democrática, os projetos político-pedagógicos; o número de estudantes por professor/a em sala de aula, dentre outros (WERLE, 2010).

4.3.2 A Mudança na Estrutura Curricular em Decorrência das Avaliações da RMEC

Com as avaliações de 2010, em que pela primeira vez foram avaliados os componentes de Ciências, História e Geografia se evidenciou nas falas dos interlocutores que estes componentes e seus respectivos conteúdos não vinham sendo trabalhados do 1º. ao 5º. ano. Segundo um dos responsáveis técnicos da área de Ciências da SMEC:

“O que se percebia é que os professores estavam mais preocupados em ensinar, direcionar conteúdos de Português e Matemática, em que os estudantes soubessem ler, escrever, interpretar, solucionar problemas e resolver operações.” (TAC)

Deste modo, após os seminários as pedagogas a pedido dos organizadores das avaliações fizeram um “assessoramento estruturante dos conteúdos, sinalizando o que deveria ser trabalhado a cada ano de escolarização” (TAC). Segundo esse interlocutor, esse novo subsídio ao trabalho pedagógico das escolas foi uma construção da Rede Municipal de Ensino de Curitiba buscando “auxiliar no aprimoramento do ensino de cada área do conhecimento curricular.” Neste sentido o mesmo afirma que “Cabe agora a cada um dos profissionais a responsabilidade de conduzir a continuidade deste trabalho nas salas de aula, nos momentos de permanências, na construção do que é permanente, do que é necessário e do que é direito”.

Nesse mesmo sentido, um dos diretores que participaram da pesquisa destaca que como estes conteúdos (História, Geografia e Ciências) não eram avaliados o impacto foi bastante negativo e a rede e os professores perceberam que “o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinham maior fragilidade”, logo:

“A escola passou a perceber que ela tinha que redimensionar seus currículos. Dentro da escola em sua organização muitas vezes havia

priorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros e que dentro dos componentes curriculares e de conteúdos trabalhados muitas vezes havia priorização de alguns em detrimentos de outros, então a escola passou também a ver que ela precisava rever sua matriz curricular, eu acho que os dois impactos mais positivos foram esses: o monitoramento da aprendizagem dos estudantes. “[...] os professores como um todo perceberam que todos os conteúdos são importantes e trazem componentes importantes para a formação de um cidadão, embora a Língua passeie por todos os componentes curriculares e que a leitura tem que acontecer com todos [...]”. (DIR3).

Com relação às implicações destes processos avaliativos, uma das pedagogas reafirma também que os professores perceberam que alguns dos conteúdos não estavam sendo trabalhados. Segundo ela “Estava se dando mais prioridades para o Português e Matemática, enquanto os outros componentes curriculares, Ciências, História e Geografia estavam ficando a desejar” (PED1). Então posteriormente as avaliações, esses conteúdos passaram a ser retomados. Uma vez que era sabido que eles também seriam cobrados, nas avaliações da SMEC.

Uma das pedagogas entrevistadas destaca que este modelo avaliativo possibilitou reestruturar alguns aspectos do currículo escolar, principalmente “relacionado ao ensino, plano de trabalho diário, currículo e metodologias” (PED2), de acordo com ela:

“Os estudantes não têm conhecimento das outras áreas do currículo, a defasagem é explícita quando um número considerável teve um baixo índice de desempenho. Falha de todos envolvidos no processo. O que foi visto nas avaliações. O que precisamos é ter um entendimento muito maior sobre o processo de ensino e avaliativo, porque, ainda alguns professores entendem essa avaliação como ranking, seleção e classificação. Não entendem a avaliação sob a luz de um instrumento para a ampliação da excelência da aprendizagem.” (PED2)

Na fala dessa pedagoga seu entendimento é de que as avaliações da RMEC ao sinalizarem a defasagem em algumas áreas, as mesmas funcionaram como um instrumento para a melhoria do ensino. Bem como para uma das professoras:

“Agora todos nós temos Ciências, e os alunos enfim têm aulas de Ciência, porque antes tinha Ciências, mas era carga horária reduzida, porque o que eu professora regente foco para um aluno que está sendo alfabetizado, Português e Matemática. [...] A gente vê que Ciências está sendo bem aplicado, com materiais e planetários, e tem como o professor preparar a aula e tem como levar as coisas para sala.” (PROF2)

No entanto, como já destacado anteriormente consideramos que a avaliação deveria servir para pensar todo o processo pedagógico e não apenas o currículo (WERLE, 2010), pois existem fatores extraescolares e intraescolares que são determinantes para os resultados da educação (índice e qualidade).

De acordo com Werle (2010, p.23) “os dados de tais avaliações podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema”. Neste sentido, constatamos que as avaliações RMEC conseguiram, em parte, se constituir num instrumento diagnóstico, uma vez que por meio dos resultados, efetivaram ações que se limitaram apenas na esfera da prática da sala de aula, como se apenas os professores fossem responsáveis pelos resultados considerados negativos.

Neste sentido, podemos constatar que as implicações do resultado da avaliação do componente curricular Ciências na RMEC não se limitaram apenas aos aspectos curriculares, no sentido de que os educandos fossem mais bem preparados para a realização dessas avaliações e não no sentido de enxergar o sujeito como um todo e não somente como resultado na Avaliação em Larga Escala expresso em um índice.

Nessa mesma perspectiva, consideramos que os índices não deveriam servir apenas como forma de medir a eficiência de uma escola, pois os aspectos a serem considerados devem ser muito mais amplos e requerem uma infinidade de outras ações. (WERLE, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre ouvimos falar que uma dissertação é também uma jornada de descoberta, na medida em que muitas “verdades” são desconstruídas ao longo do percurso. Em nosso caso, esta é uma afirmação bastante pertinente, uma vez que ao efetivarmos nossa pesquisa muitos de nossos conceitos a respeito das avaliações em larga escala, especificamente, com relação às avaliações da RMEC foram revistos, tanto em função das leituras teóricas, quanto em função de um aprofundamento no próprio contexto destas avaliações, ao ouvirmos os gestores e educadores.

Buscamos no desenvolvimento dessa pesquisa analisar as impressões e significados de diferentes interlocutores – gestores e educadores – sobre a avaliação do rendimento escolar do componente curricular Ciências da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o que também nos possibilitou refletir sobre as concepções de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; sobre as dimensões históricas, sociológicas, políticas e teórico-metodológicas da avaliação; as origens e finalidades das avaliações em Larga Escala no Brasil e sobre as implicações dos resultados dessa avaliação do rendimento escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Foi possível constatar que no discurso de muitos gestores evidencia-se o caráter burocrático e positivista das avaliações da RMEC, mesmas características que são criticadas pelos especialistas em outras avaliações em larga escala. Esta opção pelo enfoque burocrático gera uma dissensão entre o discurso de gestores e educadores, sendo que os últimos se sentem excluídos do processo, principalmente, no que concerne a sua participação nas diversas fases do processo avaliativo instaurado naquele momento: como a fase conceitual, em que os agentes discutem e compartilham seus conceitos e concepções de avaliação para negociar e estabelecer um projeto educacional consensual; a fase antecipatória, que consiste na previsão das ações que poderão ser realizadas, a análise dos recursos disponíveis, das possíveis estratégias, instrumentos, e critérios, ou seja, o momento de uma organização necessária para a atuação avaliadora determinada e construída em grupo, considerando as necessidades do contexto e os conhecimentos prévios dos estudantes e a fase procedimental, que possibilita estabelecer e debater os critérios, que são acordados e negociados entre os estudantes, professores e demais envolvidos e explicitados a todos (Castilho, Arredondo e Diago, 2009), o que

permitiria que cada um assumisse suas responsabilidades, respeitando a autonomia e garantindo a transparência dos critérios avaliados.

Por outro lado, embora pouco democráticas nessas etapas de pensar, de elaborar e de aplicar a avaliação, os gestores buscaram por meio dos resultados efetivar um diálogo com a comunidade escolar no sentido de qualificar os dados quantitativos, lançando mão da crítica e da reflexão, o que poderia tornar o processo avaliativo formativo. No entanto, a discussão dos resultados deu ênfase aos acertos e erros dos estudantes focando apenas nos conteúdos de Ciências que não estavam sendo trabalhados, havendo pouca oportunidade dos principais envolvidos no processo de se manifestarem e colocarem suas dúvidas e angústias em relação ao processo desencadeado pelos gestores da rede relativos à adequação ou não do tipo de prova e conteúdos cobrados com o perfil dos alunos e da estrutura curricular nesse nível de ensino que ocorre em ciclos de aprendizagem.

A crítica que muitos teóricos fazem às avaliações em larga escala, por seu caráter positivista, centrado nos resultados, operando por “medidas objetivas” e induzindo ao *ranking* pela mídia, também pode ser aplicado às avaliações da RMEC.

No entanto, conforme constatamos, atualmente na maioria das avaliações em larga escala, estes são meios utilizados para outro fim, que não apenas o ranqueamento. Eles são os meios para uma avaliação diagnóstica que busca detectar os problemas apenas relacionados aos conteúdos nesta fase de ensino, mas que também visa criar mecanismos para as mudanças necessárias.

No caso da avaliação da RMEC, especificamente, no que concerne ao Componente Curricular de Ciências, pudemos observar que houve mudanças significativas em função do resultado das avaliações: o desencadeamento de formação continuada docente para o ensino de Ciências do 1º. ao 5º. Ano; a retomada da avaliação interna utilizando como instrumento a prova escrita que não estava sendo utilizada, pela maioria das escolas, em função da organização curricular na rede municipal se desenvolver em ciclos de aprendizagem e a introdução de um professor específico para o ensino de Ciências.

Sem dúvida que essas e outras ações foram desencadeadas a partir destas avaliações, como novas propostas pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem, sobretudo com a finalidade de corrigir eventuais defasagens de aprendizagem de conteúdos. Deixando de lado a discussão de outros aspectos importantes e que interferem nos resultados do desempenho, como os projetos de

cada escola, a gestão, a organização, o trabalho docente e a função da escola, entre outros.

Ao longo de nossa dissertação, saímos da condição de quem conhecia as avaliações da RMEC por meio do trabalho na rede para entendermos sua dimensão no cotidiano da sala de aula, junto àqueles que são os principais atores do processo de ensino aprendizagem, mas que são sempre os últimos a serem ouvidos quando se trata das avaliações em larga escala. Neste sentido, sinalizamos que o envolvimento democrático, portanto reflexivo e crítico é um caminho que estas avaliações devem buscar.

Em se tratando de um tema tão complexo como as avaliações em larga escala, e tão novo quanto sua aplicação local, nossa dissertação só poderia se tratar de uma reflexão inacabada, mas que visa dar suas contribuições para se pensar os múltiplos caminhos da avaliação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J; ESTÊVÃO, C. V. A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola: fragmentos de percursos comparados. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, v.5, n. 3, p.81-103, 1992.
- AFONSO, A.J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.69, p.139-164, 1999.
- ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro**. Trabalho apresentado no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, 14 a 17 de novembro de 2012.
- BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 2011, 180 pp.
- BARROSO, C. Introdução às metodologias de avaliação de inovações educacionais. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W.E.; BARROSO, C. (Orgs) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1980, p.91-100.
- BONAMINO, A. C. e SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun, 2012.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRANDALIZE, M.A.T. **Autoavaliação das escolas: alinhando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2010.
- BRASIL. MEC. INEP. **INEP divulga resultados do IDEB 2009: metas foram alcançadas**. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2013^a.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013^b.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries)**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 10 ago.2013^c.

_____. **Escalas da Prova Brasil e SAEB**. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb-professor>. Acesso em 31 mar. 2014.

CARRARA, Kester; RAPHAEL, Hélia S(orgs). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores associados, 2002.

CASTILHO ARREDONDO, S.; DIAGO, J.C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Editora UNESP. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. O Desafio da Qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). **O Brasil tem Jeito?: educação, saúde, justiça e segurança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 2. 2007, p. 35-72.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Ensino Fundamental, v.3. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. Prefeitura. **Organização escolar e quadro de professores da rede municipal terão mudanças em 2014**. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/organizacao-escolar-e-quadro-de-professores-da-rede-municipal-terao-mudancas-em-2014/31371>. Acesso em: 09 mai.2014.

_____. Prefeitura. **Educação aplica esta semana testes do novo sistema de avaliação de rendimento escolar**. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/educacao-aplica-esta-semana-testes-do-novo-sistema-de-avaliacao-de-rendimento-escolar/34615>. Acesso em 10. Jan.2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com valor de Formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação, In: DIAS SOBRINHO, José, RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Universidade e sociedade: perspectivas internacionais**, Sorocaba, SP: EDUNISO, 2008. p.169-182.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando *et al.* (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERRETTI, C.J. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico.** Revista Educação e Sociedade: Campinas, v. 21, n. 70, 2000. p. 80-89.

FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 74, p. 83-87, 1990.

FRANCO, A.; BONAMINO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** Cadernos de Pesquisa, n.18, p.101-132, 1999.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação Educacional Como Objeto de Recomendações Internacionais.** Estudos em Avaliação Educacional: São Paulo, v. 16, n. 31, p.79-100, 2005.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. ET AL. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca pela articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 11-34.

_____. Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA. (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

FRANCO, A.; BONAMINO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.18, Nov 1999. p.101-132.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 989-1014, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.64-89.

GATTI, B.A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **SISIFO: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p.7-17, mai./ago. 2009.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.;

ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. Formação de Professores: **Caminhos e descaminhos da Prática. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.**

GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação de competência no desempenho do papel de orientador educacional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 11, p. 21-60, 1974.

GOUVEIA, A.J. A Pesquisa Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1-48, jul.,1971.

GREGO, Sônia Maria Duarte. **Os múltiplos sentido e caminhos da avaliação educacional.** Caderno de formação de professores. São Paulo: Cultura acadêmica, vol. 3, bl. 3, 2013.

_____. **As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem:** significados e implicações para a prática avaliativa do professor. Caderno de formação de professores. São Paulo: Cultura acadêmica, vol. 3, bl. 3, 2013.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation.** USA, SAGE publications, Inc. 1989.

HABERMAS, Jurgem. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. 367p

HADDAD, Fernando. **O plano de desenvolvimento da Educação:** razões princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 23. (Série documental. Textos para discussão, 30).

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática,1995.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo.** Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

_____. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v.91, n. 227, p.84-104. 2010.

_____. **Avaliação externa:** a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

INEP: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Ministério da Educação. Revista brasileira de estudos pedagógicos: v.33, Edição 76, 1954. Disponível em:< <http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 05 mai.

2014.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Disponível em <<http://inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 ago.2014. _____. Ministério da Educação e dos Desportos - MEC.

KOETZ, Carmem Maria. Atuação da equipe diretiva e avaliação em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa(org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

LEAL, M. C.; SOUZA, G. G. **Mito, ciência e tecnologia no ensino de ciências: o tempo da escola e do museu**. In: Atlas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, Águas de Lindóia-SP, 27-29nov, 1997.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12/08/2013.

LIBÂNEO, J. C; J. F., OLIVEIRA; M.S., TOSCHI. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. IN: **Educação escolar: Políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. (Coleção docência em formação).

LOPES JR., Antonio. A AVALIACAO DE RENDIMENTO ESCOLAR E DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE EDUCACAO DE CURITIBA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCOLA MUNICIPAL TANIRA REGINA SCHIMITD, [Monografia], UFPR, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/lopes.pdf>. Acesso em 23 jul. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Exame e avaliação: onde eles não se encontram**. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2008/04/02/exames-e-avaliacao-onde-eles-nao-seencontram/>. Acesso em 25 abr. 2014.

_____. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf. Acesso em: 26 abr. 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 119-152.

MACENO, Nicole Glock. **COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE O NOVO ENEM ENTRE PROFISSIONAIS, AUTORIDADES E ESCOLAS.** [Dissertação de Mestrado]. Curitiba: UFPR, 2011.

MORAES, Roque. **Tempestade de Luz.** *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijui.2007.

MORAES, R. (Orgs). **Construtivismo e ensino de Ciências: Reflexões epistemológicas e metodológicas.** 3ª edição. Ijuí, Editora UNIJUÍ. 2008. (Coleção Educação em Química).

OLIVEIRA, Ana Paula M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado)**– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, Duzolina Alfredo F. de. **Uma avaliação política do SARESP.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões. **A Avaliação no Sistema de Educação a Distância.** Cuiabá, NEAD/UFMT, 2006.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: Oliveira, R. P.; Catani, A. M. (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação (RBE).** n. 28 ,Rio de Janeiro, p.5-23, 2005.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: ciências.** Curitiba: Secretaria da Educação, 2008.

_____. **Orientações Pedagógicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Versão Preliminar, 2009. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/orinta_pedago.pdf. Acesso em: 27 mai. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência á regularização das aprendizagens.** Entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PEIXOTO, M. do C. de L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** SP, vol.16, n.1, p. 11-36, 2011.

RAPHAEL, Hélia Sonia. **Avaliação Escolar: Em busca da sua compreensão.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

RAVELA, Pedro. **Para compreender las evaluaciones educativas: fichas didácticas**. Santiago do Chile: Preal, 2005.

SALAMUNES, Nara L.C. **Caminhos da Avaliação da Aprendizagem da Leitura**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1231-1255, 2007.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SOUSA, S. Z. 40 Anos de contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**: São Paulo, v. 16, n. 31, p.7-36, 2005.

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, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, 2010.

STUFFLEBEAM, Daniel, WEBSTER, William J. An analysis of alternative approaches to evaluation. In: MADAUS, George F., SCRIVEN, Michael, STUFFLEBEAM, Daniel L. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and human services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1991. p. 23-43.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIANNA, H.M. Impacto dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, p. 69-71, 1978.

_____. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, nº. 27, p. 41-76, 2003.

VIDAL; FARIA FILHO. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**: São Paulo, 2002, p. 33.

WEBER, S. **Relações entre esferas governamentais na educação e PDE**: o que muda? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 305-318, ago, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

____, L. S. SCHEFFER; M. C. MOREIRA. Avaliação e qualidade social da educação. **Revista Educação Temática Digital**, vol.14, n. 2, p. 19-37, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIROS DE ENTREVISTAS DOS EDUCADORES DA RMEC

ROTEIRO GUIA PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA RMEC

PARTE I – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO EXERCIDO

1. Fale-me sobre sua formação acadêmica.
2. Há quanto tempo atua na RMEC?
3. Como e quando saiu de sala de aula para atuar na SMEC?
4. Como foi o seu trabalho dentro da Direção do Ensino fundamental da RMEC?

PARTE II – CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Qual o motivo que levou a SMEC implantar a avaliação do rendimento escolar nas escolas da rede?
2. Como se deu a implantação desse processo de avaliação?
3. Além da prova, outras informações sobre o contexto da escola foram considerados no processo de avaliação?
4. Quais são os objetivos de Ensinar Ciências nessa etapa de Ensino?

PARTE III – COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO

1. Os objetivos dessa AVALIAÇÃO nessa modalidade de ensino foram atingidos?
2. Qual o significado do erro, isto é. por que uma sequência de resultados insatisfatórios?
3. Qual foi o impacto e significado dessas AVALIAÇÕES nas escolas?

PARTE IV – IMPRESSÕES E IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES

1. Como se deu a análise dos resultados e como foi o processo de divulgação dos resultados?
2. Em sua opinião, quais são as impressões, os pontos positivos e negativos desse tipo de AVALIAÇÃO?
3. Quais foram as ações da SMEC frente aos resultados dessa avaliação?

ROTEIRO GUIA DA ENTREVISTA COM O TÉCNICO DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA RMEC

PARTE I – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO EXERCIDO

1. Fale-me sobre sua formação acadêmica.
2. Fale- sobre o início da sua atuação profissional.
3. Há quantos anos atua na RMEC?
4. Como e quando saiu de sala de aula para atuar na SMEC?
5. Há quantos anos atua nessa gerência do Ensino fundamental?
6. Como é o trabalho na direção do ensino fundamental na área de ciências?

PARTE II – CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS do 1º ao 5º Ano do ENSINO FUNDAMENTAL

1. Em sua opinião, qual o é o objetivo do ensino de Ciências do 1º ao 5º Ano do ENSINO FUNDAMENTAL?
2. Fale da implantação do ensino de Ciências do 1 ao 5 Ano na RMEC. Explique como se deu esse processo.
3. Em sua opinião, quais seriam as finalidades dessa AVALIAÇÃO?
- 4- Qual é o significado do erro, isto é, o desempenho não satisfatório em uma AVALIAÇÃO?

PARTE III – COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO

1. Quais foram os critérios para elaboração desse processo de AVALIAÇÃO?
2. Como foi organizado todo o processo e como foi a elaboração dos instrumentos?
3. Qual é o significado dessa avaliação de larga escala?

PARTE IV – IMPRESSÕES E IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES

1. Qual o impacto dentro da RMEC na implantação dessa avaliação?
2. Como se deu a análise e a divulgação dos resultados dessa AVALIAÇÃO?
3. Quais foram as ações da SMEC frente aos resultados dessa avaliação?

ROTEIRO GUIA DA ENTREVISTA COM – DIRETORES, PEDAGOGOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA RMEC

PARTE I – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO EXERCIDO

1. Fale-me sobre sua formação acadêmica.
2. Ha quantos anos leciona na REMEC?
3. Ha quantos anos é profissional da Educação nesta escola? Qual é a sua função atual?

PARTE II – CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS DO 1º ao 5º Ano DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Quais são os objetivos do ensino do componente Curricular Ciências?
2. Quais os propósitos de avaliar nessa modalidade de ensino?
3. O que significa o ERRO dentro de uma AVALIACAO?
4. Na sua opinião por que o estudante não apresenta um resultado satisfatório nas AVALIAÇÕES?

PARTE III – COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO DA RMEC

1. Propõem mudanças em sua metodologia de ensino frente ao resultado das AVALIAÇÕES?
2. Desenvolve trabalhos integrados com outros professores?
3. A escola incentiva a participação dos alunos nessa AVALIAÇÃO?
4. Ha divulgação dessa AVALIAÇÃO na escola dos resultados? Discute-os?

PARTE IV – IMPRESSÕES E IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES

1. Ha discussão dos resultados dessa AVALIAÇÃO com os alunos? E com os pais?
2. Considera que há aproximação da AVALIACAO interna da externa a escola? Por que?
3. O desempenho dos alunos nessa AVALIAÇÃO depende de que em sua opinião?
4. Em sua opinião, quais os efeitos dessa AVALIAÇÃO para o ensino? E para a aprendizagem?
5. Quais os efeitos que o resultado dessa AVALIAÇÃO teve para essa escola?
6. Sente-se responsabilizado pelos resultados?
7. Já alterou seu planejamento de trabalho em função dessa Avaliação. Em que?
8. Gostaria de comentar algo a mais sobre todo o processo avaliativo?

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA**

Eu, _____, participei como colaborador da pesquisa realizada pela mestrandia Marcia Regina Rodrigues da Silva Zago, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná. Consenti que fosse realizada uma entrevista (gravada e transcrita pela mestrandia) e tive acesso à leitura da transcrição e oportunidade de adicionar esclarecimentos sobre o que foi transcrito quando julguei necessário.

Estou ciente de que os dados obtidos nessa entrevista e esclarecimentos da entrevista poderão ser usados pela mestrandia em seus trabalhos acadêmicos e outras publicações, bem como de que nenhuma publicação irá divulgar a minha identidade ou o estabelecido de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Assinatura do colaborador

Márcia Regina Rodrigues da Silva Zago

Curitiba, __/__/_____

FONTE: A autora, 2015.

APÊNDICE 3: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA RMEC

Gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação acadêmica.

Eu sou pedagoga (UFPR-1985), fiz Pesquisa Educacional com especialização na PUC (1986), depois fiz especialização em Educação Especial na Tuiuti (1993). Em seguida, terminei o mestrado em Educação na Federal na área de cognição e aprendizagem, em 1998, durante o qual fui orientada pela professora Maria Lucia Moro e co-orientada pela professora Maria Tereza. No meu projeto pesquisei a prática do professor em sala de aula com relação à alfabetização, mais especificamente, como as professoras avaliavam as escritas infantis e como isso se relacionava com suas práticas na sala de aula. Fiz Doutorado em Informática na Educação na UFRGS e Fernando Becker foi meu orientador. Também pesquisei novamente sobre a formação de professores, nesse caso a formação de alfabetizadores à distância e como isso impactou na prática desses professores. Em ambas as pesquisas realizei estudos de casos.

Há quanto tempo você atua na rede municipal?

Há vinte e oito anos (2013). Eu comecei em 1985 como professora concursada, no Sítio Cercado, na Escola Rio Negro. Em seguida, em 1987 houve um concurso para Pedagoga, no qual eu passei. Fiquei com um padrão como professora e um padrão como pedagoga. Como passaram poucas pessoas naquele concurso público, que foi o penúltimo para pedagogas do RME, em 1988 eu fiz outro concurso e fiquei com dois padrões de pedagoga, e desde então eu trabalho nesses dois padrões, como pedagoga. Eu nunca tirei licença prêmio, só licenças para o Mestrado e para uma parte do Doutorado, já que depois assumi a direção. Então, você trabalhou como pedagoga e professora? Como professora por um tempo. De 1985 a 1988, na RME. Eu já tinha trabalhado como professora da Educação Infantil em rede particular antes de entrar na Prefeitura e também trabalhei no antigo, extinto, Instituto de Assistência ao Menor, neste como pedagoga. Nos tempos de faculdade, eu já trabalhava na área social, na coordenação pedagógica. Não estava formada, mas a atuação já era essa. Além disso, trabalho como professora na Faculdade Bagozzi desde 2005 na graduação e desde 2004 na pós-graduação. Como professora de nível superior trabalho desde 1999, na Graduação, e desde 1987 na especialização.

Você poderia contar um pouco sobre o seu percurso profissional até chegar na SME?

Foram dois momentos: em 1986 eu estava no segundo ano na rede e me chamaram para fazer hora extra na área de Educação Especial, no setor de avaliação psico-educacional. Eram muitas crianças encaminhadas para avaliação da educação especial, e então eles fizeram um mutirão para colocar em dia a fila de espera. Eu fiz horas extras, e eles pediram para que eu ficasse no ano seguinte também com a avaliação pedagógica dessas crianças. Observei que, contraditoriamente, mais de 70% dessas crianças não tinha problema algum de aprendizagem.

Seria esse um exemplo de medicalização da educação?

Era um trabalho de verificação, constatação e convencimento das escolas de que aquela criança era “absolutamente” normal e precisava ser trabalhada. De agosto de 1997 a dezembro desse ano, desenvolvi o projeto ALFA na Gerência de Currículo, do Departamento de Educação da SME. Acabou se constituindo um projeto de pesquisa-ação. Era um trabalho de investigação/intervenção nas 41 escolas que tinham os maiores índices de repetência na 1ª série. Em 1998 e até julho de 1999 fui Pedagoga de NRE do Portão. Apresentei o Projeto ALFA no IX ENDIPE. Este trabalho serviu de base para a implantação do Ciclos de aprendizagem em 1999/2000. Coordenei esta implantação como gerente de Currículo na SME. Pedi remoção para escolas, mas entre 2001 e 2003 fiquei à

disposição da Fundação Universidade Eletrônica do Brasil, da Secretaria Estadual de Ciência e tecnologia, onde coordenei a produção de materiais didáticos para ambientes virtuais e impressos que foram disponibilizados para aos professores da RME e dos estado inteiro, que faziam o cursos Normal Superior, à distância. Este curso era a estratégia para que os professores viessem a ter formação de nível superior como era e é exigência legal. Em abril de 2003 comecei o doutorado, e em 2005 quando assumiu a gestão da Eleonora, era Janeiro e eu estava de férias, fazendo meu trabalho de Doutorado quando me telefonaram dizendo que queriam uma reunião comigo no dia seguinte. Na reunião, no dia seguinte, conheci a Eleonora e o superintendente, na época, Fabio Scatolin. Eles me entrevistaram e me perguntaram, efetivamente, se eu queria assumir a direção de um dos três departamentos. Havia três departamentos: Tecnologia, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os três cargos estavam em aberto e eles perguntaram qual eu consideraria o melhor para meu perfil. Eu respondi: com Educação Infantil eu tenho experiência, mas o que eu mais gosto de trabalhar é com o Ensino Fundamental. A Educação Infantil é importante, mas o Ensino Fundamental é minha paixão mesmo. Então eu aceitei e no dia seguinte me tornei diretora. Eu não conhecia ninguém e não busquei político algum. Alguém falou de mim para eles, e se eu disser quem foi eu estou mentindo porque eu não sei quem foi.

Como foi seu trabalho na Direção do Ensino Fundamental?

Muito bom. Da equipe que assumiu, eu era a única profissional da cúpula da Secretaria, que era da rede do Ensino Fundamental. Nenhum deles era professor da Rede nem tinha experiência na Prefeitura com exceção da Ida, a qual eu mesma tinha indicado para a Eleonora. A Ida trabalha, atualmente, na Educação Infantil como superintendente. Eu a indiquei porque conhecia o trabalho dela na prefeitura havia algum tempo. Outras pessoas também a indicaram. Eu era a única com experiência de professora e pedagoga na educação municipal de Curitiba, então eu tinha o meu pé muito no chão da escola. Eles pediram para que eu, como Diretora, e a Ida, apresentássemos o que nós achávamos que tinha que ser feito. Eu disse claramente para eles: “fiz um esquema de como eu acho que tem que ser”, que era a revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Municipal e, na sequência, investimento na qualidade da educação. Porque eu achei, logo de início, que era necessário mexer nas Diretrizes, porque em 1999/2000 eu estive na secretaria, na gerência de currículo. Na gestão do Paulo Schmdit eu era pedagoga de escola e logo que eu saí do mestrado me chamaram para desenvolver o projeto de alfabetização na Rede. Eu trabalhei com cerca de 40 escolas da Rede que tinham o índice de retenção de até 51%, na primeira “série”, na época. Então aquelas escolas eram o gargalo daquela gestão e eles não sabiam o que fazer. Como eu pesquisava a questão da alfabetização no mestrado eles disseram: 'então você desenvolva esse projeto que a gente quer saber o que está acontecendo com as escolas'. Naquela época, o trabalho foi feito em seis meses. Eu ia a campo e fazia aquilo que estava na minha pesquisa. Pedia para ver o caderno dos alunos, conversava com as professoras usando a metodologia que eu queria – uma abordagem de cunho etnográfica – e que está na minha dissertação de mestrado. Eu praticamente reproduzia esse trabalho, indo a campo, manhã, tarde e noite. Eu ia à escola e me reunia com as alfabetizadoras e, a partir do que os alunos faziam, do que elas falavam sobre o que os alunos não faziam ou faziam, eu fazia minhas intervenções sobre algumas ações rápidas, urgentes, que elas deveriam realizar. Isso no local, na escola. Inicialmente nós nos reuníamos nas escolas, as professoras todas, para darmos o feedback do que eu havia levantado nos vários encontros escolares. Na época, eu chamava outras pessoas, porque eram sete núcleos, se não me engano, e precisávamos que mais pessoas fizessem essa reunião, não só eu. Eu não ia dar conta sozinha, então, improvisadamente, chamamos pessoas que trabalhavam, por exemplo, não necessariamente na escola, mas tinha o LEA (Laboratório de Ensino Aprendizagem). Havia uma alfabetizadora que dava cursos lá, então ela era chamada para dar aquele feedback que a gente havia montado, elaborado e uniformemente passava para escolas. Dizíamos “A situação é essa, os alunos estão apresentando isso, isso provavelmente é por conta disso, deve ser feito aquilo”. No

início teve muita reação, muita resistência, depois as professoras ficavam chamando a gente: 'Vem aqui na minha escola, venha ver! Vem me dizer o que você acha'. Isso nesse trabalho. A avaliação foi muito positiva do projeto, e em seguida eu fui pedagoga do núcleo. Por conta disso, colocamos uma alfabetizadora em cada núcleo. É por isso que há alfabetizadoras do núcleo hoje. Para que atuassem mais de perto com as escolas na perspectiva de garantir a alfabetização efetivamente. Havia dúvidas, e elas ainda permanecem um pouco entre as professoras, mas muitas dúvidas metodológicas: "por que não se usa livro, não se usa cartilha?". E as professoras diziam: "mas eu faço isso aqui funcionar, eu levo nos cursos e dizem que não pode. Como que é?" Então a gente tinha que desmistificar uma série de coisas, limpar uma série de coisas e discursos. Bom, uma alfabetizadora em cada núcleo, reuniões gerais e eu fui colocada como gerente de currículo na Secretaria em 1999, em julho. E eu tinha um ano e meio para fazer aquilo porque a gestão estava acabando e eu dizia "mas tem que mexer", porque o projeto curricular que estava posto nem era o de 1988, que representou a grande mudança curricular da rede. Em 88 teve um grupo bastante interessante na gestão do Requião: a Maria Tereza Carneiro Soares fez parte dos que mexeram com o que era repassado para os professores sobre o que ensinar, quais as concepções de História, Ciências, concepção de mundo. A Diretora era a Carmem Lucia Gabardo. E então aquilo foi lindo, só que nos anos 90 foi se perdendo. Entraram outras gestões, outras pessoas que fizeram documentos, quase que inatingíveis pelos professores, pois o pessoal que escrevia não compreendia muito bem o que estava acontecendo lá na escola. Então foi dito: 'o que for Diretriz Curricular tem que ser algo muito palpável para a escola, e eles têm que participar disso'. Então, em 1999 a gente começou uma discussão e implantou os Ciclos de aprendizagem, que era outra meta daquela gestão. A meta era implantar os Ciclos, então a gente teve uma coragem muito grande de enfrentar as escolas e de conduzi-las para essa mudança. A gente fez uma reunião de repente. Em uma reunião com todos os diretores o Schmidt disse: "É uma opção, mas é nossa política". Isso em 1999, no início de 99. E disse mais: "Então vamos, as escolas vão elaborar os seus projetos para implantar os ciclos de aprendizagens". Saiu um documento na época que tem meu nome e de outras pessoas, mas não fui eu que escrevi não. A gente não sabe de onde surgiu. A gente olhava aquilo e pensava 'meu Deus do céu?!', mas tudo bem, alguém escreveu. Alguém foi chamado para escrever. Entregaram para as escolas e as escolas tiveram a incumbência de pensar internamente como iriam implantar os ciclos, e nós assumimos então que nós ofereceríamos a chamada "etapa inicial", que seria uma prévia do primeiro ano, mas não era o primeiro ano ainda. Não era pré-escola mais, o primeiro ano de hoje era chamado de etapa inicial e as escolas assumiram o projeto. Eu disse: 'Para aumentar o tempo das crianças na escola e assumir as crianças de 6 anos, é preciso mexer na organização curricular, implantar os ciclos de aprendizagem. Não dá para seguir um sistema que está organizado para ser seriado/anualizado'. E em 99 para 2000 começou uma discussão sobre as Diretrizes e eu resolvi sair na segunda gestão do Cássio (Prefeito). Resolvi sair no final de 2000 porque a secretaria tem uma organização administrativa, que eu considero inadequada. Tem uma guerra de departamentos lá dentro. Tem um departamento que pensa o currículo, tem outro que trabalha as tecnologias, a divulgação, e a implantação, e a publicação. Há uma disputa entre as pessoas, uma coisa muito ruim mesmo, e naquele tempo eu já observava isso e o que acontecia! A pessoa que estava lá na direção do departamento era bem voltada para implantar as políticas de Porto Alegre (Prefeitura). Então, diziam para gente: "Não deu para chamar a pessoa que você queria", (por exemplo). Eu dizia: 'Eu quero a Bernadete Gatti para vir aqui discutir'. Respondiam: "Não conseguimos, nós conseguimos a Silvia lá de Porto Alegre", que era da secretaria, que tinha um partido específico. E a questão para mim sempre foi muito mais acadêmica, menos político-partidária. Depois que a gente começou a discussão das Diretrizes, saiu um documento preliminar. Os princípios a gente conseguiu escrever naquele tempo, um esboço apenas do que iria sair. Disseram: 'você tem que ficar, tem que dar continuidade'. Em 2000 eu disse: 'não, dessa forma eu não vou continuar, e não quero, nem na gerência de currículo, nem na Secretaria'. Resolvi voltar (à escola). A superintendente na época era a Vera Bittencourt e ela insistiu comigo e disse: 'Então pelo

menos você vai trabalhar no projeto do normal superior'. Elas tinham feito um convênio com Ciência e Tecnologia do Estado na época, para ter a formação à distância para o professor.

Quem elaborou as provas do ensino fundamental?

As professoras das áreas do conhecimento. A gente fazia a supervisão direta. Por exemplo, vamos supor que o pessoal de Ciências pensasse a prova do segundo aninho. Tinha que ser com base nas Diretrizes, mas era uma prova que tinha que ser representativa daquele mínimo que tinha que ser apresentado pelo aluno em um dado momento do ano e em geral no segundo semestre. A prova não abrangia todo o programa curricular, mas uma parte significativa do trabalho. Mas era uma faixa etária de crianças pequenas e não podia ser uma prova extensa. Não podia ser cansativa. Tínhamos que orientar as professoras como aplicar as provas, então tínhamos reuniões nas regionais. Primeiro chamávamos as regionais e dizíamos quais eram as orientações que deveriam ser dadas para a aplicação. Então a prova de Ciências tinha sua orientação, a prova de Matemática tinha sua orientação e assim por diante; a gente se reunia com o pessoal do núcleo, que eram intermediários das informações para as escolas. Não era simples isso, nós não tínhamos ainda, como eu desejo que um dia tenhamos, uma organização mediática que permita que lá da Secretaria você possa conversar com os professores na escola e que não seja preciso se deslocar. Tem professor de Ciências agora nos NREs. Em vários locais há uma interação virtual, possível, fácil hoje, palpável com os professores, com as pessoas responsáveis por uma área. Isso que eu gostaria que tivesse. Não havia então essa intermediação direta, era em cascata. Ela tinha que acontecer e acontecia e depois acontecia o contrário também, o retorno. Aí é que se corrigia. Havia a orientação para as correções e depois tinham dúvidas. Em geral aconteciam alguns erros ou de impressão ou de organização de resposta. Sempre aconteciam pequenos erros desagradáveis. A gente procurava corrigir, mas eu acho que faz parte um pouco isso também. Acho que não tem uma prova que saia perfeita, nem ENEM nem vestibular. Sempre tem alguma coisinha. Claro que o processo foi sendo construído ali dentro, então era bem mais difícil. Chegamos ao ponto que, em 2008, propus que nós tivéssemos uma gerência de avaliação ou um setor que realmente se preocupasse com isso. Mas essa avaliação não era no sentido de dar nota para a escola, mas de dar o feedback. Isso era o mais interessante das avaliações, porque as escolas mandavam seus resultados, nós fazíamos uma síntese. Não era uma síntese completa, mas de cada área do conhecimento: - de cada questão nós dávamos o feedback com os percentuais de erros por escola, regional e rede municipal. As equipes, depois, tinham que ir em cada regional e dizer para os diretores, para as pedagogas, qual foi o erro de cada questão, qual foi o maior erro disso, o que ocasiona esse erro, e porque a resposta era outra, o que deveria se esperar. E quanto mais alta a série do ensino fundamental, mais pioravam os resultados. Quando a gente implantou avaliações de 6º ao 9º do Ensino Fundamental, o negócio Foi assustador! Vários conteúdos não eram trabalhados. E eu não tenho dó de falar em "conteúdos" Tem gente que diz: "Ah, é habilidades!" Sim, é "habilidades", mas é com base em conteúdo. Os conteúdos vão provocar o desenvolvimento de habilidades. Eu tenho que ter selecionado os conteúdos de cada uma das áreas, eu tenho que formar um pensamento científico, mas ele não se baseia em um "nada", ele se baseia em fatos, em situações em fenômenos em coisas sobre as quais os alunos têm que pensar, problemas da realidade. Então, que problemas nos apresentam? Bom é isso, vamos ver o que você quer perguntar agora?

Você já falou como se deu a implantação. Fala-me um pouco sobre o resultado das provas, como foi?

O feedback foi o que eu achei mais interessante. Esse feedback que eu entendia e fazia intencionalmente como um processo de formação. O mais importante era o que a escola pensava a partir desse resultado, não o resultado quantitativo, e sim o resultado qualitativo. Tanto que o que agente conseguia em Português e Matemática ia em CD. Isso aí ninguém publicou. Um CD por escola, comparando o resultado das escolas, da Rede e da própria

escola, e com orientações didáticas das professoras que diziam: “Olha podia ter feito assim.... seguindo esse caminho ou aquele...” Para cada questão, resumindo obviamente, mas cada escola recebia o seu resultado específico, ao final de 2009, além de receber esses resultados todas as escolas receberam comparativos longitudinais de seus próprios resultados.

Esse feedback que você citou era somente de Matemática e Português?

Inicialmente sim, em 2007, mas as outras áreas também o receberam no último ano. Em 2009 além de receber o resultado de Português e Matemática, eles recebiam assim: Qual foi o índice de evasão. Como um “resumão” da escola, para a escola mesma se rever. Em 2010, todos os alunos fizeram provas. E todas as áreas de conhecimento tiveram provas, inclusive língua estrangeira moderna nos anos finais do ensino fundamental.

Então além da prova, outras informações sobre o contexto da escola foram consideradas nesse processo de avaliação?

O enfoque era o resultado. Porque assim, a gente também tem limitações físicas; de quantidade de pessoas. Afora esses resultados, que as escolas nos mandavam a partir das provas aplicadas e corrigidas, a gente fazia seminários regionais em que as escolas apresentavam seus resultados para todos. A escola, além de mandar para a gente, ela mesma, os apresentava para os seus pares. Sem falsa modéstia, eu dava o feedback para cada reunião, em final cada reunião. Eu ficava do início da manhã até o fim da tarde ouvindo, registrando e analisando o que tinham dito. E claro, entre o que eu ouvia eu selecionava pontos que eu considerava relevantes para aquele momento, para aquele núcleo às vezes, e para algumas escolas. E eu não tinha dó algum de apontar situações em que a gente percebia que a escola não estava enxergando. Eu não falava para a sua escola, para a escola dela. Eu falava para todos. Eu dizia: “Como é que pode? Vocês ainda dizerem que: “no finalzinho da manhã, quando sobra um tempinho, dá para ler”. Era esse o discurso: “Ah, a gente trabalha leitura todos os dias, nos últimos dez minutinhos”, coisas assim. “A gente prioriza Português, Matemática. História, Geografia e Ciências a gente não ensina nada. A gente ensina muito pouco, a gente não prioriza essa parte”. Então, eu pegava essas coisas que elas falavam como se fossem absolutamente normais, e colocava em cheque, colocava em questionamento, redirecionava. Outras ações a gente, internamente, conversava com as pessoas, apontava os problemas, mas mudar tudo de uma vez era impossível. Tinha que ser por partes.

E você considera que os objetivos dessa avaliação, na época, com a intencionalidade que vocês tinham, isto é, a de fazer um diagnóstico da escola, foram atingidos?

Pessoalmente eu me sentia satisfeita quando eu via as coisas acontecendo. Eu vi mudanças acontecerem, não foi somente esse processo que mexeu. Nós tínhamos uma secretaria com uma liderança muito grande, então se as pessoas que estavam com ela direcionavam o trabalho, as escolas aceitavam por essa liderança dela, e junto com isso teve uma infinidade de outras coisas. Com isso na educação física as coisas avançaram muito, matérias, recursos, a gente não tinha dó de pedir, de comprar em quantidade e as coisas aconteciam. Na época eu pedi para montarem um laboratório de ciências, nós queríamos pelo menos nas escolas de 6º ao 9º ano, e nas escolas integrais. Eu acho um absurdo as escolas integrais não terem seus espaços específicos para dar aulas. Na educação integral eu não me senti bem, pois na avaliação da prova Brasil os piores resultados vinham das escolas de tempo integral, aquilo me deixava em pânico, então nós mexemos nas escolas integrais e na organização porque o pessoal já não tem mais noção do que fazer, às vezes. Nós tínhamos três modelos de educação integral na rede. Tínhamos os ECOs que eram unidades da prefeitura em invasões, que atendiam crianças em contraturno com pessoal terceirizado da UNILIVRE. Nós pagávamos para UNILIVRE coordenar os atendimentos. Tínhamos o projeto Piá que tinha sido da secretaria da criança, e passou para a SME e depois adotou o modelo de estagiários onde o HSBC, antes de ser

instituto, mandava mais lá dentro que a própria SME. Quando eu cheguei e comecei a ver que lá estavam estagiários e o pessoal chegava e mandava mais do que qualquer um, a secretaria de educação nem chegava perto, então a gente resolveu mudar isso, e mudamos, a gente vinculou os contraturno do antigo projeto Piá - às escolas, viraram contraturno de escolas. Também acabamos com os ECOS e colocamos professores em todas as unidades que restaram, pois muitas não tinham a mínima condição de funcionar, então houve uma série de ações. Não foi só isso que a gente fez, tem muito mais, mas se a prova Brasil mostrava aquilo, que as crianças de escola de tempo integral aprendiam menos. Teoricamente, então nós tivemos que investir em escolas integrais para que elas se modificassem mais. O laboratório de ciências a gente conseguiu inaugurado na escola Albert Schweitzer * e teve um laboratório bem grande que deve estar funcionando agora no Omar Sabbag. Houve concursos para professores de Ciências e foi um susto que eu levei porque a maioria reprovou. O concurso foi difícil, então o contexto inteiro requeria uma série de mudanças. Eu me sinto satisfeita no que diz respeito a essa parte porque eu vi coisas acontecerem. Eu tinha uma personalidade que investia e forçava as coisas a acontecerem, não é à toa que aconteceu o que aconteceu para eu sair de lá, e teria que ser de uma forma realmente forçada porque as coisas acontecem. Quando saíram os resultados da Prova Brasil em 2005 eu pensei que tinha sido coincidência. Os resultados da segunda prova Brasil, em 2007, foi obrigação, nós não podíamos descer um milímetro, e eu dizia que na próxima avaliação deveríamos provar mais ainda, e foi inacreditável também, e foi em primeiro lugar entre as capitais, pelos dados que saíram lá. Eu costumo dizer que o resultado da primeira prova Brasil foi coincidência, a segunda, foi obrigação ter avançado e a terceira, em 2009, foi, de fato, competência. E eu realmente sinto que o pessoal da SMEC acabou se envolvendo. A maioria que estava lá, eu acho que ainda estão, realmente se empenhar ou para acontecer, e realmente conseguimos envolver as escolas numa discussão. Mudança total não existe e ainda tem coisas para serem melhoradas fortemente.

E por que em 2010 foram avaliados os outros componentes?

Como as avaliações colocavam só Português e Matemática eu estava vendo que estavam deixando o resto de lado, inclusive a participação dos cursos diminuiu bastante. Mas até hoje, começam os cursos com um certo número de participantes, depois diminui, e acontece que eles reclamam da repetição. É verdade, os professores entram e precisam de estudos em módulos para professores iniciantes, outro módulo para professor intermediário e avançar. Isso começou naquele tempo agora estão organizando dessa forma, mas não é só o curso, o que está faltando é interação profissional. Minha grande felicidade, naquele tempo era ter criado um jeito de ampliar o tempo das crianças na escola, começando com os anos finais do ensino fundamental, 5 horas diárias, porque na escola de 5^o a 8^o na época os professores tinham uma permanência vazia, um momento de 15 dias que ele ficava em casa porque já pagavam horas antecipadamente. Eu pensava que esses professores deviam ganhar por 5 horas diárias e ter possibilidade de entre eles na escola, conversar, e ainda isso nós não alcançamos. A permanência concentrada é muito bom que aconteça, mas assim as professora de 3^o não conversam com as de 2^o a não ser em reuniões esporádicas que são semestrais, quando muito semestrais. Só o pedagogo não resolvem essas situações, é preciso ficar frente a frente, comparar, trocar experiências num âmbito da escola. Então a ampliação desse tempo para 5 horas é uma coisa que não foi resolvida, nós chegamos a votar o projeto na época para ampliar para 5 horas, e já era possível as crianças ficarem mais do que 4 horas. Não tínhamos espaço para Ciências nas escolas de tempo integral, e aquilo também teve que ser movimentado. Como é que a gente vai formar um cidadão pensante sem pensar?

E qual seria o objetivo de ensinar ciências do 1^o ao 5^o ano?

Na minha forma de pensar é formar as pessoas para viver com saúde, viver com responsabilidade com seus pares e seus parceiros de vida, que eles percebam que faz parte disso tudo e do universo como um todo. Desde que eu entrei aqui em 2011 eu forcei

nossa escola a entrar nas olimpíadas de gastronomia, porque é um conteúdo da área de ciências muito fascinante e necessário para se ver o mundo, e historicamente construída a muito tempo. Ano passado nós ganhamos medalha de ouro, prata e bronze da Olimpíada Brasileira de gastronomia. Tem o site, e a gente cadastra a escola, se inscreve. Eu sou a professora representante nesse processo, então a gente mobiliza as professoras para que trabalhem o conteúdo adequadamente, temos modelos de provas e a gente instiga as professoras para isso, os alunos já se interessam demais sobre isso. O mais interessante é que eu vejo que eles vêem que a ciências não está distante do cotidiano. Para o ensino fundamental eles têm que entender, conhecer ciências para saber que é para viver um mundo melhor. Claro que a ciências é usada para coisas muito equivocadas, mas a gente pode reverter isso, e pensar cientificamente. Eles têm que pensar e resolver problemas, eles têm que entender e isso é mágico. Em 2012 eu fiz um processo que era um desafio: eu lançava desafios para todos alunos e sempre o mesmo desafio. Eu perguntei para eles em março o que era homo sapiens, e eles perguntavam se era sapo, e eles buscavam até com os pais e traziam muitas respostas interessantes. E eles aprendiam muito e sempre queria mais, só que eu que dava o “feedback” para os alunos, e teve pesquisa que alguns pegaram na internet, outros perguntaram para os pais, e eu não continuei porque deu muita demanda de trabalho para mim, porque eu sentia necessidade de provocá-los. O desafio não pode estar à parte de sala de aula, ele tem que estar dentro de sala de aula, então a conversa com os professores tem sido sobre isso. Tudo tem que ter um desafio, e é simples pensar em problemas na área de ciências, e eles tem que levar a uma conclusão científica. Eu penso que ciências é isso, formar um cidadão para pensar cientificamente, mas também não achar que ciências tem resposta para tudo, e não tem, não é definitiva é temporária, mas ainda é a mais aceitável no momento.

E em 2010 quando implantaram a avaliação de ciências foi o mesmo processo dos anos anteriores?

Não foi elaborada pelo pessoal das escolas e sim pelo pessoal da secretaria, porque no departamento de ensino fundamental nós tínhamos seis gerências. Uma delas é a gerente de currículos, separada da gerência pedagógica, mas a gerência de currículo é a que congregava é o pessoal das áreas de conhecimento, e eram pessoas formadas nas áreas, eram eles que pensavam nas questões. E eu não preciso dizer que a gente refutou muitas questões. Refutou não só a questão pelo conteúdo, mas muitas vezes da forma como ela apresentava a questão, claro que perfeição não saiu, mas era um trabalho longo. Era um trabalho de elaboração, e sempre tinham questões de todos os níveis. Em 2010 foi do 1º ao 9º ano, mas o foco foi na questão do ser humano. Pensar física mente qual o cuidado que ele tem que ter com o corpo, a questão dele no seu ambiente mais imediato, na prevenção e na relação com o eco sistema. Essa era a base que estava permeando as questões, mas o importante era trazer os problemas para que todo mundo pensasse que era importante, que era necessário e que fazia parte de um conhecimento que a própria lei diz que é obrigatório

E qual foi o impacto na área desses resultados?

Elas (as escolas) na maior parte das vezes tomavam consciência. Eu acho que eles tinham que ver o seu resultado, tinham que pensar sobre o que tinham feito para retomar sua ação ou não, e estando em grupo um ajudava o outro mesmo que aquele outro não quisesse. Então eu via que eles se flagravam de algumas coisas. Tinha escolas que diziam que era aquilo mesmo e que não estavam pintando um pavão. Então essa retomada é permanente, muitas vezes o foco da questão não é levado em conta, então, se o objetivo era analisar o resultado de Ciências, outras desculpas e outras situações era trazidas. Traziam situações que não diziam respeito àquilo ali. Havia uma busca da gente para trazer o foco, mas nem sempre a gente conseguia e também tinham situações reais de estruturas burocráticas e condições de trabalho que não tínhamos nem como rebater. A situação era aquela e nós tínhamos que ir para frente e tentar mudar. As coisas não são simples, a gente sabe que tem que ter um foco acadêmico, mas tem situações estruturais, então não dá para mudar

tudo rapidamente. Em termos de ensino de ciências, acho que agora como essa gestão assumiu a questão de Ciências que tem que ter um professor para essa área, talvez mude algo. Aqui na escola nós fizemos um pouco diferente, a gente não colocou o corregente para dar Ciências, ele dá Ciências, História e Geografia. Nas áreas dos anos iniciais do ensino fundamental isso é muito integrado, então as crianças não podem pensar no seu cotidiano sem pensar nos espaços ambientais. Então a gente colocou uma professora a cada duas turmas. Começamos aqui e na outra escola esse ano, eles deram a quantidade de professores que nós precisávamos, não sei o que ele vão pensar daqui para frente dessa nossa organização e também não estou muito preocupada. Eu estou preocupada em que as coisas funcionem e os professores ensinem bem essas áreas. Você acredita que o fato de ter só uma corregente para ministrar Ciências é pelo fato dessas professoras desconhecerem o conteúdo? Eu acho que pode ser. Eu achava que nós tínhamos que ter professores formados nas áreas, mas isso ainda é uma coisa utópica, não sei se essa ação é decorrente disso, mas eu acho que nós temos que ter professores melhores para todas as áreas. Os professores de Artes apresentaram a nova proposta curricular, é que eles complementaram a atual e, na verdade está na hora de mudar já a de 2005, 2006, é já é 2014, já está na hora de mexer, mas tem conteúdos de Artes que os professores não dão conta, assim como tem de História e também de Geografia, e tem coisas que poucas pessoas conhecem, aquilo que é conteúdo dos anos iniciais não é de domínio de todos, por incrível que pareça. Quem dá as aulas de Ciência então é o professor regente? É assim: desde 83, na rede, os professores tinham um dia na semana, 20% da carga horária para planejar, estudar e participar de cursos. Isso aumentou de 20 para 33%. Essa gestão propôs que fosse assim: o professor de Ciências, teria o corregente, aqueles que o substituiria quando aquele faltasse. E vice-versa, só que a gente organizou de tal forma que nós temos os 33% para todos, aliás o de História, Geografia e Ciências ele tem uma aula a mais do que os outros para se organizar, eles têm 4 aulas para se organizarem. Então eles têm uma forma de trabalhar, mas também de se organizar de uma forma em que eles se encontram. Eles têm horário de planejamento juntos. Agente fez um horário que contempla isso, as áreas de conhecimento de todas as turmas como tem que ser na lei, e eles têm tempo também para se encontrarem, porque é a mesma turma, então eles tem que saber para quem eles estão trabalhando

Os professores são pedagogos e tem que assumir Ciências? Pelo menos na sua escola teve esse meio? Há algum problema decorrente disso?

Tem, às vezes está escrito no livro o que tem que ser ensinado e está lá e não é lido. Em primeiro lugar falta leitura para os professores; em segundo é o estudo que também falta. Ele vai ensinar uma coisa, mas antes ele tem que estudar, e isso não é feito. Hoje temos 33% de horário permanência. É muito tempo para estudar e a gente nem sempre vê isso. Por exemplo, eu coloquei um aparelho planetário na sala dos professores e esse aparelho mexe ali, acende aqui, quando a gente roda faz movimentos da terra, da lua, e ali dá para ver o eclipse, e então no livro tem a pergunta: em que período do dia acontece o eclipse? E a professora trouxe o material para os alunos, e eu olhei e pensei: essa aqui não vai dar. E ela falou: 'mas está aqui no livro. E daí eu falei: 'não é questão de ser dia ou noite é a questão de posicionamento dos astros'. Então para esse tipo de coisa basta ler com mais cuidado. Acontecem coisas esporádicas, a gente não tem tempo de ficar detalhando, a internet facilita demais também. Não sei como vai ser resolvido isso, nós vamos precisar que os professores tenham mais tempo para estudos, então tem muita coisa para resolver, os professores que dão aula de Ciências eles não estão com problemas em Ciências, eles estão com problemas em todas as áreas. Os professores de Matemática que foram apresentar no seminário também tiveram situações vergonhosas, e Português também, desde linguagem inadequada, quanto conceitos equivocados, concepções até ultrapassadas, e isso compõem essa geleia geral que é a educação.

E você acha que houve na época essa preocupação com o ranqueamento entre as escolas?

Mesmo que a gente não quisesse elas começaram a fazer competições entre si. No último ano que eu estava lá eu achei bem divertido porque o diretor dizia: 'Nossos dados foram esses mesmos, a gente não está como nosso vizinho manipulando dados'. E eles enfrentavam a situação, outros não gostavam, e eu achava que todo mundo tinha que assumir. Eu vejo que a rede tem que ter uma unidade de trabalho. Nós precisamos ter uma conduta mais próxima, nós precisamos ter um plano curricular. Eu recebo crianças de escolas deste núcleo aqui do 3º ano que não estão alfabetizadas, e eu tenho textos de crianças do 2º ano que são alfabetizados, e esses foi um dos problemas por eu ter brigado lá. O problema que eu tive lá foi de não aceitar que crianças de 5 anos fossem colocadas no 1º ano e continuamos colocando porque Curitiba fez isso. É muita exigência para crianças muito pequenas, isso é uma questão política de número. Eu não tenho uma pesquisa específica para dizer o que melhorou. A percepção que eu tenho em função das discussões é que havia uma tomada de consciências em cima disso, que pode ter se revertido em alguns profissionais, em algumas escolas.

E o que você acha nesse tipo de avaliação quais são os pontos positivos e os pontos negativos?

Tem gente que acha que ranking é problema, eu acho que seria um problema se premiassem as escolas em função dos resultados, ou punindo escolas em função dos resultados, mas acho que as escolas que tem bons resultados ela tem que servir de modelo, ela tem que mostrar o que ela está fazendo para as demais. Então esse ranking não é para mostrar quem é melhor, mas sim quem está tendo um resultado esperado ou próximo do esperado. Essa escola tem que se valorizar de alguma forma, ela tem que mostrar a experiência e avançar, então o ranking pode ser negativo como pode ser positivo, dependendo de que você fizer dele. O ponto mais importante que eu vejo é a escola se flagrar do que está fazendo. Aqui nessa escola a gente tem avaliações bimestrais, no conselho de classe a gente avalia o que os alunos apresentaram de resultado, e são elas que elaboram as provas. Lógico a gente corrige como sempre, mas, o processo de avaliações deve servir de "feedback" para o próprio trabalho. É isto que se espera da função da avaliação, que mostre os dados do processo e que permita ser formativa, dá para fazer isso com avaliações de larga escala sim. Não simplesmente ficar olhando o IDEB assim, sem sentido. Tem que analisar questão por questão, e também temos que ter questões de caráter qualitativo, não só de questões objetivas, e acho que os professores também tem que ser avaliados, não para serem punidos ou para fazer ranking de professores, mas para eles terem seu resultado. O resultado aparece, se o professor tiver consciência ele vai à luta. Se ele sabe que vai ter uma avaliação ele fica preocupado, ele quer mostrar um bom trabalho isso se for consciente, mas se não, foge, muda de atividade, não dá conta, não se preocupa. Então é preciso tomar consciência de profissional, e se precisar avaliação desse profissional para que ele se flagre, que seja feito então. Acho que não dá para avaliar só resultados de alunos, eu acredito que avaliação em larga escala é boa, é necessária, mas ela tem que ser aberta. Nós temos que saber os resultados. Não é quantitativo, simplesmente. A gestão em que eu trabalhava até chegou a pensar em criar, não o "IDEB Curitiba", mas alguma coisa parecida. E aí, entraria também a questão da infraestrutura, o número de alunos. Teve outras situações que a gente nem relatou aqui, porque a nossa ideia não era fazer avaliação, lá dentro. Antes de isso acontecer, de tudo isso acontecer, a gente conseguiu que o HSBC, o Instituto HSBC, bancasse um processo de avaliação externa, feito por uma ONG. O Instituto HSBC tinha um grande trabalho nos contra turnos, até que eu disse: 'Do jeito que está aqui eu não quero mais. Eu não quero que venha estagiária aqui e faça o que quiser lá dentro'. Então o HSBC veio e disse: 'O que você quer então?' Eu disse: 'Eu quero que pague um curso para as três escolas que têm maior dificuldade com o Ensino de Língua Portuguesa que são 'tais' escolas, e eu quero que seja o Cempec a dar o curso'. Eles bancaram. Bancaram a formação de três escolas para toda a equipe. Essas escolas tiveram bons resultados, e foi a escola inteira que teve a formação. E outra coisa que a gente gostaria, é que houvesse uma avaliação externa. Naquele tempo não se fazia ainda, mas uma avaliação de qualidade. Eles

trouxeram uma ONG de São Paulo que faria a avaliação e eles iam bancar. Mas internamente, não foi possível. 'Ah, não é para fazer?'. 'Ah não dá?' Então vamos fazer nós já que é assim... 'vou fazer a avaliação que eu quero'. Não, a gente achava que tinha que ter avaliação, então já que não foi dada a condição e a gente tinha conseguido até o pagamento disso. Há muitas outras coisas relacionadas à avaliação, que a gente não entra em detalhes, mas é interessante vocês saberem. Os processos avaliativos dão muito lucro para as instituições, para as gráficas. E é muito fácil desviar dinheiro por meio de avaliações, vou dar um exemplo: abre-se uma licitação para a impressão de "x" mil provas, de tantas páginas, de 20 páginas. Isso eu questionei: 'Como 20 páginas? Naquele ano, em agosto, eu questionei o Departamento: 'Como 20 páginas se as provas de 1º ano não têm 20 páginas cada uma?!' Então, você não tem como mudar situações como essa. As coisas acontecem dessa forma, e a sua instância de atuação não permite você mudar esse tipo de coisa, sua alçada é outra. Então, atuar lá dentro, embora dê privilégio na área acadêmica, tem que enfrentar muitas outras situações. Outras situações de caráter burocrático, econômico, financeiro, político, ético.

O que você está dizendo é há outros interesses que não a qualidade?

É. A área de Ciências é uma área que está assim: nós temos uma equipe lá dentro de professores de Ciências, mas nós temos uma Secretaria de Meio Ambiente que vem com um projeto "mirabolante" para resolver o problema do ensino da Ecologia. Então vem uma outra Secretaria, não um departamento específico, que vai trazer uma resposta fantástica para os cachorrinhos da cidade: que é você fazer da criancinha um veterinário mirim como é o projeto de agora. Gente, antes de eu criar o Veterinário Mirim na escola, eu tenho muita coisa para eu trabalhar. Mas o Veterinário Mirim tem investimento de publicidade, de mídia, de campanha. Então se a gente fosse pensar em Educação Científica, nós não podíamos pensar restritos à Secretaria da Educação. Nós precisaríamos pensar a Educação Científica na cidade como um todo. Nesse caso as Diretrizes têm que ser mais acima. Não um Departamento que diga como que se ensina a Ciência. Óbvio que isso também é importante, mas, como é que se passa o conceito de Ciências na cidade? Como se desenvolve a postura cidadã, científica, na cidade? Ecologia são campanhas. Nós não podemos viver de campanhas! A área de Ciências é permeada por muitas situações, desde as questões das drogas, a prevenção de doenças. A saúde também tem muita interferência nessa parte, na negativa, mas pontual. As conversas são sempre pontuais, num foco que não é aquele eminentemente pedagógico.

Essa relação com a área da Saúde como ocorre?

São pontuais e localizadas. Bem localizadas, histórica e geograficamente. O tempo do H1N1 estourando. Agora nós temos o H1N7. Com o H1N1 chegamos a parar as escolas e tinha campanha, reunião com saúde e assim por diante, álcool gel, etc. Não se fala mais nisso, a escola tem que dar continuidade a isso, mas não há um fomento. É preciso ter esse fomento, seja para a televisão, seja para o que for. A gente diminuiu a AIDS, agora a AIDS está voltando no sexo feminino. Não adianta ficar mandando "panfletinho". O trabalho é muito mais amplo. Chega um panfletinho, pronto, tem campanha. A Saúde fez tantas ações, desenvolveu tantas ações na sala de aula, mas não atingiu quem está diretamente com a criança, não atingiu o povo de forma geral, porque nós temos não só acriança, mas a família. Eu penso isso, o ensino de Ciências tinha que ser um programa na cidade. Eu falo "cidade", pensando no município. Mas um programa abrangente.

Esse programa seria de Educação Científica para a população?

Educação Científica para a população, exatamente isso. Os nossos museus tinham que pensar sobre isso. Os parques deveriam estar voltados para a questão: agora é bicicleta, agora é alongamento, agora é academia ao ar livre. Daqui a pouco vão estar todas enferrujadas essas academias. Você chega lá em uma segunda-feira de manhã, o parque está entulhado de cerveja, entulhado de latas, de garrafas de vidro. Quer dizer, o que está

acontecendo? Qual é a formação desse povo? Será que em todos os lugares do mundo isso acontece? Será que vai continuar acontecendo isso até quando? A discussão é muito mais ampla.

APÊNDICE 4: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM TÉCNICA DE ÁREA SMEC

Fale-me sobre sua formação acadêmica.

Sou formada em Biologia pela UFPR, na turma de 1987. Minha especialização é em magistério superior, no qual lecionei em cursos superiores. Fiz Mestrado na área de educação pela UFPR, no nos anos de 2008 a 2009.

Fale sobre a sua atuação profissional.

Iniciei minha carreira profissional como professora em escolas particulares por um tempo de 12 anos, dando aula de Ciências e Biologia. Dei aula para o Ensino Fundamental e Médio, nos colégios particulares Colégio Medianeira, Colégio Rui Barbosa, Colégio Anchieta e Colégio da Divina Providência.

Há quantos anos atua na RME?

Fiz o primeiro concurso da RME para atuar em docência II, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 1987. Paralelamente, atuava na RME em um período, no outro em escolas particulares, e no período da noite na EJA, Educação de Jovens e Adultos. Em 1999, fiz o segundo concurso para atuar em período integral dentro da RME.

Como e quando você saiu de sala de aula para atuar na SME?

Foi na gestão do Prefeito Jaime Lerner, no ano de 1995, quando houve a intenção de criar um parque voltado às questões científicas, denominado Parque de Ciências. A ideia era estruturar esse espaço com professores específicos da área de Ciências, com a finalidade de subsidiar trabalhos com oficinas para os estudantes. Eu me interessei por esse trabalho e fui me oferecer para atuar nesse espaço. No primeiro ano não fui aceita, mas no ano de 1997, me chamaram para trabalhar com oficinas. Na época tinham oficinas de Ciências e clube de Ciências, com atendimentos aos estudantes. As atividades eram voltadas à iniciação científica e os estudantes passavam a tarde no parque. No ano de 1999, a Secretaria Municipal de Educação estava escrevendo um material de Ciências, chamado (EAD) Educação a Distância para Professores. Fui convidada a participar da escrita desse material de Ciências. Nesse momento comecei a trabalhar dentro da SME, escrevendo esse material. No mesmo ano, assumi o 2º padrão de concurso, ficando tempo integral a serviço da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Esse material foi escrito por mim e mais duas professora de Ciências. Na escrita desse material (EAD), elaboramos na época cinco cadernos, com atividades para os professores. Eles realizavam as atividades e entregavam via malote, uma forma de entrega dessas atividades. Nós fazíamos as correções e essas atividades retornavam aos professores. O (EAD) tinha esse sistema. Nessa gestão do EAD, fiquei até o ano de 2000 realizando essas atividades. Com o movimento da escrita das diretrizes curriculares para o ensino nas escolas da Rede Municipal de Curitiba, fui convidada a compor a equipe de ciências, para ajudar a escrever esse documento. Nessa época, a organização da secretaria era diferente, a estrutura era dividida em vários departamentos. Não posso dizer como era, não me recordo exatamente. Bom, lembro que tinha o departamento de tecnologia e difusão educacional que era a época do EAD, que depois ficou como é agora, o Departamento do Ensino Fundamental. Uma outra divisão era a gerência pedagógica, que ficou como gerência de Currículo, onde atuo no presente momento com o trabalho do componente curricular Ciências. Resumidamente, posso dizer que é essa a minha trajetória acadêmica no percurso da minha carreira profissional.

Há quantos anos atua nessa gerência do Ensino Fundamental?

Basicamente dentro dessa gerência do Ensino Fundamental na SME, desde o ano de 2001, sendo que fiquei de licença para estudos para cursar o Mestrado na UFPR nos anos de 2008 e 2009, na área da Educação. No ano de 2010, após a conclusão do mestrado, retornei para a mesma função dentro da SME, gerência de currículo na área do componente curricular Ciências.

Como é o trabalho na direção do Ensino Fundamental na área de Ciências?

Basicamente depois de 2006, com a escrita das diretrizes curriculares para o ensino das escolas municipais de Curitiba, minha função dentro da SME é formação de professores. Nosso objetivo é ofertar cursos em que o conteúdo de Ciências seja trabalhado de forma articulada com o professor regente da turma, estimulando o conhecimento científico e ajudando os alunos a compreender o mundo e suas transformações. Esse trabalho na área de Ciências também tem a função de emitir pareceres sobre materiais pedagógicos que vão para as escolas. Análise e assessoramentos em projetos de ensino no âmbito da Educação Científica, tanto para os próprios estudantes da Rede, quanto para os docentes; projetos nas unidades educacionais municipais; emitir pareceres sobre atividades de Educação permanente e qualquer assunto que envolve a área de Ciências; assessoramento pedagógico a todos os professores de Ciências de 6º ao 9º anos e a todos de 1º ao 5º que desenvolvem algum projeto de Educação Científica; propor e lecionar cursos de ação continuada; fornecendo instrumentos teóricos e metodológicos que permitam um salto de qualidade no ensino municipal. Cabe também na minha função analisar proposições de cursos de terceiros; convidar profissionais externos à Rede para ministrar cursos; preparar materiais para uso dos docentes; elaborar as avaliações institucionais (de Ciências) da Secretaria; e participar em diversas comissões. Direcionando cursos para os docentes, analisando materiais didáticos que vão para a escola e a orientação e ajuda na escolha do livro didático que é substituído a cada três anos, que é o PNLD.

Na sua opinião, qual o é o objetivo do ensino de Ciências do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental?

As crianças também têm direito ao conhecimento científico nessa transposição como conteúdo escola. Claro, saber alfabetizar cientificamente trazendo para o seu dia-dia, isso é importante nessa etapa de ensino. É importante ter claro que a estrutura do conhecimento científico, ensinar ciências, é também propor conjuntos de proposições e metodologias estruturadas para alcançar alguns objetivos. É necessário construir uma estrutura geral para esta área de ensino, que favoreça a relação entre o aluno, o professor e o saber científico, na perspectiva da aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e da formação de uma concepção de ciência que considere sua relação com a tecnologia e com a sociedade. A nossa intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam autonomia no pensar e no agir. Então é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo, com determinado papel, esteja envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos. Nós, enquanto docentes, podemos trabalhar em sala de aula criando condições e situações que permitam ampliar os conhecimentos que os estudantes têm de mundo, propondo uma ponte entre os conceitos construídos, organizando-os como corpo de conhecimento sistematizado. Importa trabalhar também procedimentos, atitudes e valores. Observar, experimentar, comparar, estabelecer relações entre fatos ou fenômenos e ideias, comparar hipóteses e confrontá-las com os dados obtidos por investigação, propor e resolver problemas. Atitudes de curiosidade, de respeito à diversidade de opiniões, de persistência na busca e compreensão das informações, de valorização da vida em sua diversidade, respeito à individualidade e às diferenças tem lugar importante no processo de ensino da área do componente curricular Ciências dentro da RMEC. Nos cursos da área de ciências, sempre enfatizamos que é possível que o professor lance mão de um assunto ou tema na perspectiva de valorizar o aluno e seu conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para que tal saber possa ganhar novo significado. Destacamos a ideia de que o Professor procure saber antes o que os alunos conhecem sobre o assunto, estimule-os com perguntas, leve-os a observar o que está acontecendo, antecipar resultados, tirar conclusões e registrá-las.

Fale-me sobre a implantação do ensino de Ciências do 1º ao 5º Ano na RMEC.

Explique como se deu esse processo?

Basicamente as escolas da rede municipal de ensino de Curitiba, Centros de Educação Integral (CEIs) e Unidades de Educação Integral (UEIs), no ano de 2013 passaram por uma reorganização das equipes de profissionais e do trabalho pedagógico. Além de aumentar o número de profissionais, a SME reforçou o quadro de professores com formação específica em áreas como Educação Física. Bom, era a intenção poder dar um novo perfil à atuação do professor corregente para assumir o papel de professor regente de Ciências. Nesse sentido, o desafio desse trabalho vem sendo gradativamente implantado: um modelo de planejamento baseado no trabalho coletivo dos professores. O objetivo é criar condições para atender às necessidades específicas de cada turma e aluno, melhorando a qualidade do ensino. As diretrizes dessa reorganização estão na Portaria nº 45, publicada no Diário Oficial do Município no dia 11 de novembro de 2013. O documento prevê um número maior de professores de 1º ao 5º ano (docência I) e de professores de Educação Física. Isso permitirá também alocar professores de Educação Física nas turmas de classe especial e educação infantil, atendendo assim a uma antiga reivindicação das equipes de trabalho, estudantes e familiares dos alunos. Uma das novidades que resultaram da portaria é a mudança do papel do professor corregente. Hoje, de maneira geral, o corregente não participa do planejamento feito pelos professores regentes de turma durante o horário de permanência (a chamada hora-atividade, que equivale a 33% da jornada do professor e é destinada a atividades extraclasse). Esse modelo dificulta o trabalho conjunto e muitas vezes quebra o ritmo de aprendizagem da classe. Neste ano de 2014 a proposta é que os professores da mesma série tenham a permanência ao mesmo tempo e trabalhem juntos nos planos de aulas, acompanhados ainda da pedagoga da escola. Para essa proposta cada grupo de três profissionais será responsável pelo planejamento de duas turmas. Ou seja, passa a atuar nas escolas um professor que, além da corregência nessas duas turmas, assumirá também, como regente, as aulas do componente curricular de Ciências. Com isso, os professores dividirão responsabilidades no desenvolvimento de um plano pedagógico que deve ser seguido por todos, em prol do melhor desenvolvimento do estudante. Estes profissionais tornam-se também responsáveis pelo Plano de Apoio Pedagógico Individual, uma ferramenta que visa atender necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Esse plano será desenvolvido pela dupla (regente e corregente) nos momentos em que trabalharem juntos em sala de aula. Bom, sobre o ensino de Ciências dentro da RME, para os anos iniciais houve um movimento que propôs a dedicação do professor corregente ao componente curricular de Ciências. Esta é uma mudança que vem sendo preparada desde o início do ano de 2013, por meio de uma programação de formação de professores da rede municipal. Em discussão com os gestores e equipe de Ciências, estudamos maneiras, elaboramos e redigimos cursos de formação continuada durante todo o ano de 2013. Foram ofertadas 6.600 vagas e uma média de 168 horas dessa formação em Ciências, por meio de cursos, palestras e atividades que promoveram o debate e a reflexão sobre temas relacionados à ciência, tecnologia e sua relação com o cotidiano. A formação dos professores em ciências buscou dar aos que atuam nesta área instrumentos teóricos e metodológicos que permitissem um salto de qualidade no ensino municipal. A ideia é que o conteúdo de Ciências seja trabalhado de forma articulada com o professor regente da turma, estimulando o conhecimento científico e ajudando os alunos a compreender o mundo e suas transformações.

Você poderia explicar como é a Permanência e a hora atividade do professor do 1º ao 5º ano do ensino fundamental dentro da RME?

Bom, basicamente essa dinâmica se divide assim: enquanto os professores regente e corregente estiverem em horário de permanência, as turmas ficarão sob a responsabilidade de outros professores. Esse tempo será preenchido por aulas de Educação Física, Ensino Religioso, Literatura e Arte. A Portaria nº 45 também prevê mais auxiliares de serviços escolares, conhecidos como inspetores, nas 72 escolas de tempo integral e nas Unidades de Educação Integral (UEIs). A secretária municipal da Educação,

Roberlayne Borges Roballo, diz que a portaria representa mais do que um avanço quantitativo em termos de pessoal. “É a possibilidade concreta da efetivação do novo projeto pedagógico traçado por esta gestão para ampliar a qualidade do ensino na rede”. Segundo ela, o novo projeto pedagógico, construído a partir das metas do plano de governo do prefeito Gustavo Fruet é inovador porque apresenta alternativas para a consolidação do trabalho coletivo nas escolas. Ela lembra que a portaria foi discutida intensamente com a Secretaria Municipal de Recursos Humanos e norteada pela intenção de que a discussão da lotação das escolas fosse balizada não apenas pelo número de profissionais, mas também pela necessidade de se garantir a qualidade na educação ofertada. A ideia é que a efetivação da hora atividade (prevista na Lei nº11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica) seja atrelada a um projeto educativo focado principalmente no aluno, com um projeto de trabalho coletivo na escola. Caso a implantação da permanência fosse tratada somente do ponto de vista do direito dos professores, o número de profissionais seria menor do que o que ficou estabelecido na Portaria.

Em sua opinião, quais seriam as finalidades dessa avaliação na RMEC?

Bom, eu recorro que nos anos de 2005 e 2008 houve um movimento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de estudos e discussões sobre os processos de avaliação de aprendizagem escolar adequados à organização de ensino em Ciclos de Aprendizagem. Nessa questão da avaliação dentro da RME ainda há muito a aprofundar para conduzi-la com propriedade e cientificidade a uma qualidade de ensino e de resultados. Sabemos que a direção dessas avaliações parte do propósito de saber como estava ocorrendo o processo de ensino dentro da própria instituição, pois com os resultados da provinha Brasil, ainda que com destaque maior entre as capitais brasileiras, os índices e resultados ainda não eram satisfatórios. Essas avaliações foram de caráter diagnóstico. Verificamos que não existem métodos e recursos de ensino que sejam favoráveis a todos os estudantes ao mesmo tempo, devemos buscar resultados satisfatórios para todos, saindo de uma visão classificatória da avaliação e efetivando práticas não excludentes. No ano de 2010 todos os componentes curriculares passaram a ser avaliados, uma avaliação de instrumentos de verificação da aprendizagem de conteúdos fundamentais. Em uma comissão de vários professores, conduzimos ações, elaborando critérios de avaliação, de aplicação e de correção. No caminho traçado pelos resultados dessas avaliações, houve algumas discussões entre núcleos sobre todo esse processo. Entre um ponto e outro passamos, necessariamente, pela análise e julgamento cuidadosos sobre a nossa capacidade de ensinar e a capacidade de aprender dos estudantes. A finalidade da avaliação não pode se limitar ao discurso, é responsabilidade de todos profissionais da educação estabelecer a relação entre a teoria que nos fundamenta e a prática coerente a ela. Percebendo que os estudantes tinham conhecimentos rasos e de senso comum sobre os conteúdos de ciências, os resultados da prova foram baixos. Então, pedagogas de NRE vieram com uma resposta à solicitação de nossas equipes. Um assessoramento estruturante dos conteúdos, sinalizando o que deveria ser trabalhado a cada ano de escolarização. Esse novo subsídio ao trabalho pedagógico de nossas escolas é mais uma construção da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que, certamente, auxiliará no aprimoramento do ensino de cada área do conhecimento curricular. Cabe agora a cada um dos profissionais a responsabilidade de conduzir a continuidade deste trabalho nas salas de aula, nos momentos de permanências, na construção do que é permanente, do que é necessário e do que é direito.

Quais foram os critérios para elaboração desse processo de avaliação?

As avaliações dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências tiveram início no ano de 2010. Nesse ano, houve duas etapas dessa avaliação de rendimento escolar, no 1º e no 2º semestre. Foram professores de cada área da própria SME que elaboraram as primeiras avaliações. A partir avaliação foram elaborados os critérios de avaliação, aplicação e de correção. A ideia inicial era um recorte dos conteúdos

trabalhados em cada ano de escolarização. Todo esse primeiro movimento sempre com a orientação da então diretora do ensino fundamental da época, ***. Com os resultados e discussões sobre todo esse processo, no ano de 2012, depois de três resultados não tão bons, houve uma mobilização das equipes locais, isto é, os pedagogos dos núcleos. Preocupados com os resultados tão baixos, e havendo uma divergência de pensamentos sobre essa elaboração e de como deveria estar cada questão dessa avaliação, surgiu a ideia de estruturar uma comissão. Foram convidados professores de cada área para participar de todo esse processo. Esse grupo era formado de uma comissão de gestores e professores da RME, para discutir todas as etapas estruturantes dessa Avaliação de rendimento escolar. Com os resultados aparentes, fomos discutindo cada etapa desse processo: a reestruturação de várias questões, a elaboração de alguns dos critérios de avaliações pertinentes a cada ano de escolarização, o cuidado com as imagens e a contextualização. Sempre pensando que essa avaliação também é um momento de aprendizagem, em vários aspectos, tanto da parte docente, quanto aos alunos em geral.

Como foi organizado todo o processo e como foi a elaboração dos instrumentos?

Nessa etapa da Educação básica o objetivo dessa avaliação era uma ampla análise sobre o que vinha sendo ensinado em cada uma das escolas da RME. Testar os conhecimentos de nossos estudantes em cada área do conhecimento. No componente curricular de ciências, discutimos sobre uma avaliação que viesse a compor aspectos de aprendizagem. Algumas escolas viam essa avaliação como uma competição. Desde o contexto da própria prova Brasil, a RME vem avançando questões sobre como melhorar o ensino. A SME pensou em criar estratégias que remodelassem esse perfil de rendimento não satisfatório. O principal objetivo era o de testar todos os critérios das diretrizes. Na elaboração desse instrumento de avaliação fizemos um recorte de conteúdos ensinados para cada série, exatamente o que eles tinham estudado naquele ano. Nesse percurso estamos avaliando algumas etapas do processo da educação básica. Também ajudou para lembrar, por exemplo, perguntar o que o aluno do 3º ano lembra sobre o que estudou no 1º ano. Isso nos ajudou a reaver o nosso programa de conteúdo. Fizemos no ano de 2010 duas avaliações: o primeiro semestre não foi bom, tivemos na realidade um grande susto quando vieram os resultados. No segundo semestre pensamos em repetir essa avaliação com os mesmos conteúdos, o que mudou foi apenas a estrutura da questão. Deflagraram-se outra vez índices baixos. Os estudantes apresentavam as mesmas dificuldades. Continuamos todo o processo com base nesses resultados nos anos de 2011 e 2012: a mesma coisa Houve pouca melhora. O sistema de avaliação vem de uma exigência do governo federal para que cada instituição de ensino direcionasse seus instrumentos de avaliação. Bom, na RME, desde 2006 com o projeto piloto implantado, os estudantes do município de Curitiba realizam anualmente uma avaliação de rendimento e aprendizagem. Verifica-se o que apresentam os resultados das avaliações de rendimento e aprendizagem da Rede Municipal de Educação de Curitiba e quais são suas relações com os indicadores socioeconômicos. Essa avaliação de rendimento e aprendizagem da RME está também ligada ao movimento da política educacional da SME na busca de um melhor desempenho das escolas municipais na Prova Brasil. Esta busca levou o município de Curitiba obter o melhor IDEB entre as capitais nas últimas avaliações. O movimento da política educacional iniciou antes mesmo da aplicação da Prova Brasil de 2005, quando na Semana Pedagógica daquele ano, que foi realizada no mês de julho, todos os temas de trabalho com os gestores e professores referiam-se a Prova Brasil. Seguindo este movimento inicial, após a divulgação do resultado da Prova Brasil de 2005, a SME organizou vários cadernos: Resultados do Desempenho da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/Prova Brasil – 2005, Caracterização das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/Prova Brasil – 2005, Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, Prova Brasil / Resultados comparados 2005 – 2007, Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a Qualidade da Educação 2005-2010. Estes cadernos serviram como base para a reestruturação no processo de ensino e aprendizagem realizado pelas escolas.

Qual o impacto dentro da RMEC na implantação dessa avaliação?

Tudo o que é diferente dentro do contexto escolar causa uma grande discussão. O primeiro seminário logo após a primeira avaliação foi uma grande surpresa, no que se refere ao grande índice de que os componentes de história, geografia e ciências não estavam sendo ensinados como deveriam. Apareceu uma situação assustadora dentro do contexto escolar. A maioria dos profissionais, os professores, não via essa avaliação com um olhar diagnóstico. A visão era mais quantitativa que qualitativa. Não se visualizava nesse resultado aspectos do que estava sendo ensinado e de como os alunos estavam rendendo nesses conteúdos. O que se percebia é que os professores estavam mais preocupados em ensinar, direcionar conteúdos de Português e Matemática, em que os estudantes soubessem ler, escrever, interpretar, solucionar problemas e resolver operações. Muitos não gostaram porque a avaliação foi aplicada durante a semana, o que ocupou muito tempo. Os conteúdos eram cobrados e houve uma surpresa nos resultados. Nas turmas de 5ª série houve muitas reclamações referentes às questões, dizendo que os alunos não estão preparados para esse tipo de avaliação.

Como se deu a análise e a divulgação dos resultados dessa avaliação?

E esse ano alegaram algum motivo sim vai ser mais aperfeiçoado e profissionalmente para dar mais continuidade também reformular melhor as perguntas e para isso e contratado uma empresa de Juiz de Fora, pois queremos como será a avaliação dos conteúdos com relação também das escolas como estão indo com em laboratório enfim toda a estrutura vai ter um professor para cuidar dessa parte burocrática

Quais foram as ações da SMEC frente aos resultados dessa avaliação?

As ações da SMEC, de imediato, não foram nenhuma. Os cursos de formação para os professores continuaram os mesmos. Não houve assim um movimento considerável para uma estruturação de formação do profissional. De modo geral essas avaliações ainda não apontam ações. Tem o lado bom e o ruim, a gente vai avançando, estudando mais modificando e fazendo mudanças e procurando incentivar de alguma forma. Também estamos batalhando para que as escolas tenham novos laboratórios e projetos, e será discutido como a prova Brasil vai avaliar os boletins, pois foi alegado que será mais a área de ciências o ponto referencial. Deseja-se que melhore, mas não há verba para bancar tudo. o que fica realmente caro é o professor que tem também que dar uma formação para dar uma continuidade; tem que estudar fazer cursos para aplicar para os alunos e os pedagogos também estão buscando e com o curso de formação dos professores esse ano já são buscando conhecimentos .

APÊNDICE 5: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM DIRETORA 1 – NÚCLEO BOA VISTA.

Você pode me falar um pouco sobre sua formação acadêmica?

Tenho ensino médio de magistério, e Formação Universitária de pedagogia, Pós graduação em Gestão Pública.

Quantos anos você leciona?

Iniciei minha carreira profissional lecionando no Ensino Especial. Fiquei 5 anos trabalhando com crianças com transtorno de comportamento. Surgiu a oportunidade, fiz concurso público para a Rede Municipal de Ensino. Hoje fazem 20 anos que estou trabalhando na RMEC.

Quanto tempo você trabalha nessa direção da escola?

Aqui nessa escola apenas 6 meses, mas já tenho experiências anteriores. Tenho 6 anos de CEI - Escola de Tempo Integral, e tenho 2 anos de atuação na direção escolar.

Qual sua visão sobre avaliação, o que é avaliar dentro do espaço escolar?

Depende do ponto de vista de cada um. Eu entendo a avaliação como um processo de busca ao ensino e a aprendizagem, em que aluno e professor tem que aprender. Para o professor é uma forma de saber se o aluno aprendeu, como ele aprende e o que ainda precisa aprender. Para um professor a avaliação tem caráter de ponto de partida do que de alguma forma ele tem que ensinar o aluno. A avaliação é uma forma de descobrir se a aprendizagem de conteúdos aconteceu, efetivamente. E se não aconteceu, ele tem que buscar uma forma para que ela venha acontecer. Eu entendo que a avaliação é um processo para que o professor descubra se o que ele está fazendo, em sala de aula, isto é, se o que o professor esta ensinando está sendo eficiente. A avaliação é um termômetro para ambas as partes envolvidas no processo educacional.

Quais foram as impressões sobre as avaliações da SMEC que foram aplicadas em 2010, 2011 e 2012?

Todo mundo sabia que precisava ser feito um diagnóstico minucioso, sobre todo o processo de ensino, porque os estudantes apresentavam um alto grau de defasagem tanto em escrita e leitura quanto em raciocínio lógico matemático. Isso era alarmante em toda a Rede. E quando foi realizado algumas prévias desse processo, houve um grande susto, porque o resultado das primeiras avaliações foram negativos - embora as pessoas já soubessem qual seria, quem realmente trabalha e analisa o que está sendo feito já sabia que iria dar um resultado não muito bom, mas serviu para dar uma chacoalhada. Antes de 2010 já havia um processo acontecendo, com as avaliações por amostragem, e eu posso falar porque a escola que e trabalhei foi uma das que fez a avaliação por amostragem, e não só por essa amostragem mais internamente a gente via que precisavam mudar e deveria haver uma exigência maior. Quando passou a ser ciclo, as pessoas pensaram que não precisava fazer a avaliação, mas era errado, porque o ciclo dá um resultado para que o aluno aprenda, e quando você faz da avaliação uma forma de punição é meio perigoso, porque o aluno está lá, e quem tem que ensinar o aluno é o professor. O aluno não tem que aprender em casa, não tem que aprender na rua, ele tem que aprender na escola, e quando ele não aprende é porque tem alguma coisa errada. Admitir que tem algo errado é muito difícil, eu também sou professora, sou da categoria, e lidar com professor é muito difícil, e a cada dia aprendo mais. Quando você está na direção você tem uma visão diferente, mas as pessoas estão aprendendo, e houve um crescimento muito grande depois da primeira avaliação feita pela rede. Ninguém está querendo monitorar ninguém, nós queremos que a criança aprenda, mas se for dessa forma pensando que estão sendo monitoradas, que seja. Houve um grande avanço mas ainda não está 100%, e vai ter avaliação em todas as etapas, porque a rede fez com todos os anos, tabulou com essas avaliações. Foram feitos seminários apresentando essas

avaliações, houve uma discussão interna dentro da escola, mas existe uma grande rotatividade dentro das escolas, e isso atrapalha um pouco, entra muita gente nova na rede também, então é um processo constante de estudo e ela ainda não está como deveria estar. A prova Brasil veio a auxiliar, esse ano já fizemos a prova Brasil aqui na escola, ela foi todo tabulada, ela é entrega de bandeja para professor que não precisa fazer. Ela é individual, você vê o todo, mas você vê o aluno individualmente. Só não trabalha quem não quer, então o que a prefeitura está fazendo hoje é, capacitar melhor nossos profissionais, porque a formação de pedagogia não te dá um aprofundamento dentro das áreas que você trabalha com a criança. Hoje se exige uma formação mais específica, e é difícil você conscientizar as pessoas. Eu vejo que não basta só capacitar, você tem que fazer com que ele exercite isso que aprendeu dentro da escola, é muito difícil que as pessoas mudem de pensamento, é uma luta diária. Você dizer para um professor que não está bom é mais complicado ainda, porque as pessoas tendem a confundir, e isso é uma luta diária do pedagogo. Como diretora sou muito próxima do pedagogo da escola, e a maior dificuldade é essa, fazer que o professor enxergue que ele tem que mudar sua prática muitas vezes, e se ele não muda o aluno não vai aprender, independente dos problemas externos que ele tenha, isso não pode ser motivo para que não haja aprendizagem dentro da escola, esse processo é uma luta contínua, entender que a avaliação não é para punir o aluno, nem o professor, é só para melhorar a aprendizagem.

Quais são os objetivos da avaliação nessa unidade escolar?

Quando se faz uma avaliação institucional, você tem a visão de um todo e para montar essa avaliação tem que ser cuidadosa, o professor está constantemente avaliando. Nós temos aqui na escola um momento de avaliação da escola, porém o professor sabe que não pode mais se pautar só por essa avaliação, e não existe mais um período de recuperação, ele é contínuo dentro da escola, então o professor tem que ter momentos avaliativos, e saber que aquilo não pode ter interferência nenhuma, porque senão ele se ilude quanto ao processo. A gente busca conversar com os professores sobre este aspecto, eles devem avaliar o tempo todo, não é um único momento que vai dar condições de dizer se aquela criança está apta ou não. As pessoas tendem a confundir as coisas, se o aluno é bonzinho não quer dizer que ele seja ótimo, se é um aluno tem problemas de comportamento ele apresenta dificuldade, e nem sempre é isso que aponta. Hoje eu vejo que existe nas escolas, e que é bom que aconteceu, é que voltaram a fazer a avaliação da escola, então isso já foi um grande avanço, porque cada um fazia o que queria, então hoje tem esse momento onde eles pegam esses documentos e se analisam. Essas avaliações passam pelas mãos dentro da escola, o professor elabora passa pelo pedagogo, passa pelo diretor e a gente conversa o tempo todo em relação a isso até chegar no aluno, e muitas vezes o professor se sente ofendido, porque nós mudamos algumas coisas, porque você tem que avaliar o aluno não na intenção de fazer pegadinhas com ele, mas na intenção de ver se ele aprendeu, e às vezes quando a gente pega uma avaliação realizada, montada por um profissional, não está muito claro o que ele quer com essa avaliação. Hoje nós temos critérios específicos de avaliação, está tudo muito bem pontuado, e mesmo assim a gente pega avaliações realizadas que não condizem com aquilo que deveriam estar avaliando, a minha experiência na escola Pilarzinho está sendo diferente das outras, porque aqui 100% são novos na rede, então nós temos que ensinar tudo isso, a bagagem que eles trouxeram foi de instituições particulares, e é bem diferente a forma como eles avaliam, então eles estão tendo que aprender, e eu também aprendo cada dia com eles, porque isso não é um tema que vai ser fechado totalmente.

Como foram os resultados dessa Avaliação em relação ao desempenho dos alunos?

Foi um choque muito grande, porque ali descobriram que as crianças que estavam no 5º ano não sabiam escrever o nome completo, e ela foi bem abrangente não foi só um ano aplicado, o primeiro ano foi um susto muito grande e chamou muito a atenção de as crianças saírem no 5º ano e não saberem escrever o nome completo, depois no 2º ano, porque ela foi sucessiva, já houve uma melhora muito grande e se mostrou que houve um

efetivo trabalho em cima daquilo, e quando há um efetivo trabalho você é correspondido.

Foram apresentados os resultados dessas avaliações para os pais?

Sim, todos os resultados chegaram a um ponto que eles (os pais) tiveram que assinar as avaliações e isso se refletiu depois no Inep. Houve uma melhora significativa em relação a isso, que é uma prova que chega e você não tem contato nenhum, então não tem como manipular, mas houve situações que depois, pois as pessoas aprenderam o caminho e sabiam que estariam sendo cobradas, que sua escola tem que apresentar um resultado no primeiro momento pegou todos de surpresa. No segundo momento teria que haver um efetivo, e no terceiro momento teve situações que eu chocadamente me deparei com pessoas que estavam manipulando os resultados. Isso é muito triste e as pessoas têm medo de falar e eu não tenho, porque nesse momento eu era pedagoga de uma escola, não estava na direção, eu tive que ser categórica e dizer que não é assim que as coisas vão se resolver, não é mascarando, porque uma hora ou outra vai aparecer, então onde eu atendo não se mexe em resultado, porque se não vou ter que procurar os meus direitos enquanto profissional, porque isso é muito sério, voltaria a ser o que era. Eu digo para você, a educação só vai melhorar quando melhorar os níveis dos professores, quando as pessoas tiverem não só um nível acadêmico, mas porque acredito que a formação que estão dando é boa. Falo porque a minha quando na universidade não foi boa, tenho uma bagagem muito melhor por experiência e do magistério que fiz, mas a faculdade hoje não prepara o professor para entrarem uma sala de aula, para dar aula, imagine para avaliar. Então tem que estar muito atento e saber que vai trabalhar e onde você quer chegar, então essa é a preocupação, e acho lamentável estar na posição de diretora ou de pedagoga e ter que ficar ensinando professor que fez concurso público a dar aula, acho isso o cúmulo do absurdo, porque é o mínimo que ele deveria saber. Você dizer como funciona a Rede, tudo bem, quais as forma de trabalho, mas ter que ensinar o professor a dar aula é muito complicado. Imagine como avaliar como a professora pode nós minimizar isso, e acompanhar mais de perto esse processo avaliativo, você fazer as avaliações para serem aplicadas dentro de uma proposta dentro da rede.

Como aconteceu o movimento da escola e da parte da SMEC em relação ao desempenho específico do Componente Curricular Ciências?

Todos os resultados não foram bons, principalmente os de Geografia, História e Ciências, e causou estranheza isso. Se havia um empenho muito grande em Português e Matemática, porque em Português e Matemática não foi satisfatório? Por aí você já começa a analisar, então História, Ciências e Geografia, não foi, porque se deixava de lado essas áreas, se priorizando as outras que deveriam ter um resultado fabuloso. Quando surgiu esse movimento que não só da própria rede, eu dei graças a Deus, porque é uma área que deveria ser muito mais valorizada, e agora ela está sendo, eles tentaram unir o útil ao agradável, porque nós tínhamos que mobilizar os profissionais, porque pessoas para trabalhar nos tínhamos. Nós tínhamos que mobilizar as pessoas e ter um consentimento maior, e vendo ciências sendo dada por um professor específico, facilitou isso. Ele teve que ter um comprometimento maior com o grupo, ao mesmo tempo em que estaria dando um tempo maior com uma área tão importante, que é aquilo que nós temos que fazer com todos os nossos alunos, aguçar a curiosidade deles, e a ciências é uma área que faz isso, porque não tem nada mais gostoso do que você aprender experimentando, e a ciência apresenta de uma forma assim que instiga a curiosidade, então é novo ainda para a gente dizer.

Como foi o encaminhamento após a constatação desses resultados das avaliações?

A Rede sobe conduzir isso, porque quando foi feito um seminário, os professores tinham dificuldade até de corrigir essas provas que vinham com gabarito foi montada uma comissão dentro da escola para essa correção e mesmo tendo esse gabarito as vezes pintavam dúvidas, e a comissão instituía até para ter uma linha de correção que não fugisse ao padrão estimulado. Depois disso a gente teve que fazer uma apresentação num seminário e alguns representantes participaram desse seminário, e depois veio o retorno

para a escola, e dentro desse retorno, foram feitas as capacitações da Rede também. Então ela trabalhou em cima desses resultados para capacitar os professores também. Dentro da escola houve uma mobilização, uns aceitaram mais facilmente, outros não mudaram de postura. Até hoje você vê pessoa que é difícil mudar a postura dela, porque o professor entra na sala de aula, fecha a porta e faz o que ele quer, então você tem que ir pelo convencimento e mostrar que daquela forma o resultado vem. Ninguém está dizendo que as pessoas não trabalham, é a mesma coisa que você atirar para todos os lados e não acertar o alvo, todo mundo entra dentro de uma sala de aula, eu não acredito que uma professora entre em sala de aula sem intenção de trabalhar, talvez ele não saiba onde é o alvo que tem que acertar.

Após a verificação desses resultados não satisfatórios, houve uma mobilização entre equipes dentro da escola? Como foi?

Sim, em todas as escolas, e sempre a Rede apoiando, e sabíamos que a coisa ia ficar cada vez mais difícil. Na verdade seria o certo porque acho que quem não é acompanhado é descuidado, então a gente viu que esse acompanhamento tinha que acontecer mais de perto. Houve a mobilização e os professores mostraram que era possível sim, afinal de contas mexeu com o brilho de todo mundo. Ninguém disse que o professor não está trabalhando, ele estava atirando para todos os lados e não estava acertando o alvo, então sentamos e refletimos. "Nós estamos fazendo, mas onde é que estamos falhando?" E a Rede foi fundamental nisso porque onde nós estávamos falhando era onde nós tínhamos que ter a capacitação, em decorrência disso, e não foi só Curitiba que levou um susto, foi o Brasil inteiro. Curitiba ainda saiu na frente e foi considerada a melhor numa média super baixa. Então se Curitiba está assim imagine o resto do país. Se todo mundo que levanta a bandeira pela educação acha que as coisas vão melhorar, a gente tinha consciência que aqui não estava bom, porque a gente tirou uma média abaixo de 5, isso é abaixo de 50% e isso é muito baixo. Então eu digo que, em todo lugar, em todas as escolas que os professores se reúnem o tempo todo e conversam, houve dificuldade e conscientização, mas graças a Deus a grande maioria aderiu. Hoje se você for ver o resultado de uma prova que não é da Rede, que é a prova Brasil, são poucas as escolas que não chegaram a média 6, e te falo com muito orgulho que a escola que eu estava ano passado chegou a 7.6, é o 2º maior resultado de Curitiba, é considerado um resultado de 1º mundo. E eu te digo que não houve manipulação nenhuma, isso foi resultado de muito trabalho. Lógico que áreas como a nossa, estou aqui a 6, 7 meses, a gente sabia que o resultado não seria bom, e precisa de haver um investimento grande não só de recursos para melhorar a escola mas de recursos físicos e de humanos também. Nós temos que ter professor que fiquem mais tempo dentro da escola, que conheçam a realidade dessa escola, que conheçam a realidade dessa região, tem que haver um empenho muito grande não só da educação aqui nesse região, e vai melhorar, se com coisas básicas dentro da escola a gente já consegue melhorar. Quando você vem, de outra realidade você sabe que é possível. As primeiras impressões das avaliações que a gente está fazendo aqui choca os professores, porque essas crianças tem uma defasagem muito grande, e isso consequentemente é um efeito dominó, para se arrumar isso leva uns quatro anos no mínimo.

Quais foram os propósitos de avaliar os conteúdos de Ciências nessa modalidade de ensino que é do 1º ao 5º ano?

É uma área tão importante quanto as outras. Pelo cuidado de saber avaliar Ciências também, e para isso primeiro temos que preparar o professor. Nós não temos profissionais formados em Ciências. Então primeiro a gente teve que convencer esses profissionais capacitados, e a Rede está nesse processo ainda. Se eu disser que estamos 100% trabalhando ciências vou estar mentindo, principalmente aqui, ciências não está sendo trabalhada da forma que deveria, e isso é um processo lento. Como o professor tem que conquistar o aluno, nós temos que conquistar o professor, e isso não se faz da noite para o dia. Conscientizar que só posso me apaixonar por uma coisa a partir do momento que

eu conhecer, então a Rede está proporcionando momentos para esses profissionais, de estudo, de pesquisa, de troca de experiência, para que eles evoluam, eles evoluindo com certeza vamos ter atingido nosso objetivo. Só que isso é um processo moroso, tudo na educação é um processo moroso, antes de 4 anos você não vê resultados efetivos, a lei engana que pensa que vê, em todas as áreas funcionam e em Ciência, eu espero que Ciências seja considerada a educação física um dia, dentro da escola. Hoje não, mas infelizmente, por culpa até dos próprios profissionais, Ciências tem que ser aquela aula desejada, prazerosa, os alunos devem esperar com muita saudade, porque educação física é assim. Quando o professor chega na frente da fila os alunos gritam. Nós temos grandes potencialidades mesmo em uma região carente como nós estamos aqui, e às vezes não é dado a chance devida a essas genialidades. Eles não têm oportunidade de dar oportunidade, e a escola tem que se propor a isso, e ciências é uma das áreas que eu acredito que tem condições porque hoje o jovem está buscando coisas diferentes, então a Ciências tem um grande papel de trazer jovens, crianças, e fazer com que eles gostem da ideia de escola. Eu acho que é um papel fundamental, através dela talvez a gente consiga fazer outras coisas que são necessárias para estudar Ciência, então esse profissional tem que estar muito bem preparado. Quando o professor vai fazer um planejamento que ele não entende, ele procura, procura o pedagogo, procura o diretor, e todo mundo se ajuda, eu olho para o professor e falo 'vamos pesquisar juntos', não ter vergonha de dizer NÃO SEI, e VAMOS APRENDER JUNTOS, e buscar essa ajuda de quem sabe. Acho que o que devemos pensar hoje que é primordial é conseguir pessoas que tenham a capacidade de trabalhar Ciências nessa intenção, de instigar nosso aluno, a gostar de estar dentro da escola, a gostar de aprender, a gostar de ter curiosidade, porque através da curiosidade que as coisas avançam, no marasmo nada avança, e mexer com essa zona confortável dos professores é muito difícil, porque tudo que dá trabalho assusta, mas ao mesmo tempo é o que te dá prazer, só que para fazer as pessoas compreenderem isso é muito difícil. Eu graças a Deus todos os dias tenho problemas na escola para resolver, porque se isso fosse marasmo não teria porque existir professor dentro da escola, não que eu busque problemas, mas os problemas fazem você crescer, através desses problemas que você evolui, e Ciência é isso, buscar soluções.

O que significa o erro dentro da avaliação?

Ele tem que existir, porque é através do erro que você tem que crescer. O erro é o maior indicador do professor, é através do erro que ele vai rever sua prática, porque se não existe o erro está tudo perfeito. O erro não é para punir, é para ver que dá para melhorar mais. Eu não vejo erro como algo negativo, pelo contrário, é através do erro que as coisas se modificam, através do erro e da necessidade que as coisas se modificam, você só aprimora alguma coisa se houver necessidade, e a ciência só evolui através na necessidade.

Na sua opinião, por que há situações que aparentemente o estudante não aprende?

Posso apontar várias causas, nós não podemos nós prender a uma única coisa, posso te dizer numa forma geral, tem uma turma de 30 alunos, 2 não aprendem, quem está errado? O aluno, que tem algo mais e eu vou ter que investigar para ver porque não estou conseguindo atingir ele, é difícil dizer porque o aluno não aprende. Se houver um índice muito grande como a gente viu nas provas é porque o professor está errado na forma que está ensinando. Aconteceu muito de você ter que trabalhar e se esquematizar e o tempo todo ter que estar retomando. A aprendizagem não é algo estanque, uma coisa ajuda a outra, e não estava sendo visto dessa forma. Então é difícil dizer porque ele não aprende. Quando é uma grande massa que não aprende, eu digo que quem está ensinando está ensinando errado, porque é impossível ter de 30 alunos 20 que não aprendam, quando é um número reduzido que é esperado isso. E cada vez aumenta mais essa porcentagem não chega a 50% de uma turma. O entorno ele vive na falta de estímulo, só que falta de estímulo também não é desculpa porque a escola tem que dar esse estímulo, quando ele não tem lá fora. Quem tem que fazer a diferença é a escola, e

me preocupa quando escuto o professor dizendo que a família não ajuda. A família tem que ajudar mandando o aluno para escola, acompanhando essa vinda da escola, ver se ele está fazendo as tarefas, mas ela não tem a obrigação de sentar e ensinar a criança. Quem tem essa obrigação somos nós, e me preocupa muito isso, a forma que se coloca para família, nessa região principalmente porque os pais são analfabetos, e como vão ensinar a criança? É através da criança que eles vão aprendendo, nós só vamos poder atingir essa família através da criança, então a gente tem que fazer esse trabalho. Não tem como não fazer esse trabalho, quando a criança não aprende é muito difícil dizer para você "é um caso específico", depende da criança. Por isso hoje cada criança é olhada individualmente, o todo é avaliado para ver a forma que está sendo feita, mas cada criança é olhada individualmente. E quando a gente não dá conta, a gente encaminha, existem muitos encaminhamentos feitos pelas escolas municipais, e nós temos retorno disso sim, surte efeitos. Como também tem crianças de outras escolas que tem problemas que a gente consegue superar e a pergunta é "Será que ela tinha realmente um problema?" ou "A escola não se tocou que o problema estava na escola?", isso também não é fácil de ter, o professor ter esse olhar, isso a gente constrói no decorrer do tempo. Antigamente quando você reprovava por nota, você retoma e vê como foi injusta. Como foi injusta em reprovar ele por décimos. Hoje para reprovar um aluno, tem que provar por A mais B que todas as possibilidades dele aprender foram dadas, mas que ele não deu conta. Provar que foi feito os encaminhamentos e que teve atendimento, senão você não consegue reprovar o aluno, porque a criança não pode ser punida por algo que ela não tem culpa, e era o que acontecia antes. Ela era punida por alguma coisa que ela não tinha culpa, porque ela não dava conta de aprender com aquele professor, e ele não mudava seu método de ensino. E o aluno era punido, por pouquíssimo, então é um absurdo. Muitos falam que se passa crianças sem condições, só que o ciclo é para funcionar da forma que a criança tenha essa condição ali na frente. Aqui nós temos todas as condições de trabalho. Nós temos turmas com pouco alunos e dois professores em cada turmas. Então esses profissionais tem que fazer diferença sim, e se não foi feito a diferença eles vão ter que provar porque não foi feita, o que está faltando? Essas crianças tem realmente um problema além do que nós damos conta? Ou somos nós que não estamos chegando nessa criança. Vejo uma turma com 16, 17 alunos, turma dos sonhos, uma bandeira que todos os profissionais levantaram, e nós temos crianças nessas turmas com muito problema de aprendizagem, e aí? O número reduzido vai fazer a diferença? Então é uma reflexão que a gente tem que fazer, porque você levanta uma bandeira que você acredita, aí quando você vê isso funcionando dessa forma, não é o que você pensa, tem que parar e refletir onde está o problema.

A escola propõe mudanças metodológicas com frequência frente a esses resultados das avaliações como um todo?

É difícil um professor entender que não existe alunos iguais dentro de uma sala de aula. É muito difícil o professor entender que é capaz de fazer um trabalho diferenciado com aquele aluno que não consegue dar conta, nós chamamos de adequação metodológica, nós estamos com um processo de aprendizagem nessa situação. Dentro do contexto que está sendo avaliado existe sim a possibilidade de trabalho com essa criança desde que haja uma adequação do que eu espero que ela produza, já avançamos nesse processo, mas precisamos avançar muito mais. Você não consegue hoje alunos que fiquem quietos dentro de uma sala de aula, é uma dinâmica muito grande dentro da sala de aula, a aprendizagem deve ser assim, é uma troca. Isso é difícil para o professor entender, que nem todo vão fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. A aprendizagem não acontece dessa forma, que está preparado para fazer ela acontecer é o profissional que está ali na frente, ele tem que ser multi, e para ser multi não é fácil, por isso nós estamos com outros profissionais, então esse profissional de ciências, também é o corregente da turma. Ele também é dono daquela turma, não existe um único professor que seja dono. Então ele tem que se envolver nesse processo, que prepara essa adequação metodológica em qualquer área que seja trabalhado. Não é fácil para fazer isso, mas às vezes você se

depara com crianças que não dão conta, e no caderno dela não foi feito o que deveria ser feito. Então vou ter que chegar no professor, e isso não é fácil, como disse anteriormente, as pessoas confundem profissional com pessoal. Então você não pode ter medo de fazer isso, pelo meu histórico dentro da rede, não tenho medo de fazer isso. Não estou aqui para agradar todos, estou aqui para que o trabalho aconteça, então se eu tiver que falar para um profissional que ele tem que rever sua prática, vou chegar e vou dizer, e dizer que vou ajudá-lo. Então quando a gente se propõe a verificar uma avaliação que foi feita no intuito de crescer, ou de um planejamento, ou de uma atividade que ele pediu para ser impressa, e aquela atividade não está adequada, temos de chegar para o profissional e dizer para que ele mudar o método dele. A gente subestima nossas crianças, e tem alguns que já estão na frente dos nossos profissionais. Ano passado eu estava dentro de sala de aula, e falo com propriedade disso. Português, Matemática é uma coisa que você está constantemente trabalhando na sua vida, então você revê algumas coisas, se aprofunda, mas História, Geografia e Ciências não são uma área que você vê constantemente, então eu ficava até de madrugada estudando para no outro dia dar aula. Eu não via isso como algo negativo, porque me fez crescer, eu nunca tive o problema de chegar para o aluno e dizer que não poderia dar a resposta naquele momento, mas vamos pesquisar e ver quem pode me trazer a resposta amanhã, e dessa forma instigar a pesquisa deles, e as crianças devolviam. Às vezes tem professores que já estão com o caderno amarelado, mesmo na universidade, quando eu me formei na faculdade tive que participar do movimento para tirar o professor. Eu acho que as pessoas não podem ter medo de fazer isso, porque era aquele caderno amarelado, ele virado para o quadro e nem olhava para a gente e como nós íamos aprender. Não estou lá para aprender mecanicamente, o que você aprende mecanicamente depois de amanhã você esquece, e outra, hoje você ensina uma coisa amanhã você já tem que ensinar a criança a se virar, de buscar o conhecimento, de buscar a atualização, e isso não é fácil de fazer. Tem que ser um leitor, não tem que ter preguiça de buscar formas e formas. Matemática não é de uma única forma que você aprende, e antigamente você só aprendia daquela forma e se fosse de outro jeito a professora não aceitava. Hoje você tem que instigar o aluno a chegar em várias formas de chegar naquele mesmo resultado, e na pesquisa é assim, eu não sou uma experte em Ciências, mas eu imagino que seja assim. Você só pesquisa se tiver curiosidade, e as escolas tiveram um momento em que abandonaram esse tipo de coisa, e está aí um resultado que levaram um susto, e agora está voltando a crescer, porque investimento existe na educação. Todos reclamam que tem que ter mais, mas o que está na ponta, estão investindo de forma correta? Então avaliação que é seu foco, é que vai premiar um trabalho para o professor, se ele não se permitir avaliar ele mesmo, não vai ter como avaliar o aluno, vai chegar um momento e não está longe, já foi feito por amostragem, que as pessoas não vão ser avaliadas, eu não vejo isso como algo prejudicial, eu vejo que assim não vai ter acomodação. Não basta você se formar, como um médico, não basta ele se formar e não se atualizar, as coisas vão avançando e ele vai ser um bom médico? A mesma coisa o professor, se ele não se atualizar, se ele não evoluir, vai ser um bom profissional de educação? Esse é nosso grande problema, hoje o investimento tem que ser sim na formação do professor, mas não só investir em capacitação, porque a Rede já fez e a gente tem bem claro que tem gente que não quer, que vai e faz curso, mas quando volta, volta para a prática antiga. Vai chegar um momento em que vai ter que ser avaliado o professor, para ver se ele está apto para trabalhar aquilo, não tem outra forma de melhor, porque aí as pessoas saem da área de conforto. Porque enquanto quem precisa de avaliação é o aluno, as coisas não vão mudar, o aluno só vai melhorar se o professor estiver apto e souber avaliar, e entender que a avaliação não é para o aluno. Ela serve para o aluno também, mas não é só para ele, ela é para quem tem a obrigação de ensinar, e que tem essa obrigação somos nós. A partir do momento que as pessoa entenderem dessa forma as coisas vão mudar, e quem não quer, pegue sua viola coloque em baixo do braço e vá fazer outra coisa, porque infelizmente na educação está cheio de gente que veio para um momento da sua vida e ficou 20 anos, mas não era aquilo que ela queria. São pessoas frustradas que foram trabalhar na educação porque acharam que era mais fácil, mas

graças a Deus ainda temos apaixonados pela educação. Eu digo, a hora que eu desistir está na hora de me aposentar, porque eu acredito na educação, e em qualquer lugar. Acredito que aqui onde nós estamos hoje ela é muito mais necessária do que no alto da 15, e só vai haver mudança através da educação, mas tem que ser uma educação de qualidade não um faz de conta: você finge que ensina e eu finjo que aprendo. Até uns 5 anos atrás era isso que acontecia. Você finge eu finjo também e assim o tempo vai passando, e todos reclamando e as coisas não mudam. No momento que as pessoas pensarem diferente aí a coisa vai mudar, está na hora de dar um basta. Quem entende de educação, eu posso falar de educação, tem muita gente que não entende educação e que está nos novos cargos na educação, e mesma na escola, será que todos têm perfil para ser diretor? Não, tem um perfil para ser diretor, às vezes não tem perfil nem para ser professor, só que infelizmente as pessoas fazem concurso. Existem mecanismos, mas as pessoas têm medo de usar, e levam para o lado pessoal, e isso é imaturidade, tem que crescer, quem sabe um dia a gente chega lá, a minha parte estou fazendo, se cada um fizer a sua vai melhorar muito.

O trabalho integrado acontece com mais efetividade dentro da escola depois da avaliação?

Sim, porque quando chega um resultado do 5º ano que o aluno não sabe escrever o nome, o problema é da escola, onde não aprendeu? Não aprendeu no 1º, no 2º, no 3º, no 4º, como ele passa 4 anos chega no 5º e o resultado aparece dessa forma. Teve que haver um trabalho integrado. Para mudar o resultado houve uma mobilização, e todo mundo começou a ficar ciente dessa parte, que foi um mal-entendido em relação ao ciclo. Ele não aprendeu esse ano então aprende no ano seguinte, e no ano seguinte não fez muito esforço e não aprendeu agora ele vai aprender no ano seguinte, e chega o 5º ano sem aprender. Foi um passa bola, mas não aprendeu porque as pessoas não paravam para avaliar, porque você ao ir avaliando revê sua prática, como em escola particular crianças do jardim de infância escrevem o nome completo. Só que é difícil fazer isso, porque você lida com pessoas. Como disse as pessoas tendem a confundir pessoal com profissional, se eu não fui com a cara da pessoa eu não quero trabalhar com ela, mas não pode ser assim, independente se eu gosto do olho dela ou não gosto da fala dela, não tem isso, vou ter que trabalhar com ela. Como diretor, tem muita gente que não gosta de mim, mas não precisa gostar de mim para desenvolver um trabalho, isso é uma desculpa para quem não quer trabalhar. Podem sair da escola falando que eu não era uma boa pessoa, mas eu faço a escola funcionar, estou aqui para isso, não para gostarem de mim.

A escola, como um todo, incentiva os alunos a participarem das avaliações?

É complicado isso quando o aluno vê isso como uma punição. Eu já passei por lugares em que a avaliação era entendida pelos alunos de uma forma de o professor ver onde ele precisa melhorar, ele pode ajudar o aluno, não com medo de fazer uma prova. Você vai fazer, mas não vai poder copiar do colega, você vai ter ajuda, eu preciso saber o que você não sabe para poder te ajudar. Essa é a visão que o professor tem que passar para um aluno a avaliação, para ele aproveitar bem esse tempo, você tem que aprender de qualquer forma, e para eu ter certeza que você aprendeu, você tem que me mostrar o que você sabe.

Você percebe que a prova ainda está com aquele estigma de punição, classificação, seriação?

Em alguns momentos sim, mas é possível mudar. Ano passado trabalhei com uma turma de 5º ano, e num ritmo muito puxado, porque quanto mais a gente puxa mais eles dão conta, e ali você percebe que é possível sim. Então quando eu chegava com o simulado, porque eu fazia simulado direto com eles, faltando 5 minutos para bater o sinal e com 3 questões para fazer, aquilo era um prazer para eles dar conta, nem tinham medo de fazer aquilo. A vice diretora fazia o campeonato da tabuada, então quando ela entrava eles sentiam prazer em fazer porque eles queriam saber o resultado, porque aquilo no final era

reconhecido, então ninguém tinha medo. E quando eles fizeram a prova Brasil, fizeram com uma tranquilidade que a pessoa que aplicou veio falar comigo porque eu não estava dentro de sala de aula. A maturidade deles de encarar aquilo, e a forma que eles desenvolveram o processo, então isso é resultado do trabalho dentro de sala de aula, quem faz a diferença de tudo isso é o professor.

Então você está reforçando que a avaliação é um exercício diário, e o bom desempenho dela depende de como o professor coloca todo esse processo?

Ela não pode ser uma arma na mão do professor, pelo contrário, ela tem que ser um socorro, porque se tiver avaliação vai ser a hora de ver se eu não aprendi, o aluno tem que pensar dessa forma, embora o aluno tem que ter a liberdade de levantar a mão dentro de sala de aula e perguntar se você pode explicar novamente, e é tão gostoso quando isso acontece. Quando o aluno não consegue de uma forma mas de outra sim, e você trazer o aluno para mostrar para os outros, e acompanhar e ver se aquele processo é realmente correto, e como é bom fazer isso. Só que dá trabalho você chegar num nível assim, é preciso uma aproximação do estudante com o professor a nível de conhecimento, mas mantendo todo aquele respeito, porque tem que haver um respeito. Eles não podem te tratar como um colega deles. É um respeito diferente, de construção, de parceria de você evoluir, dele te mostrar um caminho que você evoluiu. Quando eu ia dar aula em qualquer área eu me preparava de todas as formas e possibilidades, e às vezes ainda eu era surpreendida por possibilidades que eu não tinha notado. Você tem que fazer as coisas por prazer, por mais que você tenha problemas dentro da sala de aula, porque ali dentro você desliga, e você é dos alunos, não que eu tenha o conhecimento mas vou ajudar você a buscá-lo, aproveitem, suguem, perguntem, se eu não souber nós vamos buscar saídas, e nós vamos pesquisar, e assim se cresce, você não vê o tempo passar e quando você vê já é hora de ir embora. E te dá a sensação que deveria ter muito mais, você produziu bastante mas acho que poderia ter produzido muito mais. Eu tenho muita saudade de estar dentro de sala de aula, mas entendo que fora também sou necessária, para tentar passar essa paixão para os outros que não tem, porque quando você está dentro de sala de aula, você se fecha naquele mundo e usa os momentos que a escola tem de reintegração. Isso deveria ser revisto, dentro do seu horário de trabalho, de fazer essa troca. Hoje nós temos a hora atividade, e temos a permanência, e nós não conseguimos reunir todos ao mesmo tempo, a hora atividade hoje tem dos dois lados, com um ganho bom, desde que ele seja bem usado para não fazer falta para o aluno, até o momento para o aluno está fazendo falta, mas em contrapartida estão preocupados com a situação do professor, que é por ai mesmo, tem que se ocupar mesmo, e ele tem que se capacitar melhor, tem que ter um acompanhamento melhor por parte da escola.

Houve uma discussão mais detalhada sobre os resultados da Avaliação, o que foi mais significativo e o que não foi?

Todo o processo avaliativo gera discussão, desde o momento em que você vai aplicar, e hoje algumas pessoas até questionam algumas questões. Tem pessoas bem comprometidas que estão realmente preocupadas se aquilo é real, embora fazendo uma avaliação, o período que essa avaliação foi colocada, e umas das desculpas era que o ano ainda não tinha sido concluído, então as crianças não tinham todo aquele conhecimento que deveria ter, porém quando você trabalha na forma em que os conteúdos são os mesmos, então algumas respostas tinham quer vir, porque não existe o certo e o errado na correção das provas. Existiu um nível que ele estava, é bem interessante, ali não era só o certo e o errado, tinha onde a criança se encontrava, então é bem interessante você perceber que você está num processo, que você pode chegar no ápice desse processo, mas percebeu-se também que foram feitas as correções principalmente em língua portuguesa, que dava abertura para mais critérios ainda, mas só se percebeu isso no momento em que você começou a se aprofundar. No momento que se viu, digo que foi bem feito, só que teve pessoas que não enxergaram dessa forma, não conseguiram chegar nessa conclusão. Infelizmente ano passado não teve avaliação, esse

ano parece que vai ter no 4º ano. Agora em novembro, teve a prova Brasil, que não adianta pois mascara o resultado. Nessa prova Brasil é fácil induzir, então foi parte de uma sensibilização da seriedade que deve ser feita, que deve-se ter um momento de avaliação, porque se você não cumprir o forma que deve ser aplicada a prova, esse resultado não vale de nada, então você tem que se conscientizar que eles tem que aplicar daquela forma, para que os resultados que venham. A partir daí eu vou conseguir trabalhar em cima deles, e na hora que você senta para discutir o resultado com o professor ele percebe, mas se você forja resultado você não tem como ver isso, ai você vê lá na frente, o fechamento do 4º ano como se eu tenho crianças que tenham um desempenho muito bom na prova Brasil.

Houve um momento de discussão com os alunos e com os pais sobre essa avaliação?

Em 2010 sim, quando eu estava no *. No final do ano foi realizado de uma maneira para conseguir a aprovação da própria comunidade que não queria a municipalização, então nós fizemos as avaliações. Eu e a vice-diretora corrigimos todas elas, e após a correção nós chamamos os pais e apresentamos os resultados. Eles ficaram bastante preocupados, porque eles tinham uma noção ilusória do rendimento escolar dos filhos, e nós corremos atrás do prejuízo sim e as crianças ficaram ciente. Foi um momento muito produtivo, e onde a comunidade conseguiu uma confiança maior. Então nós estamos prestando conta de uma coisa que nós nem tínhamos feito um trabalho lá, já que nós estávamos assumindo um trabalho anterior, mas não querendo denegrir o trabalho deles. Ninguém disse que não é trabalhado, até para os nossos professores ninguém está dizendo que você não está trabalhando, talvez você não esteja indo no alvo correto. É para isso que serve as avaliações também, para que a gente tenha essa noção de onde se precisa melhorar, então foi muito produtivo. Foi interno e externo esse repasse, foi entregue até controle individual de nota, de rendimento dessas crianças, o próprio sistema forneceu, então os pais tiveram acesso, tanto às provas quanto aos resultados de cada uma delas. Teve uma discussão anterior e posterior do que estava sendo feito, foi muito claro o que estávamos fazendo lá, e os alunos gostaram porque eles, inicialmente, tiveram muita resistência com a nossa entrada na escola, e os alunos faziam bullying com os professores, de não querer participar das aulas e tudo mais, foi uma forma de nós mostrarmos que estávamos lá para instruir a escola e estávamos para deixar no mínimo como estava, jamais deixar pior, e melhorou muito. Com esses resultados nós conseguimos a redução dos alunos dentro de sala de aula também dentro daquele espaço que não era um espaço adequado então foi muito produtivo.

Você considera que essas avaliações teve uma aproximação com a avaliação interna?

A avaliação da secretaria ensinou muitos professores a fazer a avaliação, e a forma que ela é feita eu acho que ela nos dá uma clareza, uma visão externa, porque quando você prepara a avaliação dentro da escola, você sabe o que trabalhou com os alunos, mas você não pode avaliar só o que você trabalhou ali. Daquela forma, você tem que avaliar de uma forma global, e é isso que acontece com a secretaria, então ela deu um novo horizonte para os professores que eles tinham que dar conta sim. Um exemplo rústico, eu não trabalho as operações de forma estanque, ou só trabalho no final do ano as formas geométricas ou fração, eu tenho que trabalhar de uma forma desde o 1º ano e isso vai agregando conhecimento, chega uma hora em que a criança te dá o retorno. Essa desculpa que não foi trabalhado ainda ninguém pode ter, porque a forma que está colocado nosso currículo, o professor tem essa liberdade mas sabe que tem que estar trabalhando o tempo todo. A avaliação deu uma chacoalhada nessa visão, porque às vezes não dava tempo de trabalhar certas coisas e se jogava para o ano seguinte, aí o professor chegava e falava que aquilo deveria ter sido trabalhado na etapa anterior, então corrigiu-se isso também.

A excelência, o bom desempenho dos estudantes nessa avaliação, no geral depende do que?

Primeiramente da forma que é encarado isso, segundo, do trabalho que é feito dentro de sala de aula também, porque se não há trabalho, você vai trabalhar só com o senso comum, o que aconteceu nas áreas de ciências, história e geografia, isso foi muito claro. Acho que qualquer pessoa que visualizasse o resultado poderia enxergar isso, então o trabalho do professor em sala de aula é muito importante, agora, que a gente sabe que tem que preparar o aluno para estar apto para fazer avaliações, que essa avaliação é um resultado do que a professora precisa saber para melhorar o desempenho dele, porque ele tem que aprender de qualquer maneira, e se o professor não avalia não vai saber se o aluno aprendeu. A responsabilidade de ensinar é nossa, e como já falei a avaliação é para nós revermos onde precisamos melhorar, o que ele não conseguimos atingir, de que formas vamos conseguir fazer ele atingir. Não existe não atingir, ele tem que atingir de alguma forma, então o professor tem que fazer essa leitura de avaliação, porque o professor que sabe as formas de ensinar, ele tem N estratégias para poder trabalhar com o aluno. Ele tem que levar ele à aprendizagem. A única probabilidade dele não aprender é que ele tenha algum problema orgânico que venha impedi-lo. Uma criança não desaprende, então vamos dizer assim: eu ensinei e ele esqueceu, porque quando ele começa a visualizar ele lembra, a única forma de dizer que desaprendeu é se ele tem um comprometimento que vai regredir, mas isso não acontece com mais de 50% da turma.

As impressões dos professores pré e pós resultado dessa avaliação, quais foram as mudanças mais significativas para essa escola?

Toda vez que se implanta alguma coisa as pessoas ficam ressabiadas, e supõem -se várias coisas. Acho que a direção também tem um papel importante, como o professor tem que tranquilizar o aluno, a direção tem que tranquilizar o professor, pré seria isso, pós no primeiro impacto seria de susto, mas depois que passa o susto é arregaçar as mangas e trabalhar, porque ela vem de novo. Ela foi seguida, então eles sabiam que ela viria de novo. Qual é a resposta que a gente dá? Trabalhando. Pena que agora não teve. Faz dois anos que não tem, eu acredito que deve continuar, mas vem aí no final de Dezembro uma reflexão sobre a avaliação, sobre a avaliação institucional, e acho que daí vai ter uma novidade para nós, depois desse resultado aí, já foi feito os parâmetros da educação infantil ano passado, e esse ano vai ser feito com o ensino fundamental. É uma reflexão com toda a comunidade escolar, não posso te adiantar quando vai ser feito isso porque ainda não recebemos orientação, mas sabemos que vai acontecer.

Todos os envolvidos pela Educação têm uma parcela de responsabilidade dentro da avaliação. Isso é correto afirmar?

Com certeza, cada um tem sua parcela, e a direção tem uma grande parcela nisso. E se parte do princípio de preparar para ser feito, garantir a idoneidade dos resultados, depende da direção, acompanhar todo o processo. Não basta só ser diretor tem que participar. Eu posso dizer que todo processo que eu estava na direção eu fui ativa nessa correção, até na preparação dos seminários junto também com os professores. Eu conhecia bem a escola, e você só pode fazer mudanças quando você conhece, se não conhece não adianta fazer mudanças. Os pais fazendo que as crianças não falem no dia das avaliações, e ir acompanhando a vida escolar do seu filho, não ensinando, porque a obrigação de ensinar é da escola, mas acompanhar que ele tenha um horário para fazer tarefa, que ele venha todos os dias na escola, que a importância da escola parta deles, isso que acho que é o mais difícil, porque as pessoas priorizam outras coisas e deixam a escola de lado. Isso tem que mudar, tem que ser revertido, o professor faz todo o trabalho, dizem que sem aluno não há professor, mas sem professor também não há aluno, e quem vai fazer realmente a diferença é o professor.

Houve uma alteração do plano de trabalho em função dessa avaliação?

Na primeira reunião que a gente faz de início de ano já fica claro que o professor tem que

fazer a distribuição da carga horária das áreas, e isso é, acompanhado pelo pedagogo, então seu planejamento tem que contemplar todas as áreas. Lógico que vai ter mais aulas de Língua Portuguesa e Matemática, mas isso não impede que você insira as outras nesse momento, mas tem que ser determinado na grade horária, e isso na proposta pedagógica também. Foi um choque muito grande saber que essas áreas não eram trabalhadas, e você pergunta como você avaliava, a prefeitura não se avalia com nota, são pareceres descritivos, até esses pareceres foram questionados. Hoje através dos critérios de avaliação simulou-se a avaliação da escola. Quando eu assumi em fevereiro aqui a minha intenção era mudar esse documento, porque ele tem que ser um documento completo, um ano de escola não pode se resumir em 15 linhas de um relato, isso é um absurdo, e também não pode ser expressado em notas, porque se você for ver os critério de avaliação da rede são dois cadernos de critérios, como se resume isso, em 15 linhas em 20. Então se construiu e a maioria das escolas já tem um documento similar, de critérios de avaliação, então isso faz parte da escola que está em movimento diariamente, e todos os dias a gente revê a nossa prática e enquanto ela estiver aqui está viva, no momento que ela disser está tudo pronto e é assim que vai ser é preocupante. A avaliação vai ser isso, e vai ter gente questionando, vai ter gente achando ruim de fazer, porque dá trabalho e tudo que dá trabalho as pessoas reclamam, mas ela é extremamente necessária, e vai chegar um momento que os professores vão ser avaliados e eu torço para isso, não só professor, mas todo mundo, até o diretor tem que ser avaliado, porque quem não é avaliado, acompanhado, a tendência é se acomodar, é muito fácil jogar a culpa no outro. Quem trabalha não tem medo de avaliação, com certeza vai ajudar que isso seja efetivo. Eu acho ótimo que tenha as avaliações a nível federal que é a prova Brasil, a prova Brasil do 5º ano também é, e nessas provas a gente vê o avanço dos nossos alunos, porque não tem como interferir num resultado desses, local não só se for lá em cima, mas qual o interesse que vão ter, porque são aplicadores externos da prova Brasil, são pessoas de fora da escola, que vão aplicar. Você não tem nem acesso às provas, só vai ter acesso às provas depois que foi feito, e depois o resultado que foi o que saiu há pouco tempo, já a prova Brasil não, a prova Brasil é aplicada dentro da escola, e a gente tem que ter muito cuidado de orientar os professores que vão aplicar essa prova, porque se ela não for aplicada adequadamente o resultado não vale para nada, pé uma pena não servir para nada o resultado, porque ali vem tudo mastigadinho.

APÊNDICE 6: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM DIRETORA 2 – NÚCLEO CIC

Você pode me falar sobre sua formação acadêmica?

Eu fiz pedagogia na Universidade Tuiuti que na época era faculdade, eu fiz orientação educacional num primeiro momento, e depois voltei e fiz supervisão, na época pedagogia tinha 3 habilitações, e eu optei por orientação e depois fiz supervisão.

E a quanto tempo você leciona?

Fiz 30 anos de rede, mas já tinha começado no estado, então eu trabalhei 8 anos no estado paralelo com a prefeitura e o que não foi paralelo com a prefeitura foi 2 anos, e nesses 2 anos eu pude trazer para a prefeitura, por isso estou com 32 anos, já na boca de me aposentar.

E nesses 30 anos de rede municipal de ensino, você atuou em qual das instâncias da rede?

Eu tive 20 anos como professora dentro de sala de aula, e trabalhei em todos os níveis de 1º a 5º ano. Trabalhei com a EJA também e depois eu fiz aquela mudança diária para pedagoga e assumi como pedagoga. Eu tinha um padrão de professora e outro de pedagoga então, tenho de pedagoga uns 20 anos por aí, e desde o 1º ao 5º eu trabalhei desde áreas de conhecimento como criacionista na área de educação física, trabalhei na educação artística que no início da minha carreira era caqui, então tinha outro foco de trabalho. Experiência de 5º a 8º como pedagoga não tinha tido, só fui ter agora porque ainda não tinha trabalhado nesse universo.

Quais foram as impressões que você teve sobre as avaliações aplicadas pela secretaria que aconteceram em 2010, 2012?

Acho que foram positivas, primeiro que eu acho que é necessário que ocorra essas avaliações de aprendizagem. Essas avaliações que você faz com um universo maior, para que a mantenedora, instituição em si, ela possa te dar uma ideia de como as coisas estão se dando no interior da escola. Eu acho até que demorou muito tempo para existir esse tipo de avaliação dentro da nossa rede, parece que há muito tempo já tinha tido isso, mas não é da minha época porque quando eu entrei já tinham encerrado esse tipo de avaliação, que também não era do mesmo foco. Eu lembro que as pessoas comentavam, mas não era com esse levantamento de dados. Saía avaliações da secretaria para as escolas, e cortaram isso porque ficou muitos anos sem vir uma avaliação da secretaria e essas quando vieram eu penso que foram positivas porque é uma forma da mantenedora saber como que ela vai ampliar, no que ela vai ter que melhorar em áreas, em conteúdo, em planejamentos.

E como foram esses resultados em relação ao desempenho dos estudantes?

Num primeiro momento foi muito assustador. Foi bem assustador em todas as áreas não só na área de Ciências. Primeiro porque nós viemos de uma política de que não se fazia avaliações, por conta de nós termos mudado a concepção de trabalho, então não existiu nem as avaliações internas dentro da própria escola, então perdeu-se o hábito de parar o momento e os professores pensarem junto com a equipe pedagógica, para elaborar um trabalho para ver como está o desempenho da escola nesse período que não ocorreram as avaliações. Aconteceu que quando veio foi um baque para todos, até de como iria se processar. Isso porque na realidade tinha um objetivo, mas não sabia nem de que forma as coisas iam se desenhar. No interior da escola foi uma coisa bem assustadora. Muitos negaram isso até aqueles contrapontos, se a nossa concepção é ciclo a gente não trabalha com avaliação, então porque a secretaria está mandando? Então até a própria escola entender qual era o objetivo dessa avaliação teve um problema. E no meu ponto de vista o resultado foi bem assustador em função das crianças não ter essa dinâmica de trabalho e o próprio professor já estava acostumado e não sei de em decorrência disso

ele não fechava o planejamento dele, para ver se aquilo que ele trabalhou ele atingiu, então ele ia avaliando também sem critérios. A gente percebia que não tinham critérios ou que o critério que era para um não era para outro. Então o meu aluno podia estar bem, mas nos seus critérios não estava então, isso gerou muitos conflitos quando passavam de uma etapa para outra. O professor que pegava aquela criança desmerecia o trabalho do outro por conta de não ter uma rotina de avaliação, então acho que as primeiras avaliações tiveram esse impacto.

E qual foi o movimento da escola depois desses resultados?

Num primeiro momento a negação. Sempre um jogado a culpa no outro, não querendo sentar e perceber que porque a secretaria também tivesse as suas dificuldades da elaboração, os professores não queriam discutir isso, então foi bem conflituoso. Mas, as próximas avaliações nos anos seguintes, talvez pelas próprias estratégias que a secretaria foi utilizando de levantamento de dados, encaminha para a escola, encaminha para o núcleo, a escola começou a ter uma visão melhor de como está a própria escola. Os professores começam a ver a diferença da turma dele em relação às outras turmas da escola, então quando eles começaram a ter esses dados particularizados, eu penso que os professores começaram a ter um pouco de segurança, começaram entender a importância da avaliação, isso foi um processo, não foi uma coisa que já de início eles conseguiram entender. Eu acho que aí teve um trabalho muito bacana da secretaria, dos núcleos regionais, quando eles começaram a encaminhar esse gráficos e mandar CDS para a escola com todos os levantamentos de turma, de escola, de núcleo, de rede, e essa discussão que começou a ter dentro da escola, da pedagoga com a direção da escola e da equipe pedagógica que faz esse elo primeiro com os professores, então ali começou a surgir um começo de entendimento da necessidade de uma avaliação maior.

E como foi encaminhado esse processo para chegar os resultados até os professores e estudantes?

Do que eu me lembro foi positivo, porque sempre tinha aquela coisa de que sempre se avalia Língua Portuguesa e Matemática e que as outras áreas não são importantes, então não interessa saber como as crianças estão nessas outras áreas. Eu achei que por já ter um encaminhamento com Língua Portuguesa e Matemática eles começaram até cobrar de eu existisse das de áreas, e eu acho que tanto Ciências como História e Geografia já foi melhor aceito do que as de Língua Portuguesa e Matemática num primeiro momento porque já tinha um caminho. As próprias provas do MEC a nível de Prova Brasil que também têm aquele foco em Língua Portuguesa e Matemática, então já vinha com a pergunta de porque não tem as outras áreas? O problema das outras áreas foi o susto que elas também tiveram de como não estava sendo tão priorizado dentro de sala de aula essas áreas. O próprio professor percebeu que usava seu tempo com Português e Matemática, então movimentou muito a escola e foi um momento que aproximou muito a equipe pedagógica dos professores, e começou a romper aquele distanciamento que sempre existiu entre professor e pedagogo, e começou a ter um trabalho próximo.

Eu gostaria que você falasse especificamente sobre o ensino de Ciências, porque os professores acham que os alunos não têm o conhecimento suficiente para aprender Ciências. E quais são os propósitos de avaliar esses conteúdos de ciências dentro da educação básica?

Acho que o propósito de avaliar é justamente esse, para que a rede tenha claro quais os encaminhamentos que tem que se possa enquanto currículo, isso é o ponto X da avaliação. Como te falei anteriormente, eu não acho que elas tenham dificuldade de trabalhar as outras áreas, elas são cobradas tanto na questão da leitura e da escrita e dos cálculos de Matemática que elas espremam o tempo para Ciências, então vem a dificuldade do professor trabalhar se utilizando das outras conteúdos e fazendo uma interdisciplinaridade, e a gente sabe que o nosso professor foi formado para trabalhar as áreas isoladas. Na cabeça dele tem que estar trabalhando as áreas e se ele trabalhar

Português não consegue trabalhar Ciências. É uma dificuldade do setor pedagógico trabalhar com o professor, que ele não precisa trabalhar dessa forma, que ele pode se utilizar dos conteúdos de Ciência e Matemática, de qualquer outra área. Eu penso que não é desconsiderar, simplesmente é uma cobrança que existe que no final do ano a criança tem que estar lendo e escrevendo, e nós que trabalhamos em ciclo é difícil pelo fato de que essa criança não vai ter atenção. Ela tem que se apropriar desse conteúdo, dessa habilidade, e o professor começa a ficar apavorado porque ele vai ter que mostrar isso e ele diminui o tempo em Ciências. Eu penso que seja isso, não sei se existe uma dificuldade diferente disso. É claro que eu penso que o professor generalista acaba se aprofundando em Língua portuguesa e Matemática porque os conteúdos de Ciências e das outras áreas são complexos, então o professor não dá conta de tudo, sendo um professor de 1º a 5º ano é muito difícil. Uma coisa é você dar aulas de 6º ao 9º que você é professora de Ciências especialista, que você fez uma graduação em cima disso e você buscou toda sua formação e sempre cada vez em cima disso, do que o professor do 1º ao 5º anos que lida com tudo, então tem essa dificuldade mas também tem essa questão da cobrança.

E o que você acha que significa o erro dentro dessa avaliação?

Esse erro mostra que não está sendo trabalhado adequadamente, que está tendo uma falha em algum momento, que a criança não conseguiu se apropriar daquilo que nós mantenedora e a rede, e é claro dentro de uma estrutura maior que seria as diretrizes do MEC, a nossa criança não está dando conta. Esse erro está apontando que o nosso currículo está defasado, de pensar que aquela criança naquela fase que ela se encontra tenha competência para aprender, se ela está dando conta e se o professor está conseguindo entender também. Então eu acho que o erro começa a apontar por aí, e é uma coisa muito maior, e por isso temos a necessidade da avaliação. A gente quer exatamente poder reestruturar esse nosso currículo que às vezes vai se perpetuando e não vai se percebendo essas falhas.

E a direção o setor pedagógico, eles propõem metodologias diferenciadas frente a esses resultados?

Aconteceu aonde eu pude presenciar. Não posso dizer se em todas as escolas teve a mesma situação, mas as escolas que eu trabalhei nesse período houve uma movimentação muito grande e nós fomos vendo junto dos professores qual era o problema de ter tido aquele rendimento muito baixo. De primeira mão nós trouxemos especialistas das áreas que ficaram em defasagem para ter uma conversa com todos na escola. Nessa situação específica vieram tanto de Ciência como Geografia e História. Houve todo um trabalho que aconteceu na semana pedagógica da escola e a partir daí nós nos reestruturamos o nosso plano curricular. Então nós trabalhamos com todos os conteúdos, critérios de avaliação, quais os objetivos que queríamos de cada ano e começou a ter um foco maior nessas áreas que estavam com o resultado bem diferenciado das outras áreas. A gente percebeu que houve uma melhora. Eu percebi que em alguns momentos, no começo, os professores ficavam muito presos aos conteúdos que estavam sendo cobrados e o setor pedagógico foi tentando desmitificar isso, porque ali não era um cursinho preparatório. Eles tinham que perceber que o que nós queríamos ali era uma reestruturação do currículo e não forçar um cursinho preparatório para fazer avaliação, então as dificuldades foram aparecendo, mas eu penso que foi um saldo positivo porque é um processo, não adianta pensar que todo mundo vai aprender igual e que tem que acontecer daquele jeito. Muitos conflitos surgiram e sempre tem aquele professor que é crítico ou aquele que leva para o lado negativo da coisa, então isso tudo teve que ser gerenciado dentro da escola porque não foi fácil, mas eu percebi que nessa experiência que eu tive vieram resultados positivos porque na próxima avaliação já vieram resultados melhores. Não foi o esperado claro, mas já teve uma melhora.

A escola incentivou a participação dos alunos e dos professores nessa avaliação?

Nas escolas que eu trabalhei até houve uma reunião com os pais para explicar que justamente a gente vinha num processo que não tinha avaliação, e pelo que eu sei a grande maioria das escolas fizeram o mesmo procedimento, de ter uma conversa com os pais e com os alunos para que eles não criassem uma ansiedade e tudo aquilo que gera quando se vai responder algo sem ter um suporte.

Você considera que a avaliação da secretaria e da escola tem uma aproximação?

Bastante, porque o formato que a secretaria utilizou nas avaliações serviu de base para as escolas, então aqueles critérios que foram trabalhados foi o que deram base para os professores da escola para que pudessem começar a trabalhar suas avaliações, isso foi um avanço muito considerado. Os critérios principalmente porque os professores tinham um objetivo, tinham o conteúdo, mas não sabia como avaliar, e às vezes sem os critérios ele acabava punindo o aluno. Então eu acho que é o que alavancou toda essa reestruturação nas escolas para que tivesse uma seriedade nas avaliações internas da escola, foi de quadrado a partir das avaliações maiores, com certeza serviu de base porque antes era uma ou outra escola que tinha de sentar e discutir, mas a grande maioria já tinha perdido o foco.

O que você acha que se precisa fazer para que os estudantes tenham um bom desempenho?

Muita coisa. Não sei dizer assim por prioridade, mas tem toda a estrutura da escola e isso é fundamental, a questão de número de professores e lidar com os profissionais, se aquele profissional dá conta, se esse profissional não é faltoso, onde essas crianças ficam passando de turma em turma, isso é um ponto que a gente sabe que contribui para um fator negativo. Tem a própria formação criada pelo funcionário no serviço porque a gente sabe que a secretaria oferta muitos cursos, mas nós temos muitos profissionais resistentes, então o professor é acomodado e não quer sair daquele conforto, dá aquela rotina de só ir para escola e dar sua aula. Então eu vejo que ainda tem essa resistência. A própria formação acadêmica dos nossos professores, eu penso que quando nós tínhamos o magistério e depois o professor ia fazer uma graduação e enfim buscava se era uma área específica, o próprio magistério de um ensino médio trabalhou muito a parte didática, e hoje a gente vê que os professores vêm de uma formação que às vezes ele até sabe o conteúdo, ele não sabe passar para os alunos, e isso também é uma coisa que a gente vem discutindo e não é de hoje porque o que está sendo ensinado lá não está ajudando o professor, então esse é um outro fator que também não contribui.

E quais as impressões dos professores desse pós e pré avaliação?

Planejamento, se for falar diretamente do professor a questão das avaliações e dos resultados que o impacto por ter sido negativo, e aí começaram a aparecer resultados melhores, impacto diretamente nas salas de aulas, daquela postura dos professores trabalhar o que estava ali. Então ele começou a ver o planejamento de uma outra forma. Eu como pedagoga via resultados que era feito só para entregar, só para dizer que entregou o planejamento então, não tinha ligação de um conteúdo para outro, não tinha procuração do que tinha sido trabalhado no 1º bimestre e o que iria dar continuidade para trabalhar o segundo, pelo que eu percebia ele não tinha uma organização pedagógica e com os resultados eu percebi que começaram a ter um olhar diferente, pela postura dele e o aluno que ele estava ensinando, e o que eu vi mesmo que mudaram foram os planejamentos.

E você como parte da direção se sente responsabilizada pelo desempenho baixo dos alunos?

Sim, embora os professores digam que a escola caminha com ou sem pedagogo, a equipe pedagógica é fundamental, ela que faz essa articulação toda, isso é uma coisa que eu acho deveria ter um olhar especial para o setor pedagógico, jogaram tantas outras responsabilidades para o pedagogo que se ele não for um pedagogo que tenha essa

facilidade de articular ele não senta com o professor e discute o que é necessário. Ele vai ficar preso ao aluno que chega na escola, aluno que se machuca, ao pai que quer conversar, ele fica preso nessas questão e naquilo que se deve fazer como sentar com o professor e discutir a pedagogia do professor ele não consegue. Eu acho que o resultado seja ele, positivo ou negativo, a equipe pedagógica faz parte disso, e infelizmente no setor pedagógico também têm aqueles que não querem sair da sua zona de conforto, então também tem a questão individual que a gente particulariza, com essas avaliações também teve um ponto positivo porque também era responsabilidade do pedagogo, foi uma forma do pedagogo ver o que estava acontecendo dentro da sala de aula porque ele não pode ficar fora disso e com isso ele teve que sair da zona de conforto e começar a participar com os professores.

Fale me sobre a importância do ensino de Ciências na sua opinião?

Acho que todas os conteúdos são importantes. No mundo de hoje a Ciência é muito importante porque ela dá um direcionamento científico, mais complexo para o aluno. Ela traz uma nova realidade, possibilita novas formas de pensar de se relacionar até com o próprio corpo, com o meio ambiente e com a vida em geral.

Você acha que a escola está se preparando para discutir sobre os critérios da avaliação dentro da própria escola?

Eu posso responder isso até 2012 porque como eu estou trabalhando com educação infantil do que na escola então, eu não sei qual o movimento nessas outras escolas agora. Nas anteriores houve a preocupação entre um ano e outro, do que está sendo colocado como conteúdo, então isso foi muito discutido com os professores e foi muito estudado, a própria equipe pedagógica foram puxando isso nas escolas e meio que quisessem ou não um professor o outro eles tiveram que mergulhar a fundo, eu não sei especificamente agora que vai ter a de Ciências como está se processando isso no interior da escola pelo que aconteceu anteriormente está o mesmo processo, acho que existe sim essa preocupação.

APÊNDICE 7: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM DIRETORA 3 – NRE SANTA FELICIDADE.

Você pode me falar sobre sua formação acadêmica?

Eu sou pedagoga por formação, e tenho especialização nas series iniciais.

E a quanto tempo você leciona dentro da rede?

Na rede a 29 anos, como pedagoga 25 e como professora parlamente no estado e direção.

E você só atuou na rede ou em escola particulares também?

Sempre na rede pública municipal, atuei num período muito curto na rede estadual.

Quanto tempo você trabalha na direção dessa escola?

Nessa escola a quatro anos. Primeiramente fiz um trabalho como pedagoga e logo após assumi como diretora.

Qual sua visão sobre avaliação, o que é avaliar dentro do espaço escolar?

A avaliação é muito importante em todos os pontos de vista. No espaço escolar ela serve tanto para direcionar o trabalho pedagógico como também para saber se o que está sendo ensinado e o que está sendo aprendido e se esse ensino apresenta-se com significação pelo estudante. A avaliação vejo que tem por base seus aspectos essenciais e, como objetivo uma tomada de decisão direcionando o aprendizado e o desenvolvimento do estudante. A avaliação deve ser atribuída como qualidade aos resultados da aprendizagem dos estudantes. O professor deve através dos resultados tomar decisões sobre o que o estudante sabe, o que ainda não sabe e o que precisa saber. O que vem a compor efetivamente o que está sendo aprendido. O professor deve atribuir critérios a suas avaliações um nível estabelecido aos conteúdos que estão sendo trabalhados. A partir de alguns dados dessas avaliações, pensar em possíveis reorientações da aprendizagem, caso mostre insatisfatória. Isso direciona a aprendizagem e desenvolvimento de ambas as partes.

Quais foram as impressões sobre as avaliações aplicadas em 2010 e 2012?

Eu penso que a avaliação aplicada em longa escala traz para o município e para as pessoas que trabalham com educação, a possibilidade de avaliar o ensino, então o primeiro impacto do professor não é positivo, porque num primeiro momento pensa que é avaliação do seu trabalho e às vezes se sente um pouco incomodado com essa situação, então as primeiras avaliações foram mais difíceis porque os professores não entendiam o significado dessa avaliação, na medida em que as questões foram sendo trabalhadas, os resultados foram sendo apontados, as pessoas começaram a entender que era uma avaliação do sistema, uma avaliação do ensino, também serviria para reorganização curricular e reorganização do seu trabalho individual, mas foi um processo inicialmente foi mais difícil e penso que na medida em que a secretaria e os núcleos foram trabalhando os resultados os profissionais das escolas foram entendendo o significado daquelas avaliações.

Quais são os objetivos da avaliação de Ciências nessa etapa escolar?

As crianças pequenas vivem e compreendem uma realidade diferente dos adultos. As crianças imaginam elaboram suas explicações sobre o mundo que a cercam. É muito importante nessa fase saber sobre esse pensamento de senso comum, em relação ao saber da Ciência. Respeitando sua bagagem cultural e aproximando ideias científicas. Já que nessa fase a linguagem oral, descritiva e narrativa é mais aguçada. A avaliação, isto é, os objetivos devem ser para que a criança nessa fase desenvolva organizações de pensamentos permitindo conhecer todo o processo de construção de um conhecimento científico. Ensinando Ciências de modo que a criança se permita relacionar o que sabe com o saber científico abordando questões conceituais, procedimentais e atitudinais. Esse

tipo de avaliação não está distante ou fora do processo de ensino aprendizagem e sim mais um momento de todo esse processo. A avaliação dentro do ensino de Ciências tem como ideia saber como a criança percebe o mundo. E é dessa percepção de como faz essas ligações com o seu mundo de pensamentos ainda que sejam simples. Aqui na escola procuramos realizar muitos momentos desse processo de avaliação, construímos a cada dia, compreendendo suas dimensões, relações e processos e sujeitos, configurando-se, assim, em ações e reflexões sobre a realidade. Também é importante a definição de objetivos a todos os envolvidos participantes de todas as etapas.

Qual foi o impacto sobre esses resultados dentro da escola?

No primeiro momento como nós não tínhamos esse sistema de avaliação e só tinha avaliação de língua e matemática acho que o impacto maior foi o resultado de história, geografia e ciências porque a rede percebeu e os professores também que o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinham maior fragilidade então no primeiro momento o impacto não foi muito positivo, mais na medida em que foram trabalhados as pessoas foram percebendo, foram reorganizando inclusive os currículos dentro da escola.

Quais foram os mais significantes movimentos dentro da escola?

Eu acho que um bem significativo foi a retomada de avaliação, porque nós passamos por um processo dentro da escola onde as avaliações eram pouco sistemáticas, então elas aconteciam de forma bastante assistemática somente a partir de observações, sem uma organização, quanta as avaliações em larga escala começaram a acontecer a escola passou a perceber que ela precisava ter outros formatos de avaliação, então acho que esse foi um impacto bastante positivo pois a escola passou a enxergar que ela precisava monitorar o ensino de outra forma, então primeiro impacto positivo foi o monitoramento do ensino, a escola passou a perceber que ela tinha que redimensionar seus currículos, dentro da escola em sua organização muitas vezes havia priorização de alguns componente curriculares em detrimento de outros e que dentro dos componentes curriculares e de conteúdos trabalhados muitas vezes havia priorização de alguns em detrimentos de outros, então a escola passou também a ver que ela precisava rever sua matriz curricular, eu acho que os dois impactos mais positivos foram esses, o monitoramento da aprendizagem dos estudantes e a reorganização da matriz curricular.

Como foi o encaminhamento dessa avaliação com os professores, já que eles não tinham essa sistemática de avaliação, como aconteceu esse encaminhamento para acontecer essa avaliação dentro da escola, em larga escala que aconteceu da secretaria?

A secretaria organizou-se para que houvesse uma certa padronização e isso é muito difícil dentro da rede porque você passa por sujeitos que tem entendimentos diferentes do que é uma avaliação, então no primeiro momento a rede que fez um seminário sobre avaliação vem tentando mostrar para as pessoas qual é o significado das avaliações e como elas poderiam ser avaliadas e isso que quando ele vai para o interior da escola ele acaba se perdendo no caminho, por que as pessoas dentro da sua concepção de educação, as pessoas dentro do seu entendimento dentro da avaliação ou até por se sentirem avaliadas, elas acabam fazendo um encaminhamento que não seria proposto pela rede então, a rede fez todo um documento e fez todo um preparo especialmente em 2007 que houve um preparo, 2010 e 2012 houve uma organização nesse sentido mais a escola foi orientada mas embora orientada a gente sabe que muitas vezes quando a prova acontece na escola não acontece conforme a orientação, e talvez um dos problemas tenha sido pela aplicação, a escola foi orientada e não fez como orientada e isso pode dar uma divergências nos resultados.

Quais foram os propósitos de avaliar os conteúdos de ciências história e geografia?

Exatamente a retomada de todos os componentes curriculares, os professor como um

todo perceberam que todos os conteúdos são importantes e trazem componentes importantes para a formação de um cidadão, embora a língua passeia por todos os componentes curriculares que a leitura tem que acontecer com todos, a rede estava deixando de lado, trabalhando de forma menos intensificada ou com menos propriedade dos conteúdos de história, geografia e ciências, até por que o MEC avaliava só língua e matemática e ia um peso maior nesses dois componentes dentro da escola, eu penso que a relação de história, geografia e ciências foi exatamente na perspectiva de você retomar, de reorganizar, de dar importância de vida a esses componentes.

O que você acha que significa o erro dentro dessas avaliações?

Acho que tem duas questões que são básicas, acho que a gente tem uma fragilidade na formação do professor que ainda não conseguiu dar conta, então o professor ainda não conhece história, não conhece geografia, não conhece ciências, não sabe aprofundar os conteúdos com os estudantes e nem reestabelecer as relações, e nós da rede também temos uma fragilidade na formação, então eu acho que isso é um fator que tem impacto no ensino, e outra questão é a matriz curricular que também pela organização naquele momento ainda em ciclos de aprendizagem hoje também em ciclos de aprendizagem, não dava para o professor as pistas de quais eram as essências no 1º, no 2º, no 4º e no 5º ano e as pessoas acabam trabalhando na superficialidade e repetindo alguns conteúdos e não aprofundando devidamente, e a avaliação teve a função de impulsionar conteúdos que o professor nem lembrava de trabalhar, e a gente percebeu que tinham questões que se repetiam ao decorrer dos anos perguntada diferente mais com o mesmo conteúdo, e observávamos que assim mesmo as crianças não conseguiam resolver as questões, e tudo por que o professor não entendia a importância de trabalhar com aquele conhecimento, e por isso que penso que a nossa formação continuada não conseguiu dar conta apesar das avaliações de reorganizar, e de dentro da escola perceber eu a matriz curricular tinha que ser mais estudada, a partir disso a gente está percebendo que hoje já estão conseguindo visualizar os conteúdos e fazer um aprofundamento, naquele momento eu acho que a gente não teve um retorno porque os profissionais não conseguiam fazer um link entre o que se trabalhava na escola e o que se fazia nas avaliações, e talvez por isso as avaliações de ciências tenham sido aquele fiasco, por que a gente organizou uma avaliação dentro de uma matriz curricular e descobriu que na escola não se trabalhava com aquela matriz. Eu acho que as avaliações tiveram uma função muito importante de provocar, acho que são duas funções importantes, uma serviu para o sistema monitorar o ensino na rede como um todo e observar o que estava acontecendo para poder organizar uma formação continuada que fosse atendendo as fragilidades, e para a escola serviu para provocar os professores, a escola para pensar que o que tinha na avaliação ela não tinha trabalhado como aluno antes, impulsionou as pessoas a olharem principalmente história, geografia e ciências de uma outra forma, e para língua e matemática também serviu para impulsionar, por que para algumas questões de matemática por exemplo levaram os professores a pensarem que sempre trabalhavam com os alunos do mesmo jeito, e isso também foi ensinando o professor, foi apontando o professor na escola que existem outras formas de avaliar, outras formas de ensinar de provocar essas crianças, então acho que tudo isso acabou agregando.

E aconteceu alguma mudança significativa sobre a metodologia de ensino frente aos resultados das avaliações da secretaria?

Eu penso que sim, talvez naquele momento a gente não tenha observado mais, hoje como minha função é pedagoga de núcleo é muito interessante observar o relato dos pedagogos, aqui nós temos vários pedagogos antigos, pedagogos que tem 10 anos ou mais dentro da rede como pedagogas, e o relato delas é que as avaliações vieram exatamente para impulsionar exatamente o ensino, outro dia até uma pedagoga falou como foi interessante quando a rede começou a fazer uma relação de sistema nós começamos a olhar os nossos resultados de um jeito diferente, e temos muitas escolas que utilizam os resultados das avaliações, sejam elas prova Brasil, sejam elas avaliações da rede, temos agora o

semari como espaço para discussão sobre repensar a organização da escola, repensar o ensino, repensar a organização curricular, eu penso que tem um ponto bastante positivo.

E tem uma discussão sobre esses resultados dentro da escola?

Eu acho que a gente está evoluindo, temos escolas que já conseguem fazer uma discussão sobre isso, discussão de sentar, olhar os resultados monitorar, mapear as crianças, repensar, reorganizar o seu trabalho e temos ainda escolas que não conseguem, aqui em Santa Felicidade que é uma unidade que posso dizer mais especificamente, a gente observa e eu diria assim que 50% das escolas conseguem fazer um trabalho bem efetivo, mais a gente tem muitas escolas que entendem que essa avaliação não serve para nada a não ser para estressar todo mundo, e não consegue enxergar a diferença que faz no seu trabalho, então é difícil dizer se toda rede consegue se debruçar sobre os resultados fazendo uma análise, eu penso que grande parte da rede consegue mais, ainda temos profissionais que não conseguem enxergar do para que serve isso, hoje nós temos que entender que nós passamos de um momento em que não se avaliava nada a 10 nos atrás, para um movimento que as vezes a escola pensa se não está avaliando de mais, quando a gente pensa em avaliação em larga escala hoje nós temos muitas avaliações em larga escala, temos avaliações da rede, temos a prova Brasil, nós temos a Ana, todos os anos estão cobertos de sistema exceto o primeiro aninho, de 2º a 9º ano os estudantes fazem avaliações em larga escala além das avaliações da escola, então a escola está coberta nesse sentido mais, a gente tem que cuidar para que esses resultados dessas avaliações sejam trabalhados e sirvam para a melhoria na qualidade do ensino, eu acho que a gente ainda está no caminho dessa discussão, acho que seria leviano afirmar que todos entendem e fazem uma avaliação mais, acho que as equipes pedagógicas já entenderam a importância e vem trabalhando com suas equipes nesses sentidos.

A escola proporciona momentos para falar com os alunos sobre essa avaliação?

Eu nunca vi a escola discutir com os estudantes, do primeiro ao quinto ano eu nunca vi, já vi algumas discussões com os pais via conselho de escola, são iniciativas bem pequenas mais já vi sim conselhos de escolas apresentarem os resultados, com as crianças eu não me lembro de ver alguma iniciativa que eu posso relatar, eu acho que as crianças tem consciência, a escola até faz um trabalho no sentido em que eles vão ser avaliados, a mobilização com as famílias mais, após os resultados eu não me lembro de ter dado uma retomada com os estudantes, eu falo de uma retomada significativa, talvez o professor vá na sala e diga que eles erraram aquilo e outras coisas mais, mais ação significativa não me lembro de ter visto.

E você considera que a avaliação da secretária tem alguma aproximação com a da escola?

Tem, cada vez mais a escola se utiliza de um banco de questões, não da mesma forma em que está colocado lá, que a escola organiza pensando na sua realidade mais, a escola se utiliza muito das avaliação que foram realizadas, das questões e principalmente dos eixos e dos componentes dos conteúdos que foram avaliados, então a gente observa uma mudança nas avaliações das nossas escolas se utilizando de avaliações da rede.

Os professores estão vendo avaliação nesse sentido, usando os critérios de avaliação?

Não, na verdade a escola ainda não usa os critérios, a escola está avançando no sentido da avaliação não ser mais aquela avaliação classificatória de aprendeu ou não, e para as avaliações internas que a escola organiza a gente já percebe o movimento de observar, já avançamos no sentido de dizer o resultado é só do estudante por que ele não estudou, não aprendeu, o professor quando corrige suas avaliações ele já reflete sobre seu trabalho, acho que isso é um avanço significativo, ainda está cada uma na sua caminhada por que tem mais de 10 mil professores e nós nunca vamos ter todo mundo caminhando no mesmo formato mais, penso que já tem uma utilização desses resultados sobre seu trabalho.

Você acha que depende do que para os estudantes terem um resultado esperado?

Depende da organização do ensino, isso também já está claro pra os professores, é claro que as pessoas falam de classes sociais, nas questões que estão em torno da escola, mais hoje está muito claro que é papel do professor, a equipe pedagógica da escola é fundamental, se o professor não tiver uma organização, se o professor não tiver uma sistemática e trabalho e não tiver um monitoramento da aprendizagem, a aprendizagem acaba não acontecendo por que eu preciso fazer um trabalho e a retomada observando que não foi sucesso para os estudantes , então eu acho que nesse sentido tem uma caminhada também, a gente não ode achar que a escola é uma ilha, é preciso que as famílias também estejam presentes, que as famílias observem o que está acontecendo, mais também é preciso que a escola veja muito claro seu papel, acho que a gente já passou do momento de culpas os professores, ou as famílias, ou os estudantes, mais entender que é essa integração que vai fazer com que a aprendizagem acontece, tendo muito claro que o papel do professor é fundamental.

E quais as impressões dos professores desse pós e pré avaliação?

Num primeiro momento foi bem difícil, as duas primeiras avaliações foram bem difícil por que falar em avaliação é muito delicado, passa por tudo o que o professor sabe, passa por sua trajetória como estudante, por tudo aquilo que ele entende de avaliação, então em alguns momentos foi muito difícil por que quando se apontava algumas questões as pessoas e os profissionais tomavam para si de forma negativa, e eu acho que aos poucos a gente foi trabalhando, para que as pessoas percebessem que aquele seminário, aqueles resultados de escola tinham que ter impacto no trabalho e que não era uma crítica ao trabalho do professor mais era uma diagnostico no sentido de melhoria, então acho que a gente foi revertendo o processo, ouve uma momento que foi bem difícil mais a gente foi revertendo, mais também na lógica que eu já te falei, tem professores que já entenderam e tem professores que ainda não, mais eu acho que os primeiros seminários foram difíceis, por que as pessoas não entediam qual era a função daquilo , e aos poucos perceberam que era para melhorar o trabalho na escola, a função da secretaria tinha uma função muito importante e eu acho que talvez nem todas as pessoas tenham percebido que as avaliações serviram para a escola mais também para o diagnóstico para a rede municipal como um todo, esse movimento demorou u pouco mais aconteceu.

E qual foi o movimento da secretaria em relação a esses resultados?

O movimento esperando era que a partir dos resultados a secretaria pensasse em avaliação continuadas diferenciadas, na medida que você observa que você tem lá um ciclo 1 um trabalho fragilizado, um componente curricular em ciências, eu tenho que ofertar mais cursos onde vá mostrar para o professor quis os conteúdos, então deveria ter um impacto na formação continuada, eu acho que um dos focos, outro foco é que deveria observar quais são as escolas que tem maior fragilidade mais, por que ela tem mais fragilidade, eu acho que isso serviu como um mapeamento pensando em ações, então eu acho que quando chegaram os resultados eles deveriam ter usado isso para pensar em novas ações.

E essas ações aconteceram efetivamente?

Acho que algumas sim e algumas não, eu acho que a gente perdeu um pouco do processo ao longo dos anos, ele começou com um foco e foi se perdendo, eu não sei se todas as ações foram pensadas e realizadas e se perderam principalmente no que diz respeito na formação continuada, acho que a gente perdeu o foco.

E teve uma alteração no plano de trabalho em função desses resultados?

Naquele momento o trabalho foi para isso, para que as pessoas observassem sua estrutura e repensassem no ensino, eu acho que algumas equipes pedagógicas talvez por que equipes que não mudam tanto, que a escola não tem uma fragilidade tão grande de

pessoa, elas conseguiram por conta dessa regularidade e estudando os resultados fazer impacto no ensino, mais acho que as escolas onde tem uma itinerária uma rotatividade eu não sei se a escola consegue manter essa linearidade, onde a equipe pedagógica muda muito, eu não sei se consegue se fazer esse avanço, a proposta era que todos fizessem mais, a gente observa que nem todo mundo consegue.

E a discussão dos dados aconteceu efetivamente nas escolas?

É difícil afirmar que aconteceram em todas as escolas efetivamente, as escolas que tem mais organização, tem mais regularidade com os professores das equipes pedagógicas o trabalho acontece com mais efetividade, na rede nós temos muitas escolas que tem muitas diferenças de professores, então quando o professor está na escola mais tempo o pertencimento que ele tem naqueles resultados é 1, então eu tenho um grupo de 50 professores na escola e esses 50 se mantêm regularmente, eu tenho um pertencimento naqueles resultados por que eu estou ensinando e é o resultado do meu trabalho, mais se eu tenho um quadro de 40 pessoas e dessa 40 pessoas 30 tem flutuação ao longo do ano ou seja todo ano mudam 30, quando eu chego na escola as vezes o professor não percebe com pertencendo, e ao invés dele pegar aqueles resultados e entender mais, muitas vezes ele nem se percebe nesse movimento, e ai os resultados se perdem então eu penso que essa é uma grande fragilidade, muitas vezes o professor não entende que o resultado da escola tem que partir da quilo, e é um processo de caminhada, então eu acho que a gente perde muito nessa questão.

APÊNDICE 8: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PEDAGOGA 1 NÚCLEO MATRIZ

Poderia me falar sobre a sua formação acadêmica?

Eu sou formada em pedagogia, tenho pós-graduação em psicopedagogia e fiz especialização em educação infantil.

E quanto tempo você atua na Rede Municipal de Ensino?

Dentro da rede há 12 anos.

E há quantos anos você é professora nessa escola?

Sou professora nessa escola a 7 Anos e pedagoga há 2 anos.

Qual a sua impressão ou ideia sobre a avaliação?

Acho que a avaliação deve existir com um diagnóstico, até para vermos o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos, isso é um parâmetro para a gente ver, para que seja analisando depois para que o professor possa depois reencaminhar o seu trabalho, reorganizar, ver o que está precisando para trabalhar mais pelas crianças.

Qual é o propósito da avaliação dentro dessa modalidade de ensino?

Seria avaliar o conhecimento da criança mesmo, do que ela consegue dar conta sozinha no momento da avaliação, e depois fazer uma análise como eu disse, para trabalhar em seguida aqueles pontos que ainda devem ser melhorados.

Sabemos que dentro de uma avaliação muitas vezes as crianças não têm um rendimento satisfatório, a criança erra mais de 50% do que a gente propôs de objetivos, ou ela não teve entendimento, você acha que esse erro é decorrente do quê?

Acho assim, que na rede municipal em questão da avaliação ela não é corriqueira, não é habitual, então as crianças não têm esse hábito de parar de ler a informação o enunciado e entender, isso é um trabalho que a gente tem ainda que aprofundar e desenvolver melhor. Às vezes pode ser que aquele conteúdo apresentado de uma determinada metodologia não atingiu aquelas crianças, então vai do professor reavaliar seu trabalho e procurar metodologias diferenciadas.

Na sua opinião, porque o estudante não aprende determinado conteúdo?

Nós temos que fazer uma avaliação dessa criança, pode ser que essa criança não esteja aprendendo devido à metodologia que é aplicada. Caso a criança tenha algum problema de saúde, não está enxergando direito, o processamento auditivo não está funcionando adequadamente, então tudo isso pode interferir, vai da gente avaliar, chamar os pais conversar e de repente encaminhar para uma especialidade para fazer um processo investigativo.

Fale me sobre sua percepção em relação a essas avaliações Rede que aconteceram em 2010, 2011, 2012?

Acho que as provas foram feitas muito à revelia, não levando em conta os contextos dos alunos. É diferente quando você elabora uma avaliação, você trabalhou aqueles conteúdos e vai cobrar aqueles conteúdos, então nós não tínhamos conhecimentos do que viria, quais os conteúdos seriam cobrados para aquela avaliação.

E com relação a estes resultados como a escola se posicionou?

Quando nós recebemos as avaliações da rede municipal de ensino, foi uma surpresa porque até então não havia sido dessa forma, mas o que nós observamos é que muitos dos conteúdos que foram trabalhados nas avaliações, eram conteúdos que as professoras ainda não tinham concluído naquele ano, esse foi um grande questionamento dos professores em relação a essa avaliação e os resultados. Porque para alguns os resultados

não eram válidos já que não levavam em conta o que o aluno de fato havia aprendido, então se ele estava sendo avaliado sobre um conteúdo que ele não tinha visto e claro que ele iria se sair mal.

E a escola incentiva a participação dos alunos nessa avaliação?

Sim, com certeza, porque a gente acha que é importante as crianças estarem passando por esse processo de avaliação. É uma ideia nova da rede, até para avaliar o trabalho do professor, que conteúdos a rede está cobrando, que conteúdos o professor trabalhou, está tendo essa união de pensamento, as diretrizes curriculares estão sendo realmente trabalhadas. As crianças se animaram bastante para o dia que teria a avaliação, sabiam que não poderiam faltar, deu um caráter de importância.

As divulgações dos resultados dessa avaliação foram discutidas com o corpo pedagógico?

Sim, a gente sempre fazia uma retomada com os professores ou na permanência, ou no dia a dia, porque é uma preocupação mesmo, houve essa troca sim.

Como foi discutida essa avaliação com o estudante?

Houve uma preparação, uma fala dos professores regentes, com relação a essa avaliação, explicando o que seria, como iria funcionar, mas foi uma forma tranquila.

E depois que foram corrigidos os resultados?

Eles(estudantes) tiveram acesso à prova, os pais também tiveram acesso.

E como foi esse impacto com eles?

Assustados, não digo, mas quando a média alcançada não foi tão boa é lógico que as crianças não gostaram, nem as crianças, nem os pais, nem os professores, mas foi tudo de uma maneira bem tranquila, avaliação tem que ser uma coisa bem suave.

Você considera que essas avaliações têm alguma aproximação com o cotidiano da escola?

Eu acho que os conceitos das avaliações da Rede são mais fechados, eles têm o grau de dificuldade maior, mas é bom que seja dessa forma, para que eles percebam a avaliação de uma forma diferente.

Você acha que o desempenho dos alunos nessa avaliação depende do quê?

Na nossa Rede não é cobrado nota, é simplesmente o parecer por conceitos, isso para as crianças e para os pais não fica muito claro. Ele fez a prova e eu sei que ele não está bem, mas os pais não têm o entendimento disso. Eu acho que é uma coisa que a gente ainda tem que trabalhar, explicar melhor, e construir melhor, essa forma de avaliação. Ele não sabe realmente no que precisa melhorar, a gente tem que pontuar muito certo isso em sala de aula.

Na sua opinião, quais são os efeitos dessa avaliação para o ensino e aprendizagem?

Eu acho super válido. Houve alguns equívocos nas avaliações, mas que foram retomados depois, algumas erradas durante a aplicação da prova, mas acho importante até para ver o nível em que estão os nossos alunos da rede municipal de ensino, e o que a gente ainda tem que aprimorar, então acho que é um ponto positivo para nós.

Quais foram os efeitos dessa avaliação para escola?

O que a gente percebeu é que alguns dos conteúdos foram ficando para trás, que eles não estavam sendo trabalhados. Estava se dando mais prioridades para o Português e Matemática, e Ciências, História e Geografia estavam ficando a desejar, então a gente percebeu a necessidade de estar puxando mais e retomando mais esses conteúdos. Esses conceitos que são tão importantes quanto Português e Matemática, retomando

também o nosso sentido de estar fazendo com os nossos alunos um tipo de avaliação, nossa, institucional, porque até então acontecia esporadicamente, e agora nós temos no primeiro semestre a gente marca uma semana dessas avaliação e no segundo semestre também, até para dar uma coisa concreta para os pais estarem levando, estarem podendo folhar analisar, de como está seu filho na escola, do que está sendo trabalhado.

Como você organiza seu planejamento?

Usamos o objetivo de aprendizagem na prefeitura, as diretrizes, os conteúdos curriculares que a prefeitura nos levou ano passado, e pesquisa individual mesmo, pesquisa do professor em livros, na internet, nos livros didáticos, esse tipo de material que a gente utiliza, e além dos cursos que a gente faz para capacitação.

Frente a todas essas atividades que você pontuou, você sente dificuldade de trabalhar esses conteúdos de Ciências?

Sinto porque vejo que, o meu embasamento precisa ser melhorado, então esse ano quando eu decidi optar por Ciências. Eu estava ciente que eu teria que pesquisar e estudar bastante coisas e conceitos que não estavam nos livros e que eu ainda não lembrava. Eu tinha que me aprofundar, me atualizar, então quando vieram os cursos na área de Ciências eu fiquei muito feliz. Eu fiz alguns cursos, me atualizei, e estou gostando muito de realizar esse trabalho com Ciências, o quanto é rico, e o quanto a gente pode explorar com os alunos a questão de experiências e outras atividades para enriquecer as aulas.

Você acha importante trabalhar Ciências nessa fase do ensino?

Eu acho de fundamental importância, porque é uma semente que se planta hoje para colher frutos daqui a muitos anos, e esses conceitos a gente tem que adequar a faixa etária das crianças, mas elas têm o direito e o dever de receber esse conhecimento científico, para a formação do cidadão do futuro. A questão de natureza, de animais, cuidados com a água, solo, são citações que estão na mídia, que a criança vive com isso, cresce com isso, então é necessário, preciso e muito importante sim.

Dentro desses resultados dessas avaliações, de alguma forma você se sente responsabilizada?

Sim, acho que temos nossa parcela de culpa também, quando a gente acaba deixando de lado um pouco o conteúdo de Ciências, é lógico que o resultado vai sair não tão bom quanto poderia se tivesse trabalhado melhor.

Em que esta avaliação ajudou a estruturar o ensino?

Veio para repensar a prática pedagógica do professor, e até pensar na formulação da consigna na hora da prova, porque de repente você vai escrever de uma maneira que o adulto entende, mas a criança não vai conseguir abstrair aquilo a partir da leitura que ela fizer.

Há algum momento dentro da escola que seja especificadamente para trabalhar a questão de avaliação?

Nós já tivemos algumas palestras com pessoas de fora para trabalhar a questão de avaliação para gente, e o nosso próximo passo vai ser uma discussão sobre o parecer, que nós percebemos que o nosso projeto político pedagógico vai ser atualizado, nós vamos atualizar rendimento escolar e o parecer com conceitos. Nós percebemos que como as diretrizes curriculares foram alteradas, nós precisamos alterar também os nossos conteúdos que estão no parecer, e não estão a contento, e vamos fazer isso pensando no processo todo da avaliação de cada ano.

Você acha que a avaliação como um todo precisa ser mais elaborada dentro da sua escola?

A gente se preocupa, a gente acompanha o planejamento das professoras, sugerimos

algumas atividades, alguns encaminhamentos, e há a preocupação dos professores de estar sempre revendo o seu trabalho, o que foi conquistado e o que ainda precisa avançar.

E os professores eles trabalham de forma integrada?

Sim, nós buscamos essa aproximação, não conseguimos a adesão de 100% até porque, muitos professores trabalham o dia toda na escola mas alguns não, então quando trabalha o dia todo fica mais fácil deles se comunicarem, e algumas são mais acessíveis, algumas não tanto, mas como a maioria a gente consegue fazer que esse trabalho seja em um coletivo.

APÊNDICE 9: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PEDAGOGA 2 - NRE PINHEIRINHO

Você pode me falar sobre sua formação acadêmica?

Sou formada em pedagogia pela PUCPR, depois fiz uma pós graduação em Psicopedagogia, depois fiz outra pós graduação em metodologia de ensino.

Quanto tempo você leciona na rede?

Eu entrei na rede em 1994, e lecionei na rede até o ano de 2012, quando passei a ocupar a função de pedagoga.

Qual a sua impressão ou ideia sobre a avaliação?

Acho que existem diversas formas de avaliação, mas no geral acho que ela tem que servir para direcionar o próprio trabalho do professor, ver se há progresso do aluno e se a metodologia serve. Aí ela pode ser diagnóstica, fixando o resultado. Hoje está na moda falar em avaliação formativa, mas muito professores ainda só olham para o resultado mesmo. Aquela coisa do “este pode passar, este não”. Nós do ensino municipal, fazemos bastante a avaliação diária, o acompanhamento do aluno mesmo, mas tem um que não fazem. Acho que na avaliação interessa o progresso, de onde o aluno saiu e até onde ele foi.

Quais foram as impressões que você teve sobre as avaliações que foram aplicadas no ano de 2010, 2011, 2012?

Eu acredito que toda avaliação que seja institucional é válida, porque você precisa determinar como está indo seu trabalho. Sobre as avaliações em si eu percebi alguns erros, alguns acertos, mas eu acredito que avaliação é um processo válido para você perceber como está sendo seu trabalho.

Como foram os resultados em relação ao desempenho dos estudantes?

Eu acredito que isso também era esperado. A gente sabe que alguns estudantes se saem bem e alguns estudantes não se saem tão bem quanto os outros, mas a gente percebe um avanço no processo. É através dessas avaliações que a gente percebe onde o aluno não está indo bem para podermos retratar certos casos. A diferença de uma avaliação institucional para uma escolar é que você vê isso num âmbito geral, se dentro da sala o professor pega suas atividades e usa como “feedback” o professor também pode usar essa avaliação como “feedback”.

Depois desses resultados que não foram o esperado, como foi o movimento dentro da escola com relação a esse desempenho?

Essa é uma questão muito difícil de avaliar, porque a gente tem que pegar não apenas a avaliação da secretaria, mas ver como foi feita, com que base. A gente sabe que tem os parâmetros de qualidade para a educação de cada área, mas a gente tem que ver como os professores avaliam os alunos. Às vezes o que acontece são as diferenças de avaliações, e justamente nessas disciplinas que são História, Geografia e Ciências, a gente percebe que os professores pela correria, por ser Português, Matemática que são tão cobradas a gente percebe que são disciplinas mais deixadas de lado. Então acredito que um dos motivos dos alunos não terem alcançado os resultados esperados foi esse. Os professores deixaram essas disciplinas de lado para trabalhar com Português e Matemática, mas ao mesmo tempo já que a secretaria começou a cobrar isso, nas avaliações a gente percebe que também teve uma retomada desses conteúdos pelos professores nos anos seguintes.

Qual foi o real propósito dessa avaliação dentro do contexto escolar?

Eu não penso que a avaliação tenha sido feita em termos de “ranking” para os professores ou para as escolas. Eu acredito que a avaliação tenha sido idealizada para medir como

está o ensino dentro das escolas como um todo, para ver quais são os pontos fracos e a partir deles começar um plano para que se fortaleça.

O que você acha que significa o erro dentro de uma avaliação?

Na minha concepção se o estudante errou por não ter entendido a questão faltou um trabalho em Língua Portuguesa, porque a interpretação é a base da questão. O que a gente sabe é que o professor não pode ajudar o aluno no momento. Então a gente sabe, qualquer pesquisa aponta que os alunos estão chegando até o 9º ano sem saber interpretar, se foi percebido no momento das correções de tudo que o aluno errou e não foi um equívoco, mas foi um erro de interpretação, então a gente tem que voltar a trabalhar com Língua Portuguesa, mais leitura para os alunos, mais trabalho de Língua Portuguesa.

Na sua opinião porque o estudante não aprende determinados conteúdo?

Na minha opinião o estudante aprende, a não ser que seja comprovado que ele tenha um déficit cognitivo por algum tipo de deficiência, o estudante aprende. O que a gente tem que ver é como o professor está ensinando, porque ensinar uma vez e ver que o aluno não aprendeu, ele tem que retomar e ensinar de novo. Ele não aprende por diferentes canais não apenas por um, o erro pode estar na avaliação do professor, que quando percebe na sua própria avaliação dentro de sala de aula que o aluno não entendeu e ele não volta. Avaliação serve como um “feedback”, para mostrar para o professor que ele tem que ensinar novamente, o aluno aprende sim.

Você acha que ocorreram mudanças metodológicas dentro desse contexto de avaliação?

Pelo que eu vi ocorreram muitas mudanças. Em muitas escolas pegavam as avaliações como modelo daquilo a ser ensinado e batiam naquele conteúdo como se só isso constituísse o que aquela disciplina podia propor para o aluno. Toda avaliação é um recorte de cada área, nesse ponto eu achei que em algumas escolas não fizeram, pensaram de uma maneira errada, mas também vi em muitas escolas que também se aproveitaram disso e pediram para ter cursos, pediram ajuda para própria secretaria, para poder melhorar seus índices.

Os professores desenvolvem trabalhos integrados com outros professores?

Sim, a equipe pedagógica senta com os professores em cada permanência, faz análise, até fazemos uma comparação, porque às vezes pode acontecer daquele determinado conteúdo não ter sido trabalhado como foi falado várias vezes por professores em reuniões, então a gente faz toda essa conversa com os professores e a partir dessa conversa que a gente direciona algumas ações.

A escola incentivou a participação dos alunos e dos professores para essas avaliações?

Sim, a gente sempre fala para os alunos a importância dessas avaliações. A gente já teve casos de muitos alunos que argumentam que as avaliações não têm peso nenhum, então resolvem faltar. Nós incentivamos os alunos a ver essa avaliação como parte integrante da nota dele, então a gente percebeu que houve maior adesão no dia das provas. Nas escolas que usaram as avaliações como parte integrante, percebemos que os alunos participaram muito mais.

Frente a essa questão, Houve uma divulgação na escola sobre os resultados?

A equipe da direção fala antes sobre a importância de fazer, dá importância de se ter, fala que é um instrumento da própria secretaria, fala que não é uma avaliação que vai avaliar cada aluno individualmente, mas para secretaria tem como um peso que vai ajudar os professores para saber como estão os professores e no que eles também precisam melhorar. Essa conversa com os alunos na pós avaliação se tem depois que é falado com os professores para os professores passarem para os alunos, cada professor dentro da

sua área, dentro da sua disciplina, porque ele tem mais o que conversar do que a gente, senão não tem como ver todos, de todas as áreas, todos os professores, todas as turmas, todos os anos.

Você participou do seminário dessa avaliação?

Sim.

E como foi?

A gente percebe que a discussão até pela questão de tempo, aliás eu acho que até falta um pouco de tempo, porque apresentam-se questões muito pontuais, onde os alunos precisam superar, o que eles já superaram. Na questão do seminário é preciso avançar em muitas coisas, porque ao mesmo tempo que tem só apresentação das equipes de áreas falando sobre suas áreas como foi como não foi, falta espaço para nós da escola também falarmos dos anseios de como é, como não é, porque no final das contas muitos professores relatam que avaliação toma muito tempo, porque ela fecha conteúdo dentro da escola que a gente é obrigado a parar e trabalhar nisso. A gente vê uma atitude proativa da prefeitura para querer melhorar, mas ao mesmo tempo também tem coisas que precisam melhorar.

Você considera que essa avaliação da secretaria tem uma aproximação com a avaliação interna da escola?

A gente sempre incentiva os professores a usarem essa avaliação como mais uma das avaliações deles. A gente incentiva também não digo usar o mesmo modelo, mas os professores também pecam nas próprias avaliações, então que eles dêem uma olhada de como está se fazendo, porque a gente tem um caderno de critérios de avaliação dentro da nossa rede que praticamente nenhum professor conhece, e essas avaliações reflete justamente como se deve fazer uma avaliação; o que a gente tem como critério para avaliar o aluno, então a gente senta e faz análise, é lógico são perguntas fechadas, a gente não quer que aluno fique o tempo todo marcando X, mas a gente entende que podem existir vários meios de se avaliar, e esse é mais um deles. Ele não é de todo perfeito mas não é de todo ruim.

E o bom desempenho do aluno depende do que?

Depende de um conjunto. Como eu disse antes, a primeira parte que a gente tem que ver e trabalhar com o aluno é porque ele não está conseguindo responder as provas, ou simplesmente a gente percebe que tem alunos que acham que aquilo não vale nada, rabiscam a prova ou não respondem.

Primeiro precisa uma análise, é preciso que todo mundo tenha consciência da importância dessa avaliação, não só os professores, não só a Rede em cima, mas falando para os pais, falando para os alunos. E o aluno tem que ter consciência de que a avaliação reflete o conhecimento dele além de tudo, e por isso que é importante ele fazer, porque ele vai estar ajudando não só ele mesmo, mas vai estar ajudando a própria escola, e pensar em seus erros e tentar melhorar. Tudo é um conjunto, é a soma de professores, de pais, de alunos, a gente não pode culpar nenhum desses ramos pelo sucesso e pelo insucesso. A gente sabe que tem alunos dedicados e alunos nem tantos, a gente sabe que tem pais participativos e pais nem tanto, sabemos que tem direções que são compromissadas e direções que não.

Em sua opinião quais são os efeitos dessa avaliação para o ensino e para a aprendizagem?

Toda avaliação institucional é importante, é importante na medida que ela te dá um “feedback” do que você deve fazer, então essa que é a importância, você saber como que essa avaliação vai ser feita, se ela está atingindo o objetivo que é perceber qual é o quadro dos nossos alunos hoje, e a partir dele programar as metas aonde a gente quer chegar e as ações para atingir essas metas.

Quais foram as mudanças significativas para essa escola?

Na nossa escola a gente faz uma reunião antes. A gente explica qual é o objetivo, trabalha toda a questão que não se pode ajudar o aluno, todas as premissas que a prefeitura coloca para gente, durante todo trabalho. Depois a gente trabalha, então a gente percebe que a partir do momento que houve esse comprometimento da escola com os professores, também aumentou adesão dos alunos, aumentou a adesão dos professores. Nada consegue atingir 100% de aprovação, mas também nada é tão ruim assim, então a gente acredita que o trabalho continuo sempre fortalece, na nossa escola fortaleceu dessa maneira.

A partir disso houve uma alteração no plano de trabalho em função dessa avaliação? E em que partes houve essa mudança?

A partir do momento que a gente percebeu onde estavam os nossos pontos mais fracos, a gente pode planejar, a gente pode entrar em contato com a secretaria, entrar em contato com o núcleo, pedir assessoramento para essas falhas que a gente acha. Trabalhando de uma maneira diferenciada com o aluno a gente conseguiu melhorar. Se o aluno não atingiu daquela maneira provavelmente ele não conseguiu aprender daquela maneira, então vamos nós aprender novos métodos para ensinar o aluno de maneira diferente. Esse foi o nosso trabalho. Houve um novo planejamento que retoma a mesmas questões que foram os pontos considerados mais fracos na nossa escola, mas retoma para um outro ângulo, para outro ponto de vista, tenta trabalhar de uma maneira mais interdisciplinar, mais integrada, e assim vai.

Qual foi o movimento da secretaria em relação a esse desempenho dos estudantes?

Se a gente pede a gente recebe. A gente tem todo um trabalho de assessoramento, todo um trabalho que olha em todas as questões. Qual a questão que dentro da Rede inteira são os pontos mais fracos. Acredito que tenham feito isso lá nas reuniões, e a partir disso a gente trabalha com o assessoramento dentro das escolas, se a questão é por núcleo vai por núcleo, se a questão é da rede trabalha com a rede inteira, traz gente de fora, dá mais palestras, esse tem sido o movimento.

Você acha que essa avaliação pode ainda ser modificada, melhorada ou deve ter continuidade diferente?

Na minha opinião eu acredito que as avaliações devem acontecer, acredito que não devam acontecer como foram propostas no início duas vezes por ano e depois uma vez por ano, porque muitos professores reclamaram que se toma muito tempo. Como ela avalia todo um processo acredito que ela poderia ser feita bienalmente, ou talvez anualmente, mas, só para séries finais de cada etapa. Não precisa aplicar para todo mundo em todo ano, ou duas vezes por ano, porque acaba deslocando um efetivo, trabalhando com um efetivo muito grande de professores, tirando o pessoal que está fazendo uma coisa para fazer outra. Tem gente que realmente não gosta de trabalhar com isso. Tem gente que não sabe trabalhar com isso. Então acho que tem muita coisa que pode ser melhorada, mas acredito que não pode ser acabada, porque é aí que se vê as falhas, aí que a gente pode dizer onde pode melhorar, e não ficar fazendo coisas que não precisam ser melhoradas.

Dentro do contexto da escola, há um momento específico para trabalhar as questões de elaboração depois dessa visão, desse modelo de avaliação? A escola se propôs a trabalhar orientações e critérios de avaliações?

A secretaria nunca chegou a oferecer um curso que trabalhasse com esse modelo de avaliação para os professores. Eu acredito que seria muito interessante. Quando a gente senta com os professores para fazer análise dos próprios planejamentos a gente percebe que a avaliação deles fica muito vaga, mas a partir do momento que a gente recebe essas respostas da secretaria, que a gente recebe todos os resultados das avaliações, que a gente senta, a gente pega aquela análise e ver quais são nossos pontos fracos e volta lá para a questão da metodologia. Para avaliação mesmo a gente ainda não se

voltou, a gente até tenta fazer com que o professores percebam, tem o caderno de critérios que tudo isso tem que ser estudado, mas a gente também sabe que o tempo na escola também é escasso.

Quais os objetivos de ciência nesta etapa de ensino?

Acho que desmistificar muitas ideias do senso comum. Não que a gente não respeite a bagagem do aluno, mas o ensino de Ciências vem no sentido de permitir um avanço em direção a um mundo de explicações mais científicas, mais reais mesmos. Acho que o ensino de Ciências ajuda na relação do aluno consigo mesmo, com o meio em que ele vive.

APÊNDICE 10: TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PEDAGOGA 3 - NRE PORTÃO**Você pode me falar um pouco sobre sua formação acadêmica?**

Minha Formação acadêmica é Pedagogia, Fiz pós graduação na área da Educação Especial.

Quanto tempo você leciona dentro da rede?

13 anos.

Qual sua concepção sobre avaliação?

Eu acredito que a avaliação existe para que o professor possa verificar se o aluno aprendeu direito. Ela é assim uma espécie de termômetro de todo o processo de ensino. Dela depende o sucesso ou o fracasso da aprendizagem.

Como o professor deve conduzir o processo de avaliação?

Acho que ele tem que ser diversificado. Através de provas, e também através de aulas práticas, levando as crianças para fora de sala, porque Ciências engloba tudo, mostrando os ambientes, os rios, fazendo coleta de lixos, fazendo passeios, de várias formas.

Qual o propósito de avaliar essa modalidade de ensino?

É para a criança ir devagar, assimilando o que a gente quer passar para ela, conforme é o aprendizado gradativo, mas ela vai internalizando o que a professora passou para ela, para ela nunca esquecer. O propósito é que a criança nunca esqueça aquilo que ela aprendeu no primário, ela estuda de uma forma lúdica, mas que ela aprende.

O que significa o erro dentro de uma avaliação para você?

Eu acho que errar faz parte, com o erro a gente aprende também. Quando a gente erra e depois revisa aquela prova, o erro para mim não é uma coisa ruim. O erro vem porque todos nós erramos, e às vezes aprendemos com o erro, então eu acho que não vai ter como a criança fazer 100% sem errar. Só que nós temos que pegar aquele erro daquele aluno e naquele erro trabalhar novamente, a professora do primário não pode cansar nunca, ela tem que retornar, retornar, retornar, sempre o conteúdo que ela passou.

Na sua opinião frente a esse

Vai depender de vários fatores. Vai depender muito do ambiente que ele vem, se ele tem algum problema de saúde, se ele tem algum problema neurológico, se ele não tem facilidade para aquilo. Porque tem alguns alunos que tem mais facilidade para aprender, Português, Matemática, Ciências, outros tem mais dificuldade. O erro para mim é virtude, antigamente o erro era castigo. Se você perceber que a criança está errando muito e não consegue aprender tem que ter uma avaliação, passar pela avaliação pedagógica, por um psicólogo, pedagogos, para ver porque ela não aprende. Às vezes ela não aprende porque tem algum problema no lar, que venha da casa dela. No primário se descobre problema de audição, problema para enxergar, é descoberto problemas que a criança tem em casa e não conta para ninguém, mas, na escola descobrimos casos de abusos. São muitos fatores que nós temos na escola que só descobrimos depois de fazer uma maninhez, para saber realmente porque aquela criança não aprende. E quando a gente vai descobrir tudo o que ela vive, porque as crianças não são iguais, cada uma vem de uma casa de um jeito, não se alimenta direito, não é cuidada direito, não é porque ela não quer, é porque ela não tem uma base, e ela vem para o colégio e a professora acha que todos são iguais, mas não é.

Você propõe metodologias diversificadas para atender essas dificuldades de cada aluno?

Depois de percebido como cada aluno age, como cada aluno é, a gente faz um trabalho diversificado com a criança. Senta de 2 em 2, de 4 em 4, porque um que sabe mais

ajuda o outro, coloca a criança para fora da sala com uma outra professora para ajudar, tem reforço há tarde. Percebendo que naquela disciplina a criança não consegue, a gente vai elaborar algo diferente para ela, de uma forma que ela consiga aprender o conteúdo que todos estão conseguindo ver, às vezes trocar de carteira, porque às vezes é o lugar em que ele está sentado. São muitos fatores.

Sobre as avaliações da RMEC. Qual foi sua percepção?

Acho que elas não foram bem elaboradas. Não eram para aquele público. As crianças não estavam habituadas com este tipo de avaliação. A maioria vem com medo, alguns conseguem fazer tudo, alguns só de falar a palavra avaliação já assusta, isso é normal, e na hora H esquece. Às vezes quer que a professora ajude eles só para salvar eles na hora. Quando a prova já vem pronta vem de um jeito muito difícil, diferente do jeito que a professora passou e do jeito que vem a criança não consegue entender. Às vezes a criança tira nota baixa não porque a criança não é boa naquilo, é como o Enem, o vestibular, uma prova de concurso. Quando a prova é elaborada pela professora, pela sala, porque cada sala é cada sala, cada turma é cada turma, a professora elabora pensando em cada criança, pensando naquela turma que ela ensinou, as crianças vão bem, mas se for outra pessoa a aplicar a prova, porque às vezes troca de professor, isso também assusta, então a criança tem que ser preparada ao longo do tempo para todos esses desafios de avaliação. Então os resultados não foram bons.

Houve uma divulgação dessas avaliações na escola e desses resultados? Eles foram discutidos?

Acho que teve, mas assim, não deram muito valor a isso, fizeram, mas não com aquela ênfase que era necessária. Só é feito quando é para ser politicamente, para aparecer a escola no IDEB, aí eles fazem uma Prova Brasil para mostrar os resultados, mas atrás disso tem muita política, essa é a verdade. A nossa escola fez a tabulação porque é uma escola organizada, então foi feito para saber. E foi feito para de novo de uma outra maneira a prova ser retornada, tanto que as professoras tiraram fotocópia, guardaram, para sempre estar retomando, porque quando tiver a prova novamente não vai ser um susto.

Você considera que há uma aproximação dessa avaliação externa com a avaliação interna?

Não tem. Nenhuma, bem pouco. É uma avaliação que lá eles inventam e pensam, não tem, é programado lá por sei lá quem depois é trazida para a escola, mas não tem uma aproximação, se tiver muito pouco.

Você acha que essa avaliação não serviu como parâmetro para mostrar o que os alunos sabem?

Não serve, porque se traz uma prova pronta, que o conteúdo não é seguido, a professora vai ensinando para as crianças, mas é claro que tem algumas coisas para seguir mais, é essa prova é aplicada em todas as turmas e às vezes são coisas que as crianças nem chegaram a aprender, isso não é parâmetro para mostrar resultado nenhum.

Então você acha que o desempenho satisfatório nessa avaliação depende do quê?

Dependeria se fosse passado, se fosse passado 6 meses antes, o que seria aplicado, e ser trabalhado com as crianças, para que a hora que chegasse para fazer a prova a criança tivesse aprendido. A criança iria se sair bem, porque para criança precisa ser repetido muito, ensinado várias vezes, é claro que na hora dela fazer a prova iria se sair muito bem, porque se é um conteúdo que você nunca viu, chega aquele conteúdo que você nunca viu, como você vai se sair bem?

Em sua opinião quais são os efeitos desta avaliação para o ensino e para a aprendizagem?

Eu acho que os efeitos na minha visão não fizeram milagre nenhum e se for ver nem precisava disso. Porque eu não vi resultado nenhum eu acho que com o primário tem que ser muito próximo o professor o aluno, o conteúdo tem que ser bem revisado. Essa prova não é uma prova válida, tanto que só é dada uma vez. Eles trazem a prova, as professoras aplicam e vão embora. É uma coisa que nunca mais vão ver aquilo, é uma coisa que nem um concurso, você vai lá faz o concurso, mas o concurso você se preparar para fazer, e esse não tem um preparo antes. Também achei as provas muito difíceis para o nível das crianças.

Você acha que houve uma política da parte da secretaria em função dos resultados da avaliação?

Não. Se teve foi mais pelo pessoal do núcleo que levou as provas. O pessoal do núcleo não a escola. Foi o pessoal do núcleo que viu os resultados, os professores não tiveram acesso, e se houve eu não vi.

De alguma forma você se sente responsabilizada pelos resultados?

Eu acho que não. Quem fez e trouxe deve se sentir responsabilizado, porque às vezes a escola tem que obedecer e fazer coisas que politicamente eles mandam isso e a gente faz, mas ficamos mesmo tristes, de ter que aceitar uma coisa que não está certo.

Você já alterou seu planejamento em função dessa avaliação?

Algumas das professoras da escola em que trabalho mudaram. Como eu falei, elas pegaram as provas tiraram fotocópia, e usavam para fazer outras provas, foram ensinando as crianças com essas provas, elas aproveitaram porque professor não deixa passar nada, e com isso aproveitaram para pegar as provas e ensinar para estarem prontas para quando viesse uma prova dessa novamente. Depende de cada professor, cada professor trabalha de uma maneira.

Você acha importante ensinar ciências nessa etapa do ensino?

Sem dúvidas, você tem que ensinar Ciências desde pequeno. As crianças adoram ciências, é como Educação Física. Eu vi redação das crianças escrevendo que gostam muito das aulas de Ciências. Agora a rede municipal tem uma professora só de Ciências, então a professora entra na sala só para dar Ciências, falar sobre sol, terra, água, os animais. As crianças adoram e elas participam, é o mundo em que nós vivemos, é o meio ambiente, é a nossa casa, então para a criança é fácil, quando é passado para ela, ela aprende rápido, ela assimila Ciências.

Na sua opinião, o que é alfabetizar um aluno cientificamente?

É mostrar para ele o que é a verdade, mostrar para ele de onde veio, como veio, não falar em linguagem popular, mas baseado na Ciência mesmo, mostrar bem o que é.

Frente a tudo isso, houve uma aproximação com os pais?

Não, não teve nenhuma. Nem com pai, nem com mãe, aliás muito pai é chamado e não aparece, alguns pais vêm mas não tem estudo, então se você ver os pais dá até dó, os pais não foram comunicados, os pais não participam junto dos filhos.

Dentro da sua escola tem um momento em que os professores são chamados para discutir sobre avaliação?

Às vezes tem. Às vezes tem uma reunião para falar sobre avaliação, às vezes é tirado um dia para fazer só a avaliação, 1 ou 2 vezes no ano tem esse momento para conversar sobre avaliação, uma reunião pedagógica com alguns palestrantes.

De que forma você organiza o seu planejamento nas aulas de ciências?

Primeiro a gente senta e escreve como vai ser trabalhado naquele mês, é mês a mês feito o planejamento. É tudo escrito e às vezes depende do dia e do que acontece e mudado as

coisas, mas tem um planejamento de acordo com a faixa etária da criança.

Você utiliza quais materiais?

As diretrizes, livros, seguindo as diretrizes, o currículo na escola, filmes, é variado, depende da época, dia da árvore, primavera, verão, inverno, se trabalha tudo conforme a estação, são vários caminhos tomados no planejamento.

Dentro do seu planejamento, você desenvolve trabalhos integrados com os outros professores?

Sim, dependendo se a criança está no primeiro ano, as professoras de primeiro ano sentam e planejam junto, as professoras do segundo ano planejam junto, em Ciências, as professoras planejam junto. Os professores são unidos, integrados.

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o rendimento escolar, sobre as provas que nós falamos?

Eu acho que assim, no começo do ano, no meio do ano, no fim do ano, umas três vezes no ano, que tivesse um seminário sobre avaliação. E na verdade hoje se avalia o aluno todos os dias, a equipe da escola faz avaliação, mas acho que deveria ter mais palestras, mais ajuda, mais seminários, mais debates sobre avaliação. Acho que dentro da escola, não precisa sair para fora, mas em cada escola ir sonhando junto, vivendo junto e vendo como se avalia criança, não só a escrita. Eu vejo que os professores avaliam as crianças, alguns professores são excelentes. Eu vejo que depende muito de cada professor dentro de sala mesmo. A escola é uma, mas o profissional dentro de sala com sua turma, eu posso dizer que não é a escola que faz o aluno, é o aluno que faz a escola, o profissional que está dentro de sala faz a diferença, então vai depender de cada profissional. Tem profissional que toda semana faz avaliação com seus alunos, e se perguntar um a um o aluno sabe tudo, e tem professor que faz avaliação mais mensal, de outra maneira. Cada um tem seu jeito de fazer a avaliação, acho que a avaliação continua como está proposto é o melhor jeito de saber, porque você sabe como é seu aluno, semana a semana você sabe se ele está rendendo, se ele está tendo conhecimento daquilo.

APÊNDICE 11: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA PROFESSORA 1 – NRE BOQUEIRÃO

Qual sua formação acadêmica?

Formada em Educação Artística/Artes plásticas.

E tem especialização?

Tenho: Educação infantil e séries iniciais.

Quanto tempo você leciona?

Esse ano completo 21 anos no total, isto é, na rede 8 anos, os outros anos na rede particular e na Secretaria do Estado da Educação.

Então você não trabalha especificamente com artes?

Não, tenho magistério, e fiz a faculdade de Artes, e com a minha Pós Graduação em séries iniciais, educação infantil e séries iniciais, ela pega bem essa questão de Português, Matemática, e sempre desde que me formei fui regente, mas ainda não tive a oportunidade de trabalhar com a disciplina de Artes.

E quais são os instrumentos que você usa para compor esse planejamento?

Os Cadernos Pedagógicos eu gosto bastante, as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Curitiba e os cadernos de critérios de avaliação. São instrumentos que compõem de uma forma mais elaborada nosso planejamento aqui nessa unidade escolar.

Então o que é esse processo de avaliar como um todo, no geral dentro da escola? O que é para você avaliação?

Avaliação é você estar ali presente, vendo como seu aluno está no dia a dia. Ele está avançando? Ele está conseguindo superar as dificuldades? Eu acho que é você conseguir acompanhar todo esse processo do seu trabalho, então você planeja, leva diferentes coisas para a sala de aula, e daí? O aluno compreendeu o que eu estou passando? Ele compreendeu o conteúdo? Então o processo de avaliação é isso, é saber se esse aluno está saindo preparado se ele tem esse conteúdo. Eu acho que avaliação engloba tudo. O dia a dia que acho bem importante, a participação desse aluno durante as aulas, o interesse dele, as atividades que ele realiza, individualmente, em grupo e também, uso a avaliação escrita, não o único meio justamente, pelo fato do aluno ser mais participativo, ele gosta de trabalhar em grupo, mais de repente na avaliação ele não se sai muito bem, então eu acho que a gente tem que ponderar as coisas, que a gente tem que avaliar principalmente no dia a dia, nas atividades mais também, uma atividade avaliativa que eu sempre faço, um registro escrito. Eu acho que a participação do aluno, porque essa participação não quer dizer que ele só vai colocar coisas que ele sabe do conteúdo mas, quando ele está participando ele está questionando, ele está procurando ir além, ele está ouvindo o colega, e também a fazer as colocações, então eu acho que ali naquela participação existe uma troca bem rica, então assim como te falei, eu não vou deixar de fazer um registro escrito, uma atividade avaliativa, mais o que tem maior peso para mim seria a participação do aluno em sala.

Você acha importante uma avaliação escrita dentro desse conteúdo?

Acho importante também porque às vezes você tem o contrário, você tem aquele aluno que não responde tanto numa participação, num trabalho em grupo, e talvez ali no registro escrito ele pode te dizer que ele sabe questionar, que ele pode dar outra opinião, então eu acho importante ter sim. Eu acho que traz, assim, claro que mesmo uma avaliação escrita você vai ver o aluno no individual, então se você conhece seu aluno sabe o que ele escreveu, o que ele quis dizer, muitas vezes ele não deu a resposta que você queria, e você sabe que ele sabe porque ele participou, por que ele fez, mas eu acho que tudo

isso vai refletir no teu trabalho. Então de repente aquele aluno não foi bem não avaliação, então é o momento de você parar e repensar porque ele não foi bem, porque ele se intimidou com a avaliação? Que muitos alunos ficam nervosos se intimidam, ou ele realmente não sabia? O que ficou faltando, então eu acho que não só a avaliação escrita, mas todas as avaliações, incluindo, a avaliação escrita, então eu acho que ela pode te dar um parâmetro de como está seu trabalho, tipo: “os alunos participaram ali, escreveram, deram opinião, foram além então, quer dizer que eu trabalhei bem o conteúdo”, às vezes os alunos foram muito mal, então tem que revisar, tem que buscar de novo, tem que trabalhar o conteúdo de uma outra maneira

E em sala de aula quais são ou objetivos educacionais que você prioriza nessa etapa da educação básica?

Como trabalho com o 4º ano é uma série que tem muitos conteúdos. Nem sempre a gente consegue vencer todos os conteúdos, mas acho que aquilo que a gente trabalhou esse aluno ele tem que sair do 4º ano com esse conteúdo trabalhado, com esse conteúdo esclarecido, e de forma que ele esteja preparado para conseguir, no caso, trabalhar o 5º ano. Quando a professora for falar de determinado assunto, de determinado conteúdo ele lembre “puxa minha professora falou sobre isso, trabalhou sobre isso”. Então eu acho que em cada área vai ter os seus objetivos, na Língua Portuguesa ele vai ter que conhecer os diferentes tipos de texto, a interpretação de texto, saber escrever um texto legal, um texto organizado, um texto coerente. Na Matemática saber organizar os números, trabalhar com esses números na divisão, na multiplicação, aquilo que ele vá conseguir seguir e se sair bem no 5º ano.

Com que frequência você faz essas avaliações dentro de sala de aula de modo geral?

Como te falei, todo dia você está ali observando o aluno, o crescimento dele ou não, você está sempre ali acompanhando. As atividades avaliativas escritas, já não faço todos os dias, leva mais um tempo depois que a gente tenha trabalhado mais o conteúdo. Ela é um meio, mas eu acho que para você saber tudo sobre o aluno você vai ter que ter várias avaliações de outras formas.

De que forma você promove dentro dessas avaliações as correções? Tem algum momento que você corrige com eles?

Então, gosto de ver sozinha e depois eu retomo com eles e sempre através de conceitos. Bom, ótimo, o regular. Gosto de retomar com eles. Então sempre vai ter um momento que eu vou devolver essa avaliação e que a gente vai conversar sobre essa avaliação em sala, o que eles acharam, como foi, refazia às vezes alguns exercícios, algumas atividades da avaliação, gosto também que isso vá para casa, para que a família veja, para que a família acompanhe, porque a família não está ali em sala de aula, presente todos os dias, mas eu sempre retomo com eles.

E você trabalha esses conceitos com eles? O que significa o bom, o ótimo, o regular?

Sim, até de chamar o aluno perto e dizer “olha amigo, você ganhou um bom, olha como você foi bem na sua avaliação, mas faltou, aqui você poderia ter se saído melhor, você teve alguns erros de ortografia”, ou alguma coisa assim, então sempre mostrar para um aluno, estar junto, porque mesmo se você pegar o caderno do aluno não precisa nem ser a avaliação, você corrigiu e entregou para o aluno, você não tem a garantia que o aluno vai retomar isso sozinho, muitas vezes ele nem vai entender porque a professora pôs um errado, ou sublinhou uma palavra, então ele tem que estar junto para acompanhar, para avaliar.

Você acha que tem alguma implicação relativa as avaliações? Num modo geral, alguma implicação, alguma dificuldade? Por exemplo, às vezes você explica determinado conteúdo, e você quer cobrar numa prova e sente dificuldade. Você sente dificuldade em cobrar determinado conteúdo? Por exemplo, como

contextualizar uma prova, por exemplo “eu vou dar uma prova relacionado com ar, água e solo”, eu falo sobre esse conteúdo, promovo várias atividades e na hora de cobrar como é? Você sente essa dificuldade, às vezes de colocar esse conteúdo no papel para determinados estudantes? Você tem alguma diferenciação assim de grupos?

Não, esse ano eu tenho um aluno de inclusão, então claro que para ele a gente tem que adaptar muitas atividades, muitas coisas, mas eu não sinto dificuldade, eu acho que ao elaborar a avaliação, eu não vou fazer nada além do que eu tenha trabalhado, então eu acho que sempre foi bem tranquilo.

A gente percebe que dentro das avaliações tem o erro, até você falou um pouco, você acha que quando o estudante erra é importante, o erro faz parte do processo escolar?

Claro, faz parte, porque a partir daí você vai ver o porquê desse aluno ter errado. Essa semana mesmo eu fiz uma atividade que era leitura e interpretação de texto. Então a gente fez uma leitura coletiva, a gente discutiu o assunto, os alunos colocaram opiniões, falaram várias coisas, participaram, se envolveram ali no tema, mas quando fui fazer algumas perguntas relacionadas ao texto, que deixei eles fazerem mesmo sozinhos para ver se tinha realmente entendido, teve um aluno que pôs uma resposta nada a ver com o trabalho, me chamou muito a atenção, até porque é um aluno que eu venho observando, e esse erro me chamou muito a atenção, porque foi uma coisa muito diferente, nada a ver com o que estávamos trabalhando, e de repente é um ponto que você pode investigar, mais eu acho importante sim para rever várias coisas.

Quais são as metodologias de ensino que você considera mais adequada dentro da sala de aula dentro dessa etapa de educação básica?

É difícil falar alguma assim, que eu costumo usar bastante com eles é trabalhar bastante o texto, que seja baseado em várias informações, que seja de várias fontes, não só de uma, trazer várias informações para eles, gosto também de trazer várias imagens, talvez até por ser um pouco da área da arte, coisas que são bastante visuais para eles. A gente tem uma coisa muito acessível, pelo menos que eu veja nas escolas que eu trabalhei, que eu trabalho, que você tem a internet, o projetor multimídia, você pode ligar ali e procurar imagens daquilo que você está falando, para visualizar, descrever, discutir com seus alunos.

E você propõe metodologias diversificadas dentro de sala de aula?

Sim, sempre pesquisando elaborando novos caminhos para que aconteça uma aprendizagem de propriedade com dinamismo, fazendo sempre relações com vários conteúdos.

E você desenvolve trabalhos integrados com os outros professores?

De 4º ano sim, planejamos juntas, então há momentos em que eu estou trabalhando em uma coisa e a outra professora está em trabalhando em outra, às vezes até do mesmo conteúdo, mas eu quero fazer uma atividade, a outra professora quer fazer outra. Às vezes nós montamos juntas, e fazemos uma sequência de atividades, isso sempre acontece. O bom dessa parceria é que enriquece o trabalho, o envolvimento entre os pares é muito importante pois o ganho de conhecimento e aprofundamento na troca de experiências é muito evidente quando há uma sintonia entre as séries. O conhecimento de como o aluno aprende fica evidente e quando há focos de alguns distúrbios de aprendizagem fica muito mais fácil identificar e reestruturar novas metodologias para que acolha esse estudante com essa dificuldade aparente. E sobre o encaminhamento do ensino de Ciências dentro da Rede. Em sua opinião o que significa trabalhar aspectos de uma alfabetização científica dentro de sala de aula? O que o ensino de ciências oferece ao estudante? Eu acho que instiga a pesquisa, eu acho que o conhecimento dele, do mundo em volta dele, que ele seja um cidadão, um indivíduo curioso. Realizando uma leitura de mundo,

conhecendo os fenômenos naturais, fazendo relações, entendendo como fazemos parte desse contexto. O ensino de Ciências vem para fortalecer um conhecimento essencial na área educacional. Precisamos estar preparados para oferecer um ensino de qualidade, que priorize a sustentabilidade das gerações futuras. Levando ao conhecimento de todos a importância de vários aspectos voltados aos cuidados que hoje são essenciais com o meio ambiente.

Você acha importante ensinar Ciência dentro da educação básica?

Sim, porque é parte integrante da vida de todos nós, está na vida de cada estudante e, são coisas do dia a dia. Faz parte de todo um contexto histórico do ser humano que habita a Terra. Então, eu penso, que esse ensino elaborado e contextualizado desde as séries iniciais destacam um conhecimento estruturante. Os estudantes devem conhecer para respeitar, cuidar e preservar o meio ambiente. Por isso o Ensino de Ciências trabalhado de uma maneira a desenvolver potencialidades visa ganhar destaque em ações que favoreceram os cuidados com a natureza.

E você, se sente preparada par trabalhar esses conteúdos de ciência?

Eu acho que como outras áreas, o Português, Matemática, História, você não tem a formação, o que você tem que foi passado em quanto eu era uma estudante, e eu fui buscar na faculdade, na pós graduação, e que você tenha um jeito, uma facilidade de buscar as coisas. Então eu não sou formada em História, mas eu tenho que dar aula de História, então eu posso simplesmente pegar o livro ou qualquer atividade, e dar uma simples aula de História, e tudo bem eu passei o conteúdo. Eu vou e pesquiso sobre os primeiros habitantes do Brasil, então vou fazer uma pesquisa, me aprofundar, vou procurar saber mais para passar para o meu aluno, e eu acho que é a mesma coisa em Ciências. Não sou formada em Ciências, mas quando tinha que trabalhar Ciências era a mesmo coisa, buscar, pesquisar, ir atrás, e conseguir dar conta daquilo para passar para os alunos.

As avaliações aconteceram em 2010, 2011, 2012, como vocês dentro da escola tomaram conhecimento dessa avaliação?

Pela direção, pela coordenação pedagógica, até porque você sabe que vai ocorrer essas avaliações em determinado momento do ano, o que gerava muito estresse na escola, porque todo mundo se apavorava por causa das avaliações. Todo mundo tinha que estar preparado para aquilo, e como te falei, muitas coisas não tinham sido trabalhadas com os alunos, então você se frustrava porque achava que o aluno não sabe, mas não sabe porque foi trabalhado. Você sabia que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu, então na verdade uma informação que não condizia com a realidade mesmo.

Então qual você acha que era o principal objetivo dessa avaliação?

Sinceramente, eu acho que era realmente obter um gráfico de como está a educação de Curitiba, até como você está falando de avaliação. Acho que quando tem uma avaliação escrita para o seu aluno, você vai ponderar a resposta do seu aluno, vai considerar o que seu aluno colocou ali, mas sempre discordei muitos dos critérios de avaliação da prova, por exemplo, tem uma questão e o aluno é A se ele respondeu a questão, ele é B se respondeu a metade, ele é C se ele respondeu metade da metade da questão, D se ele desenhou, E se ele fez um risco, mas de repente o aluno não desenhou a resposta, não é que eu queira ser radical, o aluno sabe ou não sabe. Como te falei você tem que ponderar a resposta do seu aluno, você tem que ver, porque você conhece seu aluno, às vezes ele sabe, mais ele colocou outra informação, mas também tem aluno que não sabe mesmo, e mesmo assim você teria que dar um jeito de dar um certo para ele, e para mim isso simplesmente era para criar um gráfico para depois mais tarde ter um panorama da educação de Curitiba, acho que não tinha uma validade, uma função.

Como foi a discussão do setor pedagógico após as avaliações?

Teve exposição dos dados, uma discussão de como foi o desempenho dos alunos, o que a escola poderia melhorar para o próximo ano.

Você comentou um pouco sobre essa questão de trabalhar Ciência, e sobre a avaliação que teve, dentro da Rede de 2010, 2011, como você vê esse aspecto dessa avaliação?

Eu acho que não foi só Ciência, acho que todas as avaliações, porque essa avaliação de Ciências como as outras disciplinas, vieram muitas coisas que você ainda não havia trabalhado com os alunos. Você ainda não tinha trabalhado com os alunos, porque ainda tinha um ano interior para trabalhar várias coisas com seu aluno.

Muitos professores falaram que os conteúdos estavam um pouco distantes, que era uma linguagem um pouco apurada, você vê essa questão também?

Não, eu acho que se o conteúdo não estava trabalhado com o aluno, daí sim acho que vai implicar na questão como um todo.

Essas discussões sobre as provas também se estenderam para os pais?

Acho que não, porque você falou de 2010, 2011 e 2012, então em 2010 eu não estava nessa escola, eu estava em outra, e não foi passado para os pais, como você disse, como eram as avaliações, e como os alunos se saíram, então foi entregue a prova para os pais, e os pais estavam cientes, mas o objetivo daquela prova que não era uma prova da escola, e sim uma prova que vinha da secretaria, eu acho que não foi passado.

Você se sente responsabilizada por todo esse processo dessa avaliação?

Acho que não, com as minhas turmas procurei trabalhar, procurei dar o meu melhor, acho que essa prova veio muito para mascarar muitas coisas. Até depois você ficou sabendo de muitas coisas, mas que teve facilitação para alguns alunos teve, mas às vezes quando você vai explicar a prova um professor facilitava e o outro não, então acho que foi muito subjetivo.

E em função desses resultados, você alterou sua prática pedagógica, ou a maneira da sua metodologia?

Acho que como a escola depois teve esse momento de preocupação de passar para a gente, de repassar os dados de que nossa escola não está bem, então a gente tentou melhorar em alguns aspectos, de trabalhar mais alguma coisa, de trabalhar de uma outra maneira, de uma outra forma, então acaba sempre influenciando.

Você considera que há uma aproximação entre a forma que você trabalha em sua sala de aula e esta avaliação?

Algumas coisas sim, na prova da secretaria às vezes vinha algum conteúdo que você não trabalhava. Eu quando vou formular alguma avaliação vou pedir para meu aluno o que a gente trabalhou em sala, mas tem muitas questões dessa prova da secretaria que eram perguntas muito inteligentes, questões bem elaboradas, até utilizar alguma coisa assim, então tem uma estrutura de pensamentos, outras funções a não ser a avaliação que tenha uma aprendizagem, não para trabalhar como uma avaliação mas talvez como uma atividade em sala.

Você acha que houve alguma política da secretaria em função desses resultados dessa avaliação?

Acho que sim, talvez as questões de promover mais cursos para os professores, estar ali na formação do professor, a questão de material acho que sempre tem, papel, lápis, mas também livros ótimos que a gente tem, que a secretaria manda também.

Frente a todo esse universo de escola, falando um pouco sobre a avaliação, sobre o conteúdo, falando de políticas, falando de estrutura, também de ensino, como você se vê inserida dentro deste contexto dentro da escola? Quais os avanços que você tem enquanto está dando aula, e em ser o cidadão responsável por esses estudantes?

Acho que, há uma formação continuada mesmo, acho que você tem a opção de fazer vários cursos, tem a opção de estar sempre estudando, pesquisando, de dar essa base, e tem cursos, cursos muito bons, matérias que são mandados para escola, e isso faz com que você só enriqueça sua prática, que enriqueça seu trabalho, e que você possa fazer um trabalho muito bom com seu aluno dentro de sala de aula.

APÊNDICE 12: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA PROFESSORA 2 – NRE BAIRRO NOVO

Pode falar um pouco sobre sua formação acadêmica?

Fiz magistério, minha formação acadêmica é na área de pedagogia, prestei concurso, tenho experiência em escola particular, mas não muita. Em 2008 prestei concurso e comecei a trabalhar na prefeitura de Curitiba, trabalhei um ano em CMEI, Centro Municipal de Educação Infantil. No ano seguinte vim para a escola dos anos iniciais como professora auxiliar e no ano posterior já comecei como regente.

Quanto tempo você leciona?

Desde 2005 com experiência em Escolas particulares.

Quantos anos você é professora nessa escola?

Desde 2009.

Qual a sua concepção da avaliação? De que forma você avalia dentro de sala de aula?

A minha avaliação é diária. Há maneiras diferentes de avaliar, eu faço a avaliação diária. Nós temos a avaliação da escola, temos a da rede, tem a avaliação da Prova Brasil, são avaliações diferentes. Tem atividades avaliativas, tem a avaliação da escola, tem as avaliações do núcleo que são da prefeitura e as avaliações gerais, então são etapas diferentes, até mesmo para contemplar o que precisa, porque não tem como avaliar geral, é preciso ser coisas mais detalhadas, são níveis diferentes, depende de cada ano, aqui em Curitiba a gente trabalha por ciclo, por exemplo, cada período você vai precisar de uma maneira diferente para avaliar, por exemplo, o 3º ano é o final da etapa do ciclo 1, você não vai cobrar o que você cobra no final da etapa do ciclo 2, então por ai você já tem que ter uma noção do que vai pedir.

Qual a metodologia que você usa para avaliar o estudante?

Eu acho que não tem que rotular só em papel e folhas, até porque hoje a gente fala bastante em inclusão, então eu procuro utilizar estratégias diferentes, lógico que a gente tem que ter estratégias escritas, até mesmo para mostrar futuramente o que o aluno aprendeu, porque aqui nós avaliamos não só de forma escrita, então na verdade isso não se comunica. A prefeitura e estado não se comunicam, essa é a diferença. Eu avalio se ele responde, se ele se expressa, toda essa forma de comunicação com o aluno, a verbal e a escrita, mas quando o aluno sai da escola da prefeitura que ele contempla aqui até o 5º ano, tem algumas escolas que vão até o 9º ano, ele vai para o estado, mas o método de avaliação não é igual aqui, então sempre tem essa dificuldade. Eu já trabalhei como pedagoga no estado, então existe uma ponte que não está construída ainda, porque aqui se fala do método de avaliação, se fala escrito que é bonito na teoria: fala-se que nós teríamos que avaliar dentro do nosso estado, dentro da Paraná, até podemos falar num âmbito geral, que nós teríamos que avaliar o aluno geral aqui mesmo. Curitiba avalia de uma forma depois o aluno vai para o estado e não é assim, é por nota. Então eu avalio assim, se meu aluno se expressa, se ele está conseguindo acompanhar a atividade, porque muitas vezes o aluno não foi bem na prova que dei, naquela atividade avaliativa, num ditado, em uma produção de texto, mas noutra atividade ele conseguiu acompanhar. Numa atividade oral ele contou tudo o que pedi, então como vou classificar que ele não consegue? Só que esse aluno vai para estado, e lá é por nota, então pra mim isso não vale, tem que se repensar.

O que significa o erro em uma avaliação?

Os motivos podem ser sociais, no caso aqui, no *, eu posso dizer para você que a grande maioria é social, porque o aluno chega aqui e não tem estrutura, nós temos que construir do zero com ele. Nós chegamos aqui com crianças que recém completaram 5 anos, mas

crianças que são abusadas, que chegam na sala de aula com muita dor, não só dor fica física, mas dor emocional, o que você vai ensinar para aquela criança? Ela não está preparada para aprender, e também tem a idade da criança, mudou-se a forma, a maneira, da criança entrar na escola, mas a criança continua sendo criança. Então ela errou mas continua sendo criança, então tudo isso a gente tem que olhar, tudo isso entra na avaliação. O aluno não tem uma estrutura emocional porque ele não tem mãe, porque ele cata papel, porque ele tem que trabalhar para vir para escola. Quantos alunos a gente passa e vê ele catando papel, quantos alunos a gente vê que não consegue aprender porque vê muita desgraça, porque vê o piá sendo morto na frente. Olhe como é aqui na 23 de agosto, não sei se você sabe como é, a gente tem várias crianças aqui que fazem parte da rede de proteção. Então eu diria da nossa clientela, das que a gente atende, tem grande déficit de aprendizado, porque os pais já são usuários de droga, são pais com problemas, já são muitos problemas de saúde devido a tudo isso. Devido ao abandono, e vem tudo como uma bola de neve, então para conseguir chegar aqui e criar um vínculo com aquela criança. Tudo o que eles têm está aqui. Eles têm que chegar aqui é receber apoio de tudo, eles chegam aqui e encontram a comida, encontram aonde aprendem a escovar os dentes, aprendem a falar, a sentar, que não pode xingar, então ali está o erro, não tem como se concentrar para fazer uma prova por falta de atenção.

Essa defasagem de conteúdo que o estudante apresenta está ligada a que fatores?

Penso eu que a vários fatores. Acho que também está relacionada ao interesse de um certo modo. Do ano passado para frente veio uma clientela nova, de um poder aquisitivo diferente, então está se misturando bastante, então você vê que a criança tem interesse também, tem criança que não sei se é como a mídia mostra, tem criança que você olha e que simplesmente não tem interesse. Não sei se é a falta de estímulo dos pais, ou também pode ser a deficiência de determinados professores que não mostram interesse também, não mostram uma aula diferente também. Estou falando da minha realidade porque amo o que faço, e graças a Deus tenho bons resultados, então acredito que seja isso também, não dá para rotular e dizer que é só uma coisa, mas ampla, a avaliação é ampla, então a gente sempre lê isso tudo e são vários fatores não é só uma área.

Então quando você percebe que os alunos não tiveram rendimento satisfatório? Você tenta mudar seu método de ensino?

Sim, vou ter que achar outro caminho, um que eles aprendam. Vou ter que buscar algum outro método, porque se eles não aprenderam, é porque teve algo de errado, eu não posso ficar novamente, novamente, da mesma maneira, vou ter que fazer um teatro, mostrar vídeos no projetor multimídia, levar para o auditório, usar aulas de educação física, de Ciência. Tenho que usar critérios diferentes, alguma coisa ele vai aprender, talvez não aprenda na hora, mas daqui um mês você consiga.

Quais são os materiais que você utiliza para compor seu planejamento?

Tudo o que a gente tem aqui eu utilizo, material dourado, ábaco, a gente tem lá em cima o auditório, tem a quadra, os espaços diferentes, tinta, tudo o que posso utilizar para mudar eu uso, rádio, as coisas que eu possa trazer reciclado. Tudo o que eu possa trazer que possa contribuir para eles. Às vezes tem sugestões dos materiais, dos cadernos pedagógicos, que a gente vai aprendendo e vai vendo, o que dá para fazer a gente faz, depende do recurso que pede a gente vai inventando. A professora sempre parece uma lixeira, às vezes você olha um pote e já está inventando, mas aqui na escola o que a gente tem para usar são os espaços diferentes, que a gente pode estar saindo de dentro de sala de aula, e pelo fato só de estar saindo já causa um impacto para eles.

Você desenvolve seu trabalho integrado com outros professores?

Sim, esse ano voltei pro ciclo 1. Essa turma que você perguntou para mim de 2010, foi a turma que peguei do 3º, 4º e 5º agora voltei de novo, 3º, 4º e 5º então entreguei meu 5º e agora vou pegar o 3º, então a gente sempre pega o grupo e contribui, quando a gente

planeja junto a gente contribui.

Você consegue enxergar diferença de aprendizagem entre as turmas?

Aqui na escola tem. Acredito que em todas as escolas tenha sim, quando você vai para o núcleo você vê que tem.

A escola incentiva a participação de todos os professores e alunos dentro de cursos, de ação continuada, e até mesmo dentro de avaliações, a escola participa?

Sim, com certeza.

Houve uma aproximação da avaliação da rede que veio lá da secretária, e a avaliação da escola?

Algumas coisas sim, nem todas, devido a essa realidade que nós comentamos na pergunta anterior, por mim todos as avaliações não são iguais, existe essa diferença, não posso te falar que são todas iguais.

Como você viu esse processo dentro da avaliação?

Dentro dos cadernos pedagógicos da prefeitura que a gente estuda, sim, é um ponto de partida, acho assim que, é uma referência para a localização da escola, porque na verdade a gente sempre tenta correr atrás. A gente sempre está buscando um roteador. Só que eu acredito que a deficiência está no período em que foi aplicada a prova. A prova é num período muito distante, tem que ver certo quando vai ser aplicada e a maneira que vai ser aplicada as etapas do conteúdo. Nem todas as escolas é dividido em bimestres o conteúdo, cada uma tem uma proposta diferente, é valido com o tempo, mais tem que ver que forma que vai ser retribuído.

A escola incentiva a participação dos alunos nas avaliações? Essa divulgação dos resultados é aproximada para os pais também?

Sim, comunica.

Dentro da escola o setor pedagógico tem um momento especial que é tratado com os professores sobre o processo de avaliação?

Tem, é repassado para nós como foi o rendimento na avaliação, geralmente tem um texto de estudo, depois é repassado para nós como foi o rendimento das turmas, quais são os pontos que precisa melhorar, tem os gráficos. É mais ou menos assim.

E sobre os resultados?

Os resultados foram ruins. Como não podiam deixar de ser do jeito que as provas foram feitas. Uma única prova para todas as escolas sem levar em consideração o contexto e as diferenças de cada aluno. Não sei se eles não sabiam, se sabiam e esqueceram, mas o fato é que não conseguiram bons resultados.

O que a escola fez ou está fazendo em função desses resultados das avaliações?

Houve os seminários focados na questão da avaliação e dos resultados, mas ações imediatas aqui na escola eu não vi. O que precisa mais é que todos se conscientizem que o profissional precisa mudar seu método de avaliação, porque é uma escola grande. Essa escola é uma das maiores aqui da região, então o diretor quando vai separar as turmas, ele nem sempre tem como colocar, você tem o perfil pro 3º e você pro 4º. Quando você presta um concurso público, você entra na Rede, isso supõe que você vai fazer um bom trabalho. Nem todos estão preparados para trabalhar com essa clientela aqui. Até hoje estávamos falando de uma professora que trabalha aqui no 1º ano, e ela pediu para sair para trabalhar numa outra escola aqui da região mesmo, e lá uma outra professora que estava fazendo mestrado, pediu para abandonar a turma porque não estava dando conta dessa turma, uma turma de 2º ano. Então a daqui está indo para lá pegar a turma de 2º. Ela chegou lá e falou "eu quero ficar nessa escola o dia inteiro, porque essa de 2º que eles julgam aqui ser difícil de trabalhar, é melhor que todas de lá". Não estou dizendo que aqui

é horrível, mas nós temos um grau de dificuldade dentro dos relatórios dos encaminhamentos, de tudo o que é feito, tem um catau de problemas e coisas para resolver, então a defasagem é muito grande. Precisaria de psicólogo na escola, precisaria de uma estrutura muito maior, não só para atender os alunos, mas os professores também. Porque professor é gente e sofre como qualquer outro, ele se abala também, quando é ameaçado, porque você vem trabalhar sobre pressão. Não é fácil então, eu considero que tem um desempenho bom sim. Dentro da nossa realidade tem sim. Muita gente não quer vir pra cá, dentro do nosso contexto. E se você chamar os meus alunos que saíram daqui e for entrevistar eles ou os pais deles, eu não preciso ficar aqui com eles, tenho certeza que eles vão te dar um resultado igual o que estou falando, porque eles podem não saber o que os alunos de Santa Felicidade sabem. Mas tem muita coisa que eu quis passar para eles, foi essa questão: que eles tem que aprender a pensar, porque essa questão deles construir “é com z ou com s”, muitas vezes eles vão precisar, mas eles vão ter todo esse tempo no estado, e para eles não desistirem, que eles são capazes e que eles podem elaborar um texto, que eles tem que ler, que eles tem que continuar, porque é isso que eles precisam, então é nisso que estamos investindo.

Quais são os efeitos que tiveram dentro da escola depois dessa avaliação?

Nem todas as escolas tiveram um professor de Ciências. Foi uma briga muito grande até por falta de profissional, e aqui na escola a direção teve uma postura muito grande, pelo o que conheço da Rede foi a única escola que manteve e falou que não iria abrir mão, e que enquanto não tivesse para todo mundo não iria ter o 33, então se teve diferença? Sim, porque agora todos nós temos Ciências, e os alunos enfim têm aulas de Ciência, porque antes tinha Ciências, mas era carga horária reduzida, porque o que eu professora regente foca para um aluno que está sendo alfabetizado, Português e Matemática. Eu não vou mentir para você, eu vou focar em Português e Matemática, porque o aluno não saber não fazer uma conta... é importante Ciências, mas o conteúdo de Português e Matemática cobram muito. Não vou dizer que os outros não são importantes mas, Português e Matemática são mais. A gente vê que Ciências está sendo bem aplicado, com materiais e planetários, e tem como o professor preparar a aula e tem como levar as coisas para sala.

Como você dá o “feedback” dentro de sala de aula?

No começo do ano eu fiz aquela recapitulação, para ver como eles estavam no nível, e muitos estavam em níveis diferentes, e eu procurava sempre explicar e conversar bastante com meus alunos. Falar com eles explicar bem as coisas, ser expressiva, como eu gosto, como eu não gosto, procurar entender, procurar ouvir a criança. Já tinha feito toda aquela didática do livro, que passa para o colega, então pensei que ia ter que fazer o que fazia lá no CMEI, cantar, brincar, e foi isso que fiz, uma coisa da educação infantil, voltei a maturidade dele estava lá, mas eu vi que pegaram. Fiz uma roda, peguei os barquinhos que fizemos dobradura, fomos lá para fora brincamos de roda, a canoa virou, foi para o fundo do mar, e fomos lá para fora: "agora nós vamos cantar a música em ordem alfabética, vocês irão entrar na roda, e vocês sabem que tem nomes iguais na sala, e eles foram entrando em ordem alfabética, nunca mais esqueceram a ordem alfabética. Então assim, “feedback” para eles mesmos, eles mesmos perceberam que aquilo era ordem alfabética, porque a prática trouxe isso para eles. Eu gosto de trabalhar em grupos, material dourado por exemplo, porque unidade, dezena, para construir centena, é uma questão muito difícil para eles, então o material manipulativo para eles é muito forte. Eles precisam desse contato, então uso ábaco, material dourado, quando eles pegam aquilo eles vêm que vai entrando aquela questão do jogo, que tem uma representação muito forte para eles. Então são coisas assim que eles mesmo percebem que conseguiram, e um quando não consegue eu peço para o que consegue para ajudar o outro, para não ter indisciplina dentro de sala, então procuro fazer coisas que sejam simples, e que funcionem. Não adianta construir uma coisa que eles nunca vão alcançar, coisas práticas mais que geralmente dão resultados, e esse ano estou tendo uma experiência nova, tenho um autista dentro da sala, então está sendo uma experiência muito

diferente.

Você tem quantos alunos dentro de sala de aula? Você promove trabalhos em grupo?

Tenho 27 alunos. Não consigo promover porque ele precisa de rotina, ele não pode sair da rotina por enquanto, estou tendo que trabalhar no tradicional então para mim está sendo bem difícil. Não gosto muito de trabalhar no tradicional, só que todas às vezes que saí da rotina ele teve crises, surtou, e ficou muito violento, então pra mim fica bem difícil porque não tenho apoio ainda.

Como é seu trabalho com os alunos? Você faz seus planejamentos com eles ou você tem seu planejamento semanal?

Na verdade tenho planejamento quinzenal, então eles fazem fila, eu distribuo os cadernos, eles já sabem o dia de Português, o dia de Matemática.

E história e geografia você que dá?

História e Geografia na sexta-feira, então eu alterno. Na quinta-feira, quarta e segunda é Português e Matemática, então até o recreio eu faço um relógio no quadro, e divido esse relógio de 10 em 10 minutos até 9:40 que é a hora do recreio, e vou riscando de 10 em 10 minutos para eles já terem noção de tempo. Sempre começo a aula no oral, sempre retomo o que a gente fez, peço para um aluno distribuir os cadernos, os crachás, porque quero que aprendam, memorizem escrever o nome completo, porque tem que ter as três formas de letra, então já tenho quem me ajude e já começa a aula, e a gente já vai explorando naquilo que está o conteúdo, e começo a passar lição no quadro e continuo com aquela questão do tempo, para eles se organizarem e não ficarem perdidos. Tem aquelas crianças que precisam de apoio, tenho que dar atividades diferenciadas para aquelas, e tem a criança autista, tem a criança com perda auditiva, então sempre tem que ver tudo isso, e chega a hora do recreio, quando eles voltam do recreio eu mando em filas para lavar as mãos, eu sirvo o lanche para eles, e depois a gente retoma a lição. Hoje a gente ficou na Matemática, porque foquei nela a manhã inteira, porque a gente vai ter a jornada da Matemática, e eu não consegui abranger o conteúdo, porque é praticamente do ano inteiro, então eu tive que dar uma pincelada em que eu sei que vai ser lá para o ano inteiro, porque se não meus alunos vão chegar na prova frustrados, então dei meio período minha aula normal, e no outro período fiz um encaminhamento em fotocópia e apresentei pra eles, a gente leu aquilo que estava ali, discutimos, expliquei para eles, então foi assim, mas geralmente eu troco de Português para Matemática, e na sexta-feira dou para eles História e Geografia.

Para finalizar o que você acha que seria o ideal em relação à avaliação?

Eu gostaria que a nossa prefeitura tivesse um olhar como ela exige de nós, a nossa escola está inserida numa comunidade e nós temos por volta de 1300 alunos. Nós temos esse perfil, então aqui os nossos alunos estão com defasagem de aprendizagem, estão precisando desse tipo de apoio, fazem esse tipo de atendimento, então nós temos esse tipo de perfil de avaliação, porque na verdade a prefeitura tem como fazer isso, porque a prova Brasil vem para o Brasil, a prova da prefeitura é mais específica, a prova que vai para a Maria Neide, lá para o Carmem Salomão, é outro tipo de clientela, então eu acho que isso seria o ideal. Até mesmo dentro da minha sala eu não posso aplicar a prova que eu aplico para o meu autista, para o meu outro aluno. Então o ideal seria que as escolas tivessem o perfil da prova dentro do que é a proposta política pedagógica de escola, mas para isso a prefeitura teria muito trabalho, porque cada escola teria que sentar com seus professores e estudar o que o professor rendeu, o que cada aluno rendeu, aonde o professor não está atribuindo, o que está faltando, o que a prefeitura está fazendo para suas escolas, é preciso cobrar, mas qual a hora de cobrar, onde está nossa oportunidade? Quando nós somos ouvidos? E também não adianta ser ouvido e não ter mudança, e como política, a política só é realmente democracia quando existe alguma coisa, quando realmente se faz alguma coisa, eu estou contente com o nosso resultado porque vejo sim

que daqui saíram os meus 35 alunos, e os das minhas colegas eu sei que a gente plantou sementes boas, não precisam sair daqui as melhores pessoas do mundo, mas que eles não desistam pelo menos em alguma coisa na vida deles, já vamos cantar vitória, porque a gente sabe qual é a realidade.

Qual a importância ou os objetivos de ensinar ciências nesta etapa de ensino?

Acho que é formar um cidadão crítico, que embase seu conhecimento de mundo por meio de uma educação científico. Hoje a ciência e a tecnologia evoluem, mas ainda tem gente que parece desconhecer a possibilidade de conhecer as coisas cientificamente, eu digo fugir de achismos e senso comum. Acho também que faz parte das relações deste indivíduo que está aprendendo entender a si mesmo e o mundo ao redor.

APÊNDICE 13: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA PROFESSORA 3 – NRE CAJURU

Qual é a sua formação acadêmica?

Eu me formei em licenciatura em Ciências Biológicas em 2004 pela universidade estadual de Ponta Grossa. Realizei vários cursos junto com a SEED e a RMEC. Em 2007 entrei na rede, atuando com o Ensino Fundamental, antes disso atuei como bióloga mesmo.

Há quanto tempo você leciona?

Com educação vai fazer 9 anos no final desse ano.

De que forma você avalia?

A avaliação tem que ser bem diversificada, tem que usar desde mesas redondas, debates em sala de aula, às vezes avaliações práticas, quando o estabelecimento de ensino permite que a gente faça as aulas práticas, é um conhecimento concreto. Então não tem como você falar de planta sem trazer um vegetal para a sala de aula, acho que isso aproxima muito o conteúdo do estudante. Quando ele tem alguma coisa concreta mesmo para trabalhar dentro de sala de aula fica bem mais fácil, como ponto de partida principalmente. Quando é impossível você trazer um exemplo prático para sala de aula, você tem que jogar com filme, com uma matéria de telejornal, para conseguir despertar o interesse no aluno, porque se não a coisa não anda. Da mesma forma que você tem que trabalhar o conteúdo do jeito mais fácil possível, tem que trabalhar também a avaliação.

Qual o propósito de avaliar nessa modalidade de ensino?

O propósito da avaliação serve hoje mais como um guia para o próprio professor, para o orientador, porque a gente já não tem mais aquele pensamento de transmissão de conhecimento. Hoje a gente trabalha muito mais com a construção do conhecimento, então a partir do momento que você está construindo um conhecimento, você precisa investigar como seus alunos estão compreendendo isso e como ele está encaminhando esse conhecimento, porque às vezes ele pode tomar rumos desconhecidos para o docente. Um rumo que às vezes não é o esperado, então você tem que ter tato para conseguir colocar as coisas no trilho novamente. Acho que a avaliação serve muito mais para isso, como forma de “feedback” do trabalho do docente mesmo. Não é simplesmente você dar uma nota pelo conhecimento que o aluno construiu, não é simplesmente você avaliar seu aluno. Na verdade a avaliação é o norte do nosso trabalho, a gente precisa conversar com todos os nossos estudantes, às vezes individualmente, para ver que rumo que as coisas estão tomando, e tomar as medidas necessárias para que esse conhecimento realmente se faça concreto e mais aplicável possível no conhecimento do estudante. A gente sabe que na formação do cidadão não adianta encher ele de conhecimento que o indivíduo não vai usar para nada, então sempre visamos à formação de um cidadão, consciente e crítico, principalmente crítico, que consiga ter um pouco de criticidade.

Na sua opinião, porque o estudante erra?

Isso desde que eu sou estudante vejo que quando a gente está sendo avaliado acaba aprendendo muito mais com os erros do que com os acertos. Tem coisas de conteúdo de História, principalmente de conteúdos mais teóricos como, História, Geografia, Sociólogo, Filosofia, e assim eu lembro tudo o que eu errava nas provas e o que eu acertava simplesmente você deleta. às vezes até faz parte da sua opinião, faz parte da formação da sua opinião, mas o que realmente você acaba internalizando no seu conhecimento, na sua formação é aquilo que você erra, desde de que isso seja trabalhado posteriormente, porque não adianta você fazer uma prova de recuperação e seu professor te dar a nota e você não ter mais contato com esse objeto, porque ele não é só um objeto de avaliação, não é só um objeto para dar nota, quando ele é bem trabalhado vai servir como objeto de partida para uma “recuperação”.

Porque você acha que o aluno não aprende determinado conteúdo?

Tem diversas causas que a gente pode enumerar, por exemplo: o desinteresse, acho que é uma das principais. A gente vê tanto nas crianças quanto nos adolescentes, quando a gente trabalha, uma falta de interesse de conhecer o que está a sua volta. Mesmo na disciplina de Ciências a gente trabalha aquilo que é do cotidiano, e a gente vê uma falta de interesse mesmo, como se ninguém tivesse mais a consciência da necessidade de saber a importância de porque a flor é um ser vivo e uma pedra um fator não vivo de um ambiente por exemplo. Acho que o principal de tudo é essa falta de interesse, fora isso você trabalha com traumas, bloqueios de determinados assuntos, então realmente para você conhecer o estudante e conseguir trabalhar da maneira adequada, precisa de muito tempo de contato com aquele indivíduo, porque o papel do professor deixou de ser transmissor de conhecimento. Você quando está em sala de aula principalmente nessa faixa etária que a gente trabalha com a disciplina de Ciências no ensino fundamental, você tem papel de pai, mãe, professor, médico, terapeuta, assistente social, uma infinidade de tarefas que hoje o professor tem que dar conta, não adianta fugir da raia, se é seu trabalho tem que fazer da melhor maneira possível.

E você propõe metodologias inovadoras e diferentes para cercar essas diferentes fases que os estudantes apresentam?

Exatamente essa é a heterogeneidade que a gente encontra dentro de uma sala de aula, e faz com que o professor até fique um pouco perdido no seu trabalho docente, porque você tem uma sala heterogênea em relação ao aprendizado e você não pode facilitar para determinado discente enquanto você dificulta para outro. Então da mesma forma que você tem que variar sua metodologia, você tem que tomar muito cuidado para não prejudicar, porque a gente sabe que a abertura dessas fronteiras, ela se dá para muitos de forma visual, para outros de forma auditiva, para outros de forma escrita, você tem que contemplar sua clientela da melhor forma possível, porque se você ficar só em uma metodologia você com certeza vai prejudicar a maioria. Então você tem que variar, mas variar na forma certa, é uma forma difícil, muitas vezes ela não é atingida pelo corpo docente, mas a gente tenta fazer o melhor possível.

Dentro dessa metodologia de ensino, você consegue propor trabalhos integrados com os outros professores?

Com certeza, com relação a essa inter ou multidisciplinaridade, a gente tem um exemplo clássico que sempre foi uma briga entre Ciências e Geografia. Se você pegar o aluno nessa fase, eu, enquanto professora de Ciências, preciso saber como o professor de Geografia está trabalhando, como está sendo a resposta desses alunos, a forma que ele está trabalhando para que eu possa contribuir. Acho que essa interdisciplinaridade está presente em praticamente todos os assuntos. Se você pegar matemática tem tudo a ver com Biologia, com Física com Química, com qualquer área do conhecimento, mesmo o Português, quando você coloca o limite de linhas para o seu aluno, você está trabalhando a prática, Principalmente quando está na formação do cidadão, de um estudante acadêmico que vai ficar anos e anos sentado em uma cadeira, até aí se encaixa essa interdisciplinaridade. Não tem como discutir nenhum assunto sem passar essas fronteiras que antigamente delimitavam. Na verdade o conhecimento é um só, e está presente em todas as áreas, não tem como dividir.

A escola incentiva o estudante a estudar para a avaliação? Há um momento específico na escola que o professor pode refletir sobre esta prática?

Hoje os alunos vêm para escola com uma ilusão de que eles vão assistir a uma aula e vão sair sabendo tudo, na verdade perdeu-se a prática do estudo, estudar para uma avaliação, estudar para uma prova, ler para uma aula, você recomendar uma leitura e esperar que seu aluno venha e que vocês possam discutir alguma coisa, isso é muito difícil, é como tirar leite de pedra, mas isso é uma questão cultural, está principalmente

restrita ao nosso país. O aluno tem na cabeça dele que o responsável pela construção do conhecimento dele é o professor, enquanto a gente sabe que o construtor do conhecimento é o próprio indivíduo. Essa cultura tem que vir de casa, mas a gente tenta fazer o possível na escola, quando esse discente vem sem a mínima noção de que isso é necessário, de que só ouvindo o professor falar ou só discutindo um assunto com o colega ele vai estar preparado para uma avaliação, mas acho que em cada dia isso tende a melhorar.

Quais as impressões que os resultados dessas avaliações da RMEC causaram para essa escola?

Acho que foi uma impressão negativa porque os professores, não estavam acostumados com aquele método de avaliação e nem os alunos. Muitos sentiam medo de ser punidos, caso o resultado fosse ruim, ou do desempenho da sua turma influenciar negativamente o resultado da escola. Então foi assim: acho que ninguém aproveitou para ver o que tinha de bom. Tipo para pensar que poderia se utilizar da avaliação para se auto avaliar ou direcionar o seu trabalho.

Esses resultados dessas avaliações como foram? Eles foram apresentados a vocês em que momento?

Bom, os resultados foram negativos. Os alunos não se saíram bem, principalmente nas primeiras provas. Depois foram melhorando, mas não grande coisa. Eles foram apresentados depois para os diretores e para os pedagogos, mas no caminho muita coisa se perdeu. Eu digo assim como num telefone sem fim. No final sobrou os números e nós professores não sabíamos muito o que fazer com aquilo. Muda a metodologia, treina os alunos para aprova.

E os efeitos, quais foram as ações decorrentes deste processo?

Acho que a principal foi a necessidade de rever nossa postura frente à avaliação e teve também a questão dos componentes que não estavam sendo ensinados. Mas acho que as mudanças não foram muitas. Muito pouco, nesses quase 10 anos de magistério vejo isso acontecer muito pouco. Sinceramente isso acontece bem pouco, a gente tem essas provas que acabam norteando uma matriz curricular, IDEB, Prova Brasil, etc. Todos esses instrumentos que acabam norteando esse trabalho pedagógico a nível federal, estadual, e mesmo municipal, a gente vê que esses instrumentos são muito mal utilizados, porque eles servem para você atribuir uma nota para o estudante, colocar ele dentro de uma competição para ganhar um notebook, para ele ganhar um *tablet*, e depois isso tudo vai para fogueira, a discussão é muito vaga em cima desses objetivos, na verdade está todo mundo preocupado com os números e pouco preocupados com o que está acontecendo com a cabeça do indivíduo, e assim se torna um ranking.

Você considera que essas avaliações externas da Prova Brasil e da SMEC tem uma aproximação ao contexto dessa avaliação interna da escola?

Nós sentimos uma busca desesperada em torno disso, mas ainda engatinhando, muito crua e longe do que se espera.

Você como professor acha que é difícil elaborar uma avaliação que contemple todos os objetivos, que alcancem de determinada forma o conhecimento do aluno referente aquele conteúdo trabalhado? É difícil a elaboração de uma avaliação com critérios que sejam condizentes?

Com certeza, porque você pega uma Prova Brasil, uma Olimpíada de Matemática, o que acontece? Os formatos pegam o Enem já estendendo ao ensino médio. Os formatos dessas provas, cada um, cada prova, cada objeto tem um formato particular, claro que a maioria hoje está focada em ir à interpretação de texto, mas cada um tem sua forma particular de ser resolvido. Caso você pegue os vestibulares das universidades estaduais, compara com um vestibular que você faz online ou um que você faz em universidades

particulares pleiteando uma vaga que você já tem você tem absoluta certeza que se você pagar é sua. Não tem como você se sair bem e contemplar todo esse mar de possibilidades que nós encontramos no nosso país, pois existe uma variedade muito grande, são objetos já direcionados para um determinado fim, para um determinado objetivo, e que na verdade tanto o docente quanto o discente ficam praticamente como um cego no tiroteio. Ele não consegue nem se preparar direito para uma coisa nem para outra, e então ele fica perdido mesmo, e vale o ditado mesmo, "em terra de cego quem tem um olho é rei".

Na sua opinião, quais são os resultados satisfatórios ou insatisfatórios? Eles dependem do quê?

Como eu já disse, são N causas que levam a esse reflexo, desde a falta de interesse do aluno até a falta de preparo do docente. Não é preparo de ter 3, 4, 5 pós graduações, ou ter mestrado, doutorado, Pós DOC, em educação ou na sua área científica do conhecimento, mas a falta de tato mesmo desses profissionais em conseguir conhecer uma clientela e trabalhar com que realmente ela precisa. Isso tem muita coisa na rede pública, muita coisa que acaba dificultando a existência dessa continuidade desse trabalho, você pega os processos seletivos e simplificado, você pega a rotatividade dos docentes de uma escola para outra. Geralmente um docente não permanece muito tempo, principalmente em início de carreira, em uma só escola, trabalhando com uma determinada clientela. Então quando o professor conhece, quando ele consegue se situar, quando ele consegue saber onde ele está, ele já está indo embora, e já está pegando uma clientela nova que vai mais 6, 7 meses para conhecer, e como ele vai poder nortear seu trabalho dessa maneira?

De certo modo você se sente responsabilizado pelos resultados insatisfatórios dos alunos?

Uma parcela de culpa com certeza há. Eu acho que não tem como ninguém se exaurir dessa culpa, nem o docente, nem o discente, nem o pedagógico, nem a direção, e nem os nossos políticos. Todo mundo é culpado, acho que a gente precisa ter aquela visão prática de assumir a culpa, e procurar a solução, e não ficar um jogando a culpa nas costas do outro, acho que a gente tem que arregaçar as mangas e se unir e trabalhar do jeito que a gente consegue, e no final a gente vê se dá certo ou não.

Você já alterou seu plano de trabalho frente aos resultados de uma avaliação?

Muitas vezes. Na verdade nosso plano de trabalho docente está ali para ser modificado, dependendo da turma, dependendo da sua clientela, de com quem você está trabalhando, com quantos estudantes você está trabalhando. Graças a Deus ele é flexível, então você acelera aqui, desacelera ali. Não adianta você querer que a educação seja uma coisa formatada, a aula que você dá hoje numa 3^o série, amanhã você vai dar em outra 3^o série e ela não vai ser a mesma coisa, isso é sabido, acho que isso é uma questão de aceitação, essa formatação do trabalho docente ela não existe mesmo, não é esse o caminho.

Você acha importante ensinar ciências nessa modalidade de ensino?

Eu acho muito importante sim, eu sou extremamente adepto, e acho que até a carga horária dessa disciplina no nosso currículo vem cada vez mais sendo prejudicada, e isso me preocupa bastante, porque não adianta nada você colocar 15 alunos em aulas de Português, 20 de Matemática, para uma criança que olha em sua casa e vê uma formiga carregando uma folha, é a hora de você trabalhar isso, é a hora de ser introduzida nesse mundo da Ciência, porque faz parte da vida dela. Não sou contra em aumentar a carga horária do Português e Matemática, até porque o cidadão tem que saber escrever bem, tem que saber ler bem, tem que saber fazer conta, mas, vamos ser bem realistas, não é só disso que um aluno se faz, acho que a partir do momento que você consegue perceber que tem coisas acontecendo ao seu redor, e consegue transformar esse conhecimento em um conhecimento científico. Desde que a criança começa a engatinhar já está preparada para aprender Ciências, desde de que está na barriga da mãe já começa

a tatear, afinal de conta as nossas disciplinas de baseiam nos sentidos, a partir do momento que a gente começa a ter sensações a gente está pronto para estudar Ciências. **Você se sente preparado para discutir todos esses assuntos referentes em ciências?** Acho que nem eu, nem o papa, nem o presidente, ninguém nunca vai estar, se um dia existir esse cidadão, quero ser apresentado, porque quem vai estar preparado para uma questão que surja em uma outra pessoa, estar trabalhando junto com ela? Ninguém. Nunca, mas acho que justamente aí que entra a gente ter humildade e saber que o conhecimento se dá justamente pelas perguntas. Não posso dizer que sou um chavão da educação, mas é um chavão dos mais sinceros e dos mais corretos: tudo começa na interrogação, tudo começa nas perguntas. Não é com respostas que a humanidade evolui, mas sim a partir das perguntas. Acho que o professor do discente tem que ter tato para orientar, o professor antigamente entrava em sala de aula e acendia uma luz, e aquela luz clareava o aluno, se a gente pensar no termo literal, se a gente pensar na etiologia da palavra aluno, um indivíduo sem luz, hoje o professor nada mais é do que um estimulador, não diria nem um orientador da construção de um conhecimento, acho que muito mais um estimulador da construção de um conhecimento, do que qualquer outra coisa.

Você acha que a avaliação poderia vir de uma forma diferente, para que o estudante pudesse ter um desempenho melhor?

Com certeza precisa de mudanças imediatas, porque não adianta você falar em trabalhar bem e avaliar de uma forma tradicional. Uma prova escrita de, escreva 5 linhas sobre um ser vivo, ou diga porque o ser vivo é considerado ser vivo, se a gente está evoluindo na metodologia, se a gente tem consciência que não está mais aqui para ficar transmitindo um conhecimento pronto e acabado que na verdade nunca existiu, como a gente vai avaliar o nosso aluno da mesma forma que ele era avaliar há 50, 60 anos atrás, e querendo ou não infelizmente é o que a gente encontra. Eu gostaria que você falasse sua impressão sobre a avaliação no contexto de ensino de ciências. Vou ter que me valer até de algumas práticas pedagógicas, por exemplo: você passou um mês trabalhando com seu aluno dentro de um laboratório, você espera que ele vá pegar uma prova com 10 questões e 5 alternativas cada uma, ele vai responder essa prova? Claro que não, se você trabalhou aulas práticas, digamos 1 mês, todos os alunos foram para um laboratório, viram coisas, como você vai avaliar? O indivíduo tem que perceber, e essa avaliação tem que se dar ao longo da execução desse trabalho, é em cada aula que ele vai desenhar a estrutura que ele viu no microscópio, ou a estrutura que você mostrou numa lupa, ou a estrutura que você trouxe uma lâmina permanente, ou fez uma lâmina de um vegetal. É ali naquela hora que ele tem que ser avaliado, não tem como separar essa construção desse conhecimento, para depois ele estudar e fazer uma “provinha”. Eu tento trabalhar dessa maneira, jogando o mínimo de nota possível, me preocupando o mínimo possível com esse tipo de coisa, com nota, com avaliações tradicionais, acho que o que a gente tem que fazer mesmo é arregaçar as mangas e ter consciência mesmo de que você tem que ser um multiprofissional, ao mesmo tempo que você está orientando, estimulando, você está avaliando, tudo acontece ao mesmo tempo, tudo é muito rápido, não tem como você separar uma coisa da outra.

Há um momento para discutir sobre a avaliação?

Não, quase não. Na maioria dos estabelecimentos não. Você tem que fazer uma prova bimestral, e a gente tem que *fazer das tripas o coração* e driblar toda uma burocracia para conseguir realmente trabalhar em cima dessa mudança.

Quando você vai montar seu planejamento, você utiliza quais instrumentos?

Dá forma mais ampla possível, na avaliação colocando mesas redondas, colocando relatórios, relatórios de aulas práticas em laboratórios, porque a única forma que você consegue se exaurir dessa prova valendo 4, da prova valendo 6, da prova valendo 2, porque se não tem uma equipe pedagógica que vai atravancar seu trabalho, ao invés de ajudar, ao invés de fazer seu real trabalho, que é dar apoio e suporte para o seu trabalho.

E sobre a importância ou os objetivos do ensino de Ciências o que você destaca?

Eu acho que o ensino de Ciência permite que o aluno se localize no espaço e no tempo, que ele assuma a sua dimensão ao mesmo tempo individual e coletivo. Acho que à medida em que vamos dando o conteúdo ele vai entendendo a complexidade da existência e de tudo ao redor. Acho que isso a ciências possibilita um conhecimento sistematizado do mundo, baseado na experiência do aluno com o meio. É importante para integrar e conscientizar o aluno.

APÊNDICE 15: METATEXTOS DESCRITIVOS

Metatexto Descritivo 1 – GMEF

A diretora de Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Curitiba é formada em pedagogia, possui mestrado e doutorado na área de Educação. Atua na rede municipal de ensino desde 1985, tendo exercido a função de pedagoga e professora. Em 1986, ela trabalhou pela primeira vez na SME, assumindo posteriormente outros cargos, como gerente de currículos em 1999/2000. Em 2005, ocupando o cargo diretora do EF na Secretária de Educação ela foi uma das responsáveis pela reestruturação pedagógica da rede municipal. Em sua gestão foram criadas as Diretrizes curriculares municipais, os cadernos pedagógicos e foi implantado as avaliações de conteúdos dos componentes da Rede em 2008, e especificamente os de Ciências em 2010. Com relação ao processo de avaliação, GMEF afirma que ele foi feito tendo em vista verificar como estava o ensino em Curitiba, portanto, seu objetivo inicial era fazer um diagnóstico. As provas foram feitas pelas professoras das áreas de conhecimento, com base nas Diretrizes, segundo ela: “[...] era uma prova que tinha que ser representativa daquele mínimo que tinha que ser apresentado pelo aluno em um dado momento do ano e em geral no segundo semestre”. Para aplicação das provas era feito uma orientação às professoras, por meio de reuniões nas regionais que posteriormente repassavam o conteúdo aos demais educadores. Cada avaliação tinha uma orientação em específico “[...] a prova de Ciências tinha sua orientação, a prova de Matemática tinha sua orientação e a gente se reunia com o pessoal do núcleo, que eram intermediários das escolas.”

Também para as correções foi organizado um manual de orientação. Segundo GMEF era comum acontecerem alguns erros de impressão ou de organização de resposta, mas o processo foi sendo aprimorado ao longo da execução dessas avaliações. No ano de 2008, a diretora de Ensino Fundamental propôs que fosse criado “uma gerência de avaliação ou um setor que realmente se preocupasse com isso” o que acabou não ocorrendo.

Segundo aponta a GMEF com relação aos objetivos: “essa avaliação não era no sentido de dar nota para a escola, mas de dar o feedback”. Para ela “Isso era o mais interessante das avaliações [...]”. As escolas mandavam os seus resultados, e a secretaria fazia uma síntese de cada área de conhecimento com o objetivo de dar o feedback para as escolas, apresentando inclusive o percentual de erro por questão. As equipes iam, posteriormente, em cada regional e transmitiam aos diretores e às pedagogas a síntese dos resultados.

Com relação aos resultados das avaliações GMEF aponta que “quanto mais alta a série do ensino fundamental, mais pioravam os resultados.” Segundo ela por meio das avaliações de 6º ao 9º do Ensino Fundamental, observou-se que “vários conteúdos não eram trabalhados.” Mostrando que havia uma confusão entre a ideia de habilidades e ausência de conteúdos. O foco do ensino da rede era nas habilidades, mas “com base em conteúdo. Os conteúdos vão provocar o desenvolvimento de habilidades”.

Tendo em vista o resultado negativo dos alunos nestas avaliações DMEF compreende que o erro pode ser um fomento a própria prática do educador, pois “Cabe ao professor através do erro do estudante da vivência, do processo de ensino e, principalmente, tendo em vista as aprendizagens dos alunos, partir ações a fortalecer o processo de aprendizagem”.

GMEF apontou ainda que em termos pedagógicos as avaliações foram importantes para saber a qualidade de ensino, em termos concretos “o que é ensinado e o que é aprendido efetivamente nas escolas, em especial no que diz respeito a conteúdos e habilidades, pois a construção da criticidade é dela dependente.” Neste sentido, os dados estatísticos decorrentes das avaliações de rendimento escolar possibilitaram a rede desenvolver informações significativas da capacidade e condição de aprendizagem dos estudantes.

A gestora argumenta que ao se transformarem em informações tais dados se referem a

estudantes no nível de ensino avaliado e muitas vezes não detalham possíveis distorções do próprio ensino, no entanto, “tal fato não invalida as avaliações, mas abstrai-se daí a necessidade de que sejam produzidas informações sobre o ensino e a aprendizagem no interior dos próprios sistemas de ensino” visando o diagnóstico de possíveis distorções, “[...] tanto no nível do sistema, quanto de escolas, classes e no processo de aprendizagem de estudantes considerados individualmente” e deve ser feita a correção destas distorções. GMEF destaca que o processo das avaliações implantadas na rede em 2008, começaram na verdade em 2007, quando um projeto piloto foi realizado pela rede, originando posteriormente um seminário com todas as pedagogas, cujos objetivos era rever “problemas de conteúdos, critérios de avaliação e metodologias de ensino específicas [...]”. Segundo a GMEF todo o processo das avaliações da rede foi feito pensando no resultado, mas visando um feedback às escolas tanto que os resultados foram organizados em um CD: “Um CD por escola, comparando o resultado das escolas, da Rede e da própria escola, e com orientações didáticas das professoras[...]”. Ainda segundo ela “para cada questão, resumindo obviamente, mas cada escola recebia o seu específico, ao final de 2009, além de receber esses resultados todos”. Em 2010, os conteúdos de ciência foram avaliados em duas ocasiões, no primeiro e segundo bimestre, segundo GMEF buscando incentivar a equiparação entre as disciplinas, o que não acontecia no Ensino Fundamental naquela época. Neste sentido, ela destaca a importância do conteúdo do componente Ciências que seria “formar um cidadão para pensar cientificamente” tendo em vista que a ciência têm as respostas, ainda que provisórias, para muitos dos questionamentos humanos. As avaliações do Componente Curricular Ciências foram elaboradas na primeira fase pela equipe de área depois por uma comissão de vários Educadores de setores pela Secretaria tendo como foco a questão do ser humano, os cuidados dele tanto com o corpo quanto com o seu ambiente mais imediato, na prevenção e na relação com o ecossistema de forma geral. Embora este fosse o tema que permeava as questões, segundo ela “[...] o importante era trazer os problemas para que todo mundo pensasse que era importante, necessário, e que fazia parte de um conhecimento que a própria lei diz que é obrigatório”. A recepção dos resultados, segundo GMEF variou de escola para escola. Algumas escolas concordaram com o resultado outras apresentavam desculpas para justificar o desempenho dos alunos “mas também tinham situações reais de estruturas burocráticas e condições de trabalho que não tínhamos nem como rebater”. Embora o objetivo não fosse promover um ranking entre escolas por meio dos resultados, muitas escolas viram as avaliações como uma competição: “Mesmo que a gente não quisesse, elas começaram a fazer competições entre si.” GMEF afirma que não considera o ranking um problema em si, segundo ela “seria um problema se premiassem as escolas em função dos resultados, ou punindo escolas em função dos resultados, mas acho que as escolas que tem bons resultados ela tem que servir de modelo [...]”. Segundo GMEF as avaliações da RMEC conseguiram superar o objetivismo das avaliações em larga escala sendo “isto que se espera da função da avaliação, que mostre os dados do processo e que permita ser formativa, e mostrando que “dá para fazer isso com avaliações de larga escala sim.” Não deve se olhar apenas o resultado ou se avaliar de forma quantitativa segundo ela “temos que ter questões de caráter qualitativo, não só de questões objetivas, e acho que os professores também tem que ser avaliados, não para serem punidos ou para fazer ranking de professores, mas para eles terem seu resultado”. Na percepção da diretora não se deve avaliar somente o resultado dos alunos na avaliação em larga escala, neste sentido para ser ideal ela tem que ser mais aberta, não somente qualitativa. Entre as mudanças feitas em decorrência das avaliações da RMEC GMEF destaca a criação de laboratórios de ciência e a nomeação de professores corretores para lecionar disciplinas como Ciência, Artes, Geografia e História, por exemplo, com a carga horária determinada na lei, além da retomada da metodologia da avaliação e dos conteúdos. GMEF finaliza sua fala destacando que a gestão em educação envolve muitos aspectos políticos em detrimento dos pedagógicos o que acaba por interferir em trabalhos de reformulação das estruturas educacionais, como no caso das avaliações propostas pela RMEC.

Metatexto Descritivo 2: TAC

A técnica de área da secretaria de Educação de Curitiba é formada em Biologia pela UFPR, possui especialização em magistério superior e mestrado em educação também pela UFPR. Atua como professora na rede desde 1987 e trabalha na SMEC desde 1997, primeiro produzindo materiais e oficinas de formação, posteriormente ocupando o cargo de gerência de currículo na área do componente curricular Ciências. Com relação ao trabalho desempenhado na função de gerência de currículo, a gestora afirma que “depois de 2006, com a escrita das diretrizes curriculares para o ensino das escolas municipais de Curitiba” sua função dentro da SME passou a ser basicamente a formação de professores. No entanto ela destaca que outras funções são desempenhadas como por exemplo: emissão de pareceres sobre materiais pedagógicos que vão para as escolas, atividades de Educação permanente e qualquer assunto que envolve a área de Ciências; análise e assessoramentos em projetos de ensino no âmbito da Educação Científica; realização de projetos nas unidades educacionais municipais; o assessoramento pedagógico a todos os professores de Ciências de 6º ao 9º anos e a todos de 1º ao 5º que desenvolvem algum projeto de Educação Científica; propor e lecionar cursos de ação continuada; analisar proposições de cursos de terceiros; convidar profissionais externos à Rede para ministrar cursos; preparar materiais para uso dos docentes; elaborar as avaliações institucionais (de Ciências) da Secretaria; e participar em diversas comissões. Em suma o alcance do trabalho é a formação para docentes, análise de materiais didáticos que vão para a escola e a orientação e ajuda na escolha do livro didático que é substituído a cada três anos. Ao ser questionada sobre sua visão de avaliação, TAC afirmou que “ainda se tem muito em construir sobre avaliação dentro do espaço escolar” e que “esse tem sido um grande problema na prática pedagógica”. Ela destaca que “para o professor a avaliação está centrada na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e avaliar se o estudante passa ou não de série”. Essa é uma decisão muito séria e que pode ser negativa para a educação aumentado os índices de reprovação e também os de evasão escolar. Neste sentido ela entende que “é muito importante pensar sobre o papel da avaliação dentro do espaço escolar e as condições necessárias para que esta seja de maneira correta e coerente.” Em sua concepção a avaliação não deve ser somente uma forma de cobrança dos conteúdos aprendidos ou decorados pelos estudantes embora “a maioria dos professores ainda vivencia frequentemente essa avaliação como uma classificação, entre conceitos de ruim ou bom, ou ainda tempo perdido”. Para ela “A finalidade da avaliação não pode se limitar ao discurso, é responsabilidade de todos profissionais da educação estabelecer a relação entre a teoria que nos fundamenta e a prática coerente a ela.” Ainda pensando no aspecto da avaliação do rendimento escolar, TAC afirma que está “tem sido uma preocupação constante de todos os profissionais, pois faz parte do trabalho verificar o rendimento dos estudantes.” Segundo ela “o progresso alcançado pelos estudantes reflete a eficácia do ensino”, bem como é um modo do próprio professor se auto avaliar. Com relação às avaliações da RMEC, TAC destaca que elas surgiram no contexto de “estudos e discussões sobre os processos de avaliação de aprendizagem escolar adequados à organização de ensino em Ciclos de Aprendizagem”. Segundo ela a direção dessas avaliações partiu do propósito de “saber como estava ocorrendo o processo de ensino dentro da própria instituição” motivada pelos resultados da Provinha Brasil que “ainda não eram satisfatórios”. Ela destaca que nessa questão da avaliação dentro da RMEC ainda há muito a aprofundar para conduzi-la com propriedade e cientificidade a uma qualidade de ensino e de resultados, assim as primeiras avaliações “foram de caráter diagnóstico”. TAC argumenta que “não existem métodos e recursos de ensino que sejam favoráveis a todos os estudantes ao mesmo tempo” ainda, que se deva “buscar resultados satisfatórios para todos, saindo de uma visão classificatória da avaliação e efetivando práticas não excludentes”. A gestora aponta que no ano de 2010 todos os componentes curriculares passaram a ser avaliados, inclusive os de Ciências, tendo como objetivo verificar a aprendizagem de conteúdos fundamentais. Para tanto foi criada uma comissão de vários professores que conduziam as ações. Com relação aos encaminhamentos dessas

avaliações, ela destaca que “houve algumas discussões entre os núcleos sobre todo esse processo.” Passando entre um ponto e outro “necessariamente, pela análise e julgamento cuidadosos sobre a nossa capacidade de ensinar e a capacidade de aprender dos estudantes.” Com relação às avaliações de Ciência TAC afirma que elas tiveram início no ano de 2010 quando houve duas etapas dessa avaliação de rendimento escolar, no 1º e no 2º semestre. As provas foram elaboradas pelos professores de área da própria SME. A partir da avaliação foram elaborados os critérios de avaliação, aplicação e de correção, tendo em vista as Diretrizes curriculares. Sendo que a ideia inicial era um recorte dos conteúdos trabalhados em cada ano de escolarização. Segundo ela, buscava-se efetivar uma avaliação “que viesse a compor aspectos de aprendizagem”, no entanto “Algumas escolas viam essa avaliação como uma competição”. Muitos professores não gostaram “porque a avaliação foi aplicada durante a semana, o que ocupou muito tempo.” Os professores, principalmente das turmas de 5ª série reclamaram das questões, dizendo que os alunos não estão preparados para esse tipo de avaliação. TAC destaca que nas avaliações ao cobrarem-se os conteúdos houve uma surpresa nos resultados: “os estudantes tinham conhecimentos rasos e de senso comum sobre os conteúdos de ciências” assim os resultados da prova foram baixos. No segundo semestre repetiu-se essa avaliação com os mesmos conteúdos, mudando-se apenas a estrutura da questão e mais uma vez deflagraram-se índices baixos, sendo que “os estudantes apresentavam as mesmas dificuldades”. Em 2011 e 2012 houve pouca melhora. Segundo TAC ao longo dos seminários, realizados após a divulgação dos resultados, observou-se que a maioria dos profissionais, inclusive os professores, “não via essa avaliação com um olhar diagnóstico”. Na concepção destes profissionais “A visão era mais quantitativa que qualitativa.” e “Não se visualizava nesse resultado aspectos do que estava sendo ensinado e de como os alunos estavam rendendo nesses conteúdos.” Ainda segundo TAC “O que se percebia é que os professores estavam mais preocupados em ensinar, direcionar conteúdos de Português e Matemática, em que os estudantes soubessem ler, escrever, interpretar, solucionar problemas e resolver operações.”. Após os seminários as pedagogas a pedido dos organizadores das avaliações fizeram um “assessoramento estruturante dos conteúdos, sinalizando o que deveria ser trabalhado a cada ano de escolarização” Segundo TAC esse novo subsídio ao trabalho pedagógico das escolas foi uma construção da Rede Municipal de Ensino de Curitiba buscando “auxiliar no aprimoramento do ensino de cada área do conhecimento curricular.” Neste sentido TAC afirma que “Cabe agora a cada um dos profissionais a responsabilidade de conduzir a continuidade deste trabalho nas salas de aula, nos momentos de permanências, na construção do que é permanente, do que é necessário e do que é direito.” Com relação aos objetivos do ensino de Ciência TAC destaca que “As crianças também têm direito ao conhecimento científico nessa transposição como conteúdo escola.” E ainda deve-se “saber alfabetizar cientificamente trazendo para o seu dia-dia, isso é importante nessa etapa de ensino.” Segundo ela “É importante ter claro que a estrutura do conhecimento científico, ensinar ciências, é também propor conjuntos de proposições e metodologias estruturadas para alcançar alguns objetivos.”

Metatexto 3: DIRETORA 1

A diretora 1 possui formação superior em Pedagogia com especialização Em Gestão. Trabalha na RMEC há 20 anos, 2 na função de diretora. Questionada sobre a avaliação DIR1 afirmou que entende “a avaliação como um processo de busca ao ensino e a aprendizagem, em que aluno e professor têm que aprender”. Segundo ela “Para o professor é uma forma de saber se o aluno aprendeu, como ele aprende e o que ainda precisa aprender.” Desta forma “a avaliação tem caráter de ponto de partida do que de alguma forma ele tem que ensinar o aluno.” Sendo uma forma de verificar se a aprendizagem de conteúdos realmente aconteceu. Sobre as avaliações da RMEC DIR1 afirma que “Todo mundo sabia que precisava ser feito um diagnóstico minucioso, sobre todo o processo de ensino” em virtude do “alto grau de defasagem tanto em escrita e leitura quanto em raciocínio lógico matemático.” Ela entende que os objetivos destas avaliações era fazer uma avaliação institucional, ou seja, obter “uma visão de um todo”. Para DIR1 havia uma confusão com relação aos aspectos avaliativos no interior das escolas, pois “quando passou a ser ciclo as pessoas pensaram que não precisava fazer a avaliação, mas era errado, porque o ciclo dá um resultado para que o aluno aprenda [...]”. Então quando ocorreram as avaliações da RMEC, todo o processo gerou discussão: a escolha das questões, a época em foi realizada. Segundo ela “umas das desculpas era que o ano ainda não tinha sido concluído, então as crianças não tinham todo aquele conhecimento que deveria ter [...]”. Com relação aos resultados DIR1 afirma que “Foi um choque muito grande, porque ali descobriram que as crianças que estavam no 5º ano não sabiam escrever o nome completo” Segundo ela “todos os resultados não foram bons, principalmente os de Geografia, História e Ciências, e causou estranheza isso.” Pois havia um empenho muito grande em Português e Matemática, no entanto isso não se reverteu no resultado que também foi insatisfatório. Segundo afirma DIR1 muitas escolas se sentiam cobradas para obter bons resultados e isso fez com que alguns diretores manipulassem os dados. Não levando em conta o papel formativo do erro sendo que “é através do erro que ele (Professor) vai rever sua prática, porque se não existe o erro está tudo perfeito”. Após os resultados a rede de educação fez um seminário, para sanar as dúvidas dos professores com relação à correção, posteriormente alguns representantes das escolas fizeram uma apresentação num seminário. Destes encontros “veio o retorno para a escola, e dentro desse retorno, foram feitas as capacitações da Rede também.” DIR1 afirma que a rede “trabalhou em cima desses resultados para capacitar os professores” e no interior da escola houve uma mobilização, sendo que uns aceitaram mais facilmente, enquanto outros não mudaram de postura. Segundo DIR1 os maus resultados incentivaram a formação docente “a Rede foi fundamental nisso porque onde nós estávamos falhando era onde nós tínhamos que ter a capacitação[...]”. De modo geral ela avalia que houve um avanço devido às ações da rede que tabulou essas avaliações, fez seminários apresentando os resultados, além de propor formação aos docentes e a regência de Ciências. No âmbito das escolas, segundo ela apesar de ter havido uma discussão interna dentro da escola, a grande rotatividade de profissionais acabou por atrapalhar um pouco, uma vez que “entra muita gente nova na rede também, então é um processo constante de estudo e ela ainda não está como deveria estar.” Ela enfatiza ainda que não basta apenas capacitar o profissional. É preciso fazer com que ele exercite o que aprendeu dentro da escola, o que é muito difícil, pois envolve a mudança de pensamento das pessoas, então “é uma luta diária”. Com relação ao ensino de Ciências ela declara que “É uma área tão importante quanto as outras”, portanto o conteúdo também merece ser avaliado. O fato de a maior parte dos professores que lecionam ciências não serem da área dificulta a aprendizagem, segundo ela “Ciências tem um grande papel de trazer jovens, crianças, e fazer com que eles gostem da ideia de escola.” Desta forma para que se alcancem os objetivos ao se ensinar de ciência “esse profissional tem que estar muito bem preparado”.

Metatexto 4: DIRETORA 2

A Diretora 2 é formada em Pedagogia e atua na rede há 30 anos e está prestes a se aposentar. Atuou como professora e pedagoga, e atualmente ocupa a função de Diretora. Com relação à avaliação DIR2 afirma que “É importante compreendermos que a avaliação é um processo diário, em que tanto os professores, quanto os estudantes estão em constante processo de mudanças.” Segundo ela “A avaliação permite um diagnóstico, um auto-retrato do que se ensina e do que se aprende dentro desse espaço escolar.” Desta forma “Compreender o resultado desse processo e como, e onde intervir, é de extrema importância”. Ela argumenta ainda que é necessário a constante reorganização, bem como a utilização de modelos variados de avaliação tendo em vista “as necessidades de cada instituição e ensino”. Para ser eficiente “O processo de avaliação deve ser claro e bem definido, traçando objetivos e é importante saber conhecer como o aluno aprende”. Ainda pensando sobre avaliação DIR2 destaca que “Todos os profissionais devem estar envolvidos nessa etapa, pois a estrutura e sincronismo de determinadas fases são importantes para as séries seguintes.” Sendo fundamental trabalhar com esses dados, que são indicadores da realidade educacional e podem articular possibilidades pedagógicas para a mudança. Sobre as avaliações da RMEC, DIR2 entende que elas “foram positivas,” e necessárias, pois ao serem feitas com “um universo maior”, elas possibilitariam à mantenedora, instituição em si, uma ideia de como as coisas estão ocorrendo no interior da escola. Segundo ela essas avaliações da secretaria eram esperadas, mas ficaram muitos anos sem vir. Na sua concepção são “uma forma da mantenedora saber como que ela vai ampliar, no que ela vai ter que melhorar em áreas, em conteúdo, em planejamentos.”. Com relação aos resultados DIR2 afirma que “Num primeiro momento foi muito assustador. Foi bem assustador em todas as áreas não só na área de Ciências.” Isso segundo ela devido ao fato de haver na rede “uma política de que não se fazia avaliações”. DIR2 justifica que, por conta da mudança da concepção de trabalho, as avaliações internas dentro da própria escola deixaram de ser feitas, então se perdeu o hábito de pensar e elaborar um trabalho para ver como estava “o desempenho da escola nesse período que não ocorreram as avaliações.” De certo modo esta política não avaliativa justificou o resultado das avaliações que segundo DIR2 configuraram num “baque para todos”. Houve dificuldade de se processar o acontecimento, entender o objetivo das avaliações. Conforme destaca DIR2 “no interior da escola foi uma coisa bem assustadora”, havendo professores que negavam a natureza destas avaliações uma vez que na concepção de ciclo não se trabalhava com avaliação. De modo geral, ela afirma que foi necessário um tempo até a própria escola entender qual era o objetivo dessa avaliação. Neste sentido, para DIR2 corroboraram para o mau desempenho a inexperiência das crianças com este tipo de avaliação e a falta de critérios dos professores para avaliar em cada etapa. Após a divulgação do resultado, as reações variaram. Segundo DIR2 num primeiro momento houve a negação, com professores culpando a SMEC pelos resultados, justificando que o desempenho havia sido fruto do grau de dificuldade e dos problemas nas avaliações. Nas avaliações seguintes, segundo ela devido às próprias estratégias que a secretaria foi utilizando de “levantamento de dados, encaminha para a escola, encaminha para o núcleo” os profissionais da educação passaram a ter uma visão melhor da própria escola. A particularização dos resultados permitiu a cada professor “ver a diferença da turma dele em relação às outras turmas da escola”. Assim os professores “começaram a ter um pouco de segurança, começaram a entender a importância da avaliação”, mas “isso foi um processo, não foi uma coisa que já de início eles conseguiram entender”. DIR2 destaca que houve um empenho da secretária e dos núcleos regionais na divulgação dos resultados. Estes encaminharam gráficos e mandaram CDS para a escola com todos os levantamentos de turma, de escola, de núcleo, de rede, fomentando a discussão dentro da escola em todos os níveis, “da pedagoga com a direção da escola e da equipe pedagógica que faz esse elo primeiro com os professores, então ali começou a surgir um começo

de entendimento da necessidade de uma avaliação maior.”Com relação à avaliação do ensino de Ciências DIR2 destaca que ela está intimamente ligado à necessidade de reformulação do currículo “Acho que o propósito de avaliar é justamente esse, para que a rede tenha claro quais os encaminhamentos que tem.

Metatexto 5: DIR3

A diretora 3 é formada em Pedagogia e possui especialização na área de educação – séries iniciais. Trabalha na rede há 30 anos, 25 ocupando a função de pedagoga, atualmente ocupa o cargo de diretora.

Com relação à avaliação DIR3 destaca que ela “é muito importante em todos os pontos de vista.” Dentro do espaço escolar “ela serve tanto para direcionar o trabalho pedagógico como também para saber se o que está sendo ensinado é o que está sendo aprendido e se esse ensino apresenta-se com significação pelo estudante.” Segundo ela a avaliação tem “como objetivo uma tomada de decisão direcionando o aprendizado e o desenvolvimento do estudante.” Sendo também um modo de aferir qualidade aos resultados da aprendizagem dos estudantes e permitir ao professor tomar decisões sobre o processo educativo.

Segundo DIR3 cabe ao professor atribuir critérios a suas avaliações levando em conta os conteúdos que estão sendo trabalhados e “a partir de alguns dados dessas avaliações, pensar em possíveis reorientações da aprendizagem” caso esta se mostre insatisfatória, direcionando assim “a aprendizagem e desenvolvimento de ambas as partes”.

Sobre os objetivos das avaliações do componente Ciências, DIR3 destaca que os objetivos da avaliação “devem ser pensados para que a criança nessa fase desenvolva organizações de pensamentos permitindo conhecer todo o processo de construção de um conhecimento científico.” Neste sentido a avaliação dentro do ensino de Ciências deve priorizar o entendimento da criança com relação ao mundo e si próprio.

Com relação às impressões que os educadores tiveram da avaliação a DIR3 afirma que “a avaliação aplicada em longa escala traz para o município e para as pessoas que trabalham com educação a possibilidade de avaliar o ensino” então segundo ela “o primeiro impacto do professor não é positivo porque ele pensa que é a avaliação do seu trabalho e se sente “incomodado com essa situação”. Deste modo “as primeiras avaliações foram mais difíceis porque os professores não entendiam o significado dessa avaliação”, mas na medida em que “as questões foram sendo trabalhadas, os resultados foram sendo apontados, as pessoas começaram a entender que era uma avaliação do sistema, uma avaliação do ensino” que também serviria para reorganização curricular e do próprio trabalho individual. Ela argumenta que apesar de ter sido um processo difícil no começo, as ações posteriores da secretária e do núcleo possibilitaram que os educadores entendessem o significado daquelas avaliações.

Com relação às avaliações iniciadas em 2008 ela destaca que como estes conteúdos (História, Geografia e Ciências) não eram avaliados o impacto foi bastante negativo e a rede e os professores perceberam que “o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinham maior fragilidade.”

Segundo a DIR3, após as avaliações a rede iniciou uma “padronização, fazendo seminários sobre avaliação nos quais buscava mostrar qual “o significado das avaliações e como elas poderiam ser avaliadas”. Segundo ela “a rede fez todo um documento e fez todo um preparo especialmente em 2007,” também em 2010 e 2012 houve uma organização nesse sentido. No entanto, mesmo apesar das indicações, segundo ela muitas escolas não aplicaram as orientações recebidas e por isso pode ter ocorrido “divergências nos resultados.”

Entre as medidas significativas efetivadas após o processo de avaliação da RME DIR3 destaca a retomada de avaliação e explica “porque nós passamos por um processo dentro da escola onde as avaliações eram pouco sistemáticas”. Segundo ela anteriormente as

avaliações ocorriam de “forma bastante assistemática e somente a partir de observações, sem uma organização”. Assim em decorrência das avaliações em larga escala a escola passou a perceber que ela precisava ter outros formatos de avaliação. Segundo a diretora “esse foi um impacto bastante positivo, pois a escola passou a enxergar que ela precisava monitorar o ensino de outra forma”. Outro ponto importante foi o redimensionamento dos currículos, pois havia na escola a priorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros e dentro destes a priorização de alguns conteúdos. Desta forma, “a escola passou também a ver que ela precisava rever sua matriz curricular.” Então na concepção da diretora “os dois impactos mais positivos foram esses, o monitoramento da aprendizagem dos estudantes e a reorganização da matriz curricular.” Com relação à importância do ensino de Ciências DIR3 destaca que “As crianças pequenas vivem e compreendem uma realidade diferente dos adultos. Sendo assim “As crianças imaginam elaboram suas explicações sobre o mundo que a cercam”.

Metatexto 6: PED 1

A pedagoga 1 é formada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia e em Educação Infantil. Atua na Rede Municipal de Ensino há 12 anos. Exercendo a função de professora e pedagoga.

Sobre a concepção de avaliação PED1 destaca que ela “deve existir como um diagnóstico” servindo de parâmetro para verificar “o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos” e para que o professor possa reencaminhar e reorganizar seu trabalho. Ela considera muito importante avaliar “o conhecimento da criança” nesta etapa de ensino para produzir meios de se analisar o progresso e os pontos que ainda podem ser melhorados.

Sobre a avaliação na rede municipal PED1 aponta que “ela não é corriqueira, não é habitual, então as crianças não têm esse hábito de parar de ler a informação o enunciado e entender.” Neste sentido, ela considera que as avaliações da RMEC foram feitas “à revelia, não levando em conta os contextos dos alunos”. Segundo ela não havia conhecimento por parte dos professores dos conteúdos que seriam cobrados. Havendo uma diferença entre as avaliações da escola e as da secretaria, pois nas primeiras não é cobrada nota, “é simplesmente o parecer por conceito”. Além do mais, segundo ela as avaliações da rede “são mais fechadas”, e têm um grau maior de dificuldade. Ainda que apresente ressalvas com relação ao modelo de avaliação da RMEC PED1 destaca que ela foi positiva no sentido dos alunos terem contato com outros modelos de avaliação.

Com relação aos resultados PED1 afirma que “foi uma surpresa porque até então não havia sido dessa forma”, ela justifica o mau desempenho dos alunos afirmando que “muitos dos conteúdos que foram trabalhados nas avaliações, eram conteúdos que as professoras ainda não tinham concluído naquele ano” ela destaca que “esse foi um grande questionamento dos professores em relação a essa avaliação e os resultados”. Desta forma, muitos professores consideraram que os resultados não eram válidos já que não levavam em conta o que de fato havia sido ensinado ao aluno. Também os alunos não ficaram satisfeitos com a média alcançada, segundo ela: “nem as crianças, nem os pais, nem os professores”, no entanto ela destaca que tudo ocorreu de maneira bem tranquila, corroborando com sua percepção de que a “avaliação tem que ser uma coisa bem suave”. PED1 destaca que houve “alguns equívocos nas avaliações”, mas estes foram corrigidos depois. Ela destaca ainda que considera que o processo foi válido e positivo no sentido de ver “o nível em que estão os nossos alunos da rede municipal de ensino, e o que a gente ainda tem que aprimorar”.

Com relação às implicações destes processos avaliativos PED1 aponta que os professores perceberam que alguns dos conteúdos não estavam sendo trabalhados. Segundo ela “Estava se dando mais prioridades para o Português e Matemática, e Ciências, História e Geografia estavam ficando a desejar”. Então posteriormente as avaliações esses conteúdos passaram a ser retomados. Também houve mudanças com relação à prática de avaliar. Criou-se “um tipo de avaliação, nossa, institucional, porque até então acontecia

esporadicamente, e agora nós temos no primeiro semestre a gente marca uma semana dessas avaliações e no segundo semestre também”. Houve também uma preocupação de adequar a prática de sala de aula às mudanças das diretrizes e ao projeto político pedagógico da escola.

Sobre a importância do ensino de Ciências, PED1 considera que ele é fundamental, “porque é uma semente que se planta hoje para colher frutos daqui a muitos anos”. Segundo ela as crianças têm o direito e o dever de receber esse conhecimento científico tendo em vista “a formação do cidadão do futuro.” A questão da natureza, dos animais, os cuidados com a água e o solo, são questões que estão na mídia, portanto “a criança vive com isso, cresce com isso” então é preciso que a escola trate destes temas.

Metatexto 7: PED2

A pedagoga 2 é formada em pedagogia, possui pós-graduação em Psicopedagogia e em metodologia de ensino. Atua como professora na rede desde 1994 e desde 2012 ocupa a função de pedagoga. Com relação à avaliação PED2 destaca que em sua concepção “existem diversas formas de avaliação”, no entanto, afirma que ela “tem que servir para direcionar o próprio trabalho do professor, ver se há progresso do aluno e se a metodologia serve”. Destaca ainda que a avaliação pode ser diagnóstica ou fixar-se no resultado. PED2 faz uma crítica, segundo ela “está na moda falar em avaliação formativa, mas muito professores ainda só olham para o resultado”, embora destaque que no ensino fundamental faz-se bastante uso da avaliação diária, baseada no acompanhamento do aluno. Sobre a avaliação da RMEC, PED2 afirma que toda avaliação institucional é importante, na medida em que ela dá um feedback, neste sentido ela ajuda a determinar como está indo o trabalho do professor. Ela declara que não acredita que “a avaliação tenha sido feita em termos de “ranking” para os professores ou para as escolas”, mas sim tendo em vista verificar a qualidade do ensino objetivando “começar um plano” para o seu fortalecimento. Houve “alguns erros e alguns acertos”, mas PED2 acredita que avaliação foi um processo válido.

Com relação aos resultados, PED2 afirma que o resultado era esperado “alguns estudantes se saem bem e alguns estudantes não se saem tão bem quanto os outros”, mas serviram como feedback. Sobre o erro nas avaliações da RMEC e em geral, ela destaca que muitas vezes eles são decorrentes da dificuldade de interpretação dos alunos e também pelo fato de algumas disciplinas estarem sendo “deixadas de lado.”

Com relação às implicações destas avaliações, PED2 afirma que “ocorreram muitas mudanças” tanto no modo de avaliar no contexto da própria escola quanto na formação de professores, bem como na aplicação dos conteúdos curriculares. Segundo ela após as avaliações foram adotadas por muitas escolas o modelo da RMEC, muitas escolas pediram cursos à secretaria visando melhorar seus índices e houve a retomada dos conteúdos que estavam sendo deixado de lado. PED2 faz duas críticas, primeiro com relação aos seminários, nos quais deu-se prioridade à fala das equipes de área em detrimento à fala dos professores, segundo ela “falta espaço para nós da escola também falarmos dos anseios de como é, como não é”; outra crítica diz respeito à negação dos professores em dar relevância ao caderno de critérios de avaliação, que são pouco utilizados, segundo ela “dentro da nossa rede que praticamente nenhum professor conhece, e essas avaliações reflete justamente como se deve fazer uma avaliação.” PED2 afirma que para que ocorra uma melhora na dinâmica destas avaliações elas devem ocorrer “bienioalmente, ou talvez anualmente, mas, só para séries finais de cada etapa.” Tendo em vista, que elas acabam deslocando um efetivo muito grande de professores e tumultuando a rotina escolar, o que desagradou muitos educadores. Sobre o ensino Ciência, PED2 destaca que o objetivo deste componente curricular é “desmistificar muitas ideias do senso comum.” Ela defende que se respeite a bagagem do aluno, “mas o ensino de Ciências vêm no sentido de permitir um avanço em direção a um mundo de explicações mais científicas”. Ademais ele “ajuda na relação do aluno consigo mesmo,

com o meio em que ele vive.”

Metatexto 8: PED3

A pedagoga 3 é formada em Pedagogia e possui pós- graduação na área da Educação Especial. Atua na rede há 13 anos.

A concepção de PED3 sobre a avaliação é que esta “existe para que o professor possa verificar se o aluno aprendeu direito”. Ela seria uma espécie de “termômetro” do processo de ensino, sendo o fracasso e o sucesso do aluno dela dependente. PED3 informa que incentiva a avaliação diversificada, com ênfase nas aulas práticas. Sobre objetivo da avaliação nesta etapa do ensino ela destaca que é incentivar a assimilação do conteúdo “para ela (criança) nunca esquecer.”

A respeito do erro dentro do processo avaliativo PED3 afirma que o erro não é negativo, uma vez que “com o erro a gente aprende também”, desde que esse erro propicie uma retomada do conteúdo, no qual o aluno não se saiu bem. Segundo ela o “erro” pode ter uma razão fora da escola, ele pode ser de razão familiar, social, relativo à saúde.

Com relações às avaliações da RMEC, PED3 afirma que “elas não foram bem elaboradas. Não eram para aquele público”. Segundo ela os alunos não estavam habituados com este tipo de avaliação e a maioria ficou com medo. Ademais a prova era muito diferente das elaborada pelas professoras no dia a dia: “Quando a prova já vem pronta vem de um jeito muito difícil, diferente do jeito que a professora passou e do jeito que vem a criança não consegue entender.” Ela define a avaliação da RMEC como: “uma avaliação que lá eles inventam e pensam, é programado lá por sei lá quem depois é trazida para a escola.” Neste sentido, PED3 entende que esta avaliação não serve como parâmetro, pois se trata de uma “prova pronta” em que “o conteúdo não é seguido”. Para ela muito dos conteúdos avaliados nem ao menos haviam sido aprendidos pelas crianças. Segundo PED3 as crianças não estavam preparadas psicologicamente para os “desafios” desta avaliação e isso influenciou no resultado que segundo ela “não foram bons”.

A partir das avaliações houve a divulgação e discussão dos resultados, no entanto, PED3 afirma que “não deram muito valor a isso, fizeram, mas não com aquela ênfase que era necessária.” Segundo ela há preocupação com os resultados só existe quando é para ser “politicamente, para aparecer a escola no IDEB”.

Sobre as implicações destas avaliações no meio escolar, PED3, afirma que elas “não fizeram milagre nenhum” numa opinião bem pessoal afirma que “se for ver nem precisava disso.” Segundo ela não houve “resultado nenhum”. Acrescenta ainda que nesta etapa de ensino a relação entre o professor e aluno e a revisão constante do conteúdo é mais importante que uma prova que ocorre uma só vez. PED3 afirma que no processo das avaliações em larga escala: “Eles trazem a prova, as professoras aplicam e vão embora. É uma coisa que nunca mais vão ver aquilo” e ainda as provas eram “muito difíceis para o nível das crianças.” Segundo ela apenas o núcleo “viu os resultados, os professores não tiveram acesso” e se houve alguma política a partir dos resultados ela desconhece. Apenas as professoras adotaram as provas da RMEC como modelo.

Sobre o ensino de Ciências, PED3 afirmam que ele é importante, pois “as crianças adoram e elas participam, é o mundo em que nós vivemos, é o meio ambiente, é a nossa casa” então, segundo ela é fácil para a criança aprender Ciências. Sobre o alfabetizar cientificamente, ela entende que é “mostrar para ele (aluno) o que é a verdade, mostrar para ele de onde veio, como veio, não falar em linguagem popular, mas baseado na Ciência mesmo, mostrar bem o que é.”

PED3 destaca que gostaria que houvesse mais preocupação da secretária com relação às avaliações. Embora, atualmente a avaliação seja cotidiana e a escola faça avaliações, ela entende que deveria ter mais palestras, mais ajuda, mais seminários, mais debates sobre avaliação.

Metatexto 9: PROF1

A professora 1 é formada em Educação Artística/Artes plásticas com pós-graduação Educação infantil e séries iniciais. Atua na rede há 8 anos.

Sobre a concepção de avaliação PROF1 afirma que “Avaliação é você estar ali presente, vendo como seu aluno está no dia a dia.” Para ela o processo de avaliação é “saber se esse aluno está saindo preparado se ele tem esse conteúdo”. Neste sentido, “A avaliação engloba tudo”, o dia a dia, a participação desse aluno durante as aulas, o interesse dele, as atividades que ele realiza, individualmente ou em grupo, e também a avaliação escrita, pois cada aluno reage diferente a cada modo de avaliar. Segundo ela “não só a avaliação escrita, mas todas as avaliações, incluindo, a avaliação escrita”, podem dar um parâmetro de como está o trabalho do professor.

Com relação às avaliações da RMEC, PROF1 afirma que estas “geravam muito estresse na escola”, segundo ela “todo mundo se apavorava por causa das avaliações” uma vez que muito dos conteúdos não haviam sido trabalhado com os alunos, então havia a frustração porque segundo ela, os professores sabiam “que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu” e esta “informação que não condizia com a realidade”.

Sobre o objetivo dessa avaliação, PROF1 acredita que era “obter um gráfico de como está a educação de Curitiba e até como você está falando de avaliação.” Segundo ela, este gráfico depois possibilitaria “um panorama da educação de Curitiba”, no entanto, contraditoriamente afirma que a avaliação “não tinha uma validade, uma função”.

Os resultados não só de Ciências, segundo PROF1, mas de “todas as avaliações” foram negativos porque vieram muitas coisas que não haviam sido trabalhados “porque ainda tinha um ano interior para trabalhar várias coisas com seu aluno”. Segundo ela após as avaliações houve a exposição dos dados, a discussão de como foi o desempenho dos alunos e o que a escola poderia melhorar para o próximo ano.

Sobre a importância do ensino de Ciências nesta etapa de ensino, PROF1 afirma que ela “é parte integrante da vida de todos nós, está na vida de cada estudante”. Está presente nas coisas do dia a dia, fazendo parte de todo um contexto histórico do ser humano. Segundo ela “esse ensino elaborado e contextualizado desde as séries iniciais destacam um conhecimento estruturante.” Ela entende que os estudantes devem “conhecer para respeitar, cuidar e preservar o meio ambiente.” Neste sentido o Ensino de Ciências visa favorecer os cuidados com a natureza.

Metatexto 10: PROF2

A professora 2 é formada em pedagogia. Trabalha desde 2008 na rede municipal de ensino.

Sobre a concepção de avaliação, PROF2 entende que ela é múltipla, havendo diversos tipos de avaliação: “Tem maneiras diferente de avaliar, eu faço a avaliação diária. Nós temos a avaliação da escola, temos a da rede, tem a avaliação da Prova Brasil”. Segundo ela há uma diferença entre a avaliação da rede e avaliação do estado o que dificulta uma continuidade do processo de educação.

A respeito do significado do erro PROF2 entende que os motivos do erro “podem ser sociais”. Segundo ela as condições psicoafetivas e sociais acabam afetando o desempenho do aluno. Então é preciso investigar os motivos pelos quais o aluno não aprende.

Com relação às avaliações da RMEC, PROF2 afirma que a possibilidade destas já era estudada nos cadernos pedagógicos e que elas acabam por servir de referência à escola. No entanto, ela faz duas críticas, primeiro ao período que foi feito estas avaliações, segundo ela “a prova é num período muito distante” então teria que “ver certo quando vai ser aplicada e a maneira que vai ser aplicada as etapas do conteúdo”, outra crítica é que a secretaria não levou em consideração o fato de que em muitas as escolas o

conteúdo não é dividido em bimestres. Segundo PROF2 “cada uma tem uma proposta diferente”

PROF2 afirma que “Os resultados foram ruins.” e explica estes resultados destacando que as provas da SMEC não levaram em “consideração o contexto e as diferenças de cada aluno.” Segundo ela não dá para saber se os alunos esqueceram ou se realmente não sabiam os conteúdos cobrados. E que se fosse analisado em separado a “realidade” da escola o desempenho dos alunos poderia até ser considerado bom.

Com relação às mudanças pós avaliação, PROF2 destaca que a mais importante foi a correção de Ciências, em que um professor fica responsável por lecionar o conteúdo específico deste componente. Segundo ela “Ciências está sendo bem aplicado, com materiais e planetários, e tem como o professor preparar a aula”.

Sobre a política de avaliação ela salienta que “O que precisa mais é que todos se conscientizem que o profissional precisa mudar seu método de avaliação”, mas também a secretária deveria olhar para a realidade de cada escola, observar a comunidade em que escola está inserida, o perfil do aluno e tipo de defasagem apresentado por ele. Segundo ela “o ideal seria que as escolas tivessem o perfil da prova dentro do que é a proposta política pedagógica de escola, no entanto ela entende que há a dificuldade de se por em prática isso, pois “a prefeitura teria muito trabalho, porque cada escola teria que sentar com seus professores e estudar o que o professor rendeu, o que cada aluno rendeu, onde o professor não está atribuindo, o que está faltando, o que a prefeitura está fazendo para suas escolas”.

A respeito do conteúdo de Ciências PROF2 argumenta que ele é muito importante, no sentido de “formar um cidadão crítico, que embase seu conhecimento de mundo por meio de uma educação científica.” Segundo ela o conhecimento científico permitiria ao aluno fugir de “achismos e senso comum” além de possibilitar uma maior compreensão de si e do mundo ao redor.

Metatexto 11: PROF3

A professora 3 é formada em Ciências Biológicas e atua na rede municipal há 9 anos. Sobre a avaliação PROF3 declara que ela “tem que ser bem diversificada”, usar de vários encaminhamentos e recursos com mesas redondas, debates em sala de aula, vídeos, jornais e também “às vezes avaliações práticas” quando o estabelecimento de ensino permite as aulas práticas. Segundo ela “da mesma forma que você tem que trabalhar o conteúdo do jeito mais fácil possível, tem que trabalhar também a avaliação”.

Com relação ao propósito da avaliação, segundo PROF3 ela “serve hoje mais como um guia para o próprio professor”, uma vez que atualmente se trabalha com a ideia de “construção do conhecimento” é preciso se investigar como o aluno está compreendendo este conhecimento. Então para ela a avaliação serve como “feedback do trabalho do docente”.

A respeito do erro no processo de avaliação PROF3 destaca que ele é um objeto de avaliação, não é só um objeto para dar nota, e que quando ele é bem trabalhado vai servir como objeto de partida para uma “recuperação”. Muitas vezes o erro também tem a ver com a própria concepção do aluno em relação a determinada situação que é diferente da do professor.

Com relação às avaliações da RMEC, PROF3 afirma que houve “uma impressão negativa porque os professores não estavam acostumados com aquele método de avaliação e nem os alunos.” Segundo ela muitos educadores sentiam medo de ser punidos pelo mau desempenho de suas turmas, e talvez em decorrência disso “ninguém aproveitou para ver o que tinha de bom.”, no caso “utilizar da avaliação para se auto avaliar ou direcionar o seu trabalho”.

Os resultados das avaliações segundo PROF3 também foram negativos, pois “Os alunos não se saíram bem, principalmente nas primeiras provas.” O direcionamento da Secretaria a partir destes resultados também não atingiu a maioria dos educadores

uma vez que as discussões foram apresentadas prioritariamente aos diretores e pedagogos e “no caminho muita coisa se perdeu”. Segundo ela, aos professores “sobraram os números” e eles não sabiam “muito o quê fazer com aquilo”. Não sabiam se mudavam a metodologia ou se treinavam os alunos para a prova.

Pensando nas implicações destas avaliações no cotidiano da escola, PROF3 afirma que entre as principais mudanças observadas estão a necessidade de rever a postura frente à avaliação e a conscientização de que alguns conteúdos não estavam sendo ensinados. A crítica que ela faz é a de que essas avaliações em larga escala, importantes a ponto de nortearem “o trabalho pedagógico a nível federal, estadual, e mesmo municipal” e inclusive a matriz curricular acabam sendo muito “mal utilizadas” segundo ela porque “elas servem para você atribuir uma nota para o estudante”, fazer um ranking para distribuir prêmios, mas depois não há um aprofundamento das questões. Conforme o seu entendimento “a discussão é muito vaga em cima desses objetivos, na verdade está todo mundo preocupado com os números e pouco preocupado com o que está acontecendo com a cabeça do indivíduo”.

Acerca da importância do ensino de ciências PROF3 destaca que “Ciências permite que o aluno se localize no espaço e no tempo, que ele assuma a sua dimensão, ao mesmo tempo, individual e coletivo”. Segundo ela por meio do conteúdo o aluno entende “a complexidade da existência e de tudo ao redor”. Desta forma o ensino de ciências possibilitaria um conhecimento sistematizado do mundo, baseado na experiência do aluno com o meio e utilizado para integrar e conscientizar o aluno.

PRIMEIRO AGRUPAMENTO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS SOBRE AS AVALIAÇÕES DE DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

POSSÍVEIS CATEGORIAS - 1	UNIDADE DE SIGNIFICADO	UNIDADE DE CONTEXTO
<p align="center">CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p align="center">Concepção de avaliação</p> <p align="center">Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p align="center">Significado do erro</p>	<p>“[...] o processo de avaliações deve servir de “feedback” para o próprio trabalho. É isto que se espera da função da avaliação, que mostre os dados do processo e que permita ser formativa [...]” (Diretora de Educação Fundamental)</p> <p>“Em termos pedagógicos, portanto, interessa saber como o ensino está relacionado a esses resultados. Interessa saber, concretamente, o que é ensinado e o que é aprendido efetivamente nas escolas, em especial no que diz respeito à conteúdos e habilidade, pois a construção da criticidade é dela dependente. Os dados estatísticos decorrentes das avaliações de rendimento escolar possibilitam o desenvolvimento de informações significativas da capacidade e condição de aprendizagem dos estudantes, de modo geral, quando tais dados se transformam em informações, elas se referem a estudantes no nível de ensino avaliado e muitas vezes não detalham possíveis distorções do próprio ensino. Esse fato não invalida as avaliações, mas abstrai-se daí a necessidade de que sejam produzidas informações sobre o ensino e a aprendizagem no interior dos próprios sistemas de ensino, para que o diagnóstico de possíveis distorções ocorra enquanto ocorrem e iniciativas de correção sejam efetivadas, tanto no nível do sistema, quanto de escolas, classes e no processo de aprendizagem de estudantes considerados individualmente.” (Diretora de Educação Fundamental).</p> <p>[...] temos que ter questões de caráter qualitativo, não só de questões objetivas, e acho que os professores também tem que ser avaliados, não para serem punidos ou para fazer ranking de professores, mas para eles terem seu resultado.” (Diretora de Educação Fundamental)</p> <p>Sobre o erro:</p> <p>“Cabe ao professor através do erro do estudante, da vivência do processo de ensino e, principalmente, tendo em vista as aprendizagens dos alunos, partir ações a fortalecer o processo de aprendizagem.” (Diretora de Educação Fundamental).</p>	<p align="center">Diretora de Educação Fundamental</p>

<p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p style="text-align: center;">Concepção de avaliação</p> <p style="text-align: center;">Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p style="text-align: center;">Significado do erro</p>	<p>“Para o professor, a avaliação está centrada na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e avaliar se o estudante passa ou não de série. Essa decisão que pode ser muito decisiva na vida do estudante e também essa decisão pode aumentar não somente os índices de reprovação, mas também os de evasão escolar. Então é muito importante pensar sobre o papel da avaliação dentro do espaço escolar e as condições necessárias para que esta seja feita de maneira correta e coerente. Avaliar não é tarefa fácil. Muito professor não tem noção de como avaliar, e a avaliação acaba com uma forma de cobrança dos conteúdos aprendidos ou decorados pelos estudantes. Esse momento acaba sendo um desespero dos alunos diante das questões mal elaboradas. Os professores se esforçam para elaborar uma avaliação coerente, capaz realmente de ajudar os estudantes a progredirem. No entanto, a maioria dos professores ainda vivencia frequentemente essa avaliação como uma classificação, entre conceitos de ruim ou bom, ou ainda tempo perdido.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“A avaliação do rendimento escolar tem sido uma preocupação constante de todos os profissionais, pois faz parte do trabalho verificar o rendimento dos estudantes. Avaliando os resultados do ensino, e ainda porque o progresso alcançado pelos estudantes reflete a eficácia do ensino. Deste modo, o rendimento do estudante reflete o trabalho desenvolvido no espaço escolar, uma vez que, ao avaliar os estudantes, o professor está também avaliando seu próprio ensino. Então, a avaliação faz parte da rotina da escolar e é responsabilidade de todos profissionais envolvidos aperfeiçoar suas metodologias de ensino e maneiras de avaliar.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>[...] a avaliação faz parte da rotina da escolar e é responsabilidade de todos profissionais envolvidos aperfeiçoar suas metodologias de ensino e maneiras de avaliar.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“A finalidade da avaliação não pode se limitar ao discurso, é responsabilidade de todos profissionais da educação estabelecer a relação entre a teoria que nos fundamenta e a prática coerente a ela.” (Técnico responsável pelo EC)</p>	<p style="text-align: center;">Técnico responsável pelo EC da SMEC</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p style="text-align: center;">Concepção de avaliação</p> <p style="text-align: center;">Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p style="text-align: center;">Significado do erro</p>	<p>“Eu entendo a avaliação como um processo de busca ao ensino e à aprendizagem, em que aluno e professor têm que aprender. Para o professor é uma forma de saber se o aluno aprendeu, como ele aprendeu e o que ainda precisa aprender. Para professor a avaliação tem caráter de ponto de partida, do que de alguma forma ele tem que ensinar o aluno. A avaliação é uma forma de descobrir se a aprendizagem de conteúdos aconteceu, efetivamente. E se não aconteceu, ele tem que buscar uma forma para que ela venha acontecer. Eu entendo que a avaliação é um processo para que o professor descubra se o que ele está fazendo, em sala de aula, isto é, se o que o professor está ensinando está sendo eficiente. A avaliação é um termômetro para ambas as partes envolvidas no processo educacional.” (Diretora 1)</p> <p>“Hoje nós temos critérios específicos de avaliação, está tudo muito bem pontuado, e mesmo assim a gente pega avaliações realizadas que não condizem com aquilo que deveriam estar avaliando” (Diretora 1)</p> <p>Esse processo é uma luta contínua, entender que a avaliação não é para punir o aluno nem o professor, é só para melhorar a aprendizagem.” (Diretora 1)</p> <p>Sobre o erro</p> <p>“O erro é o maior indicador do professor. É através do erro que ele vai rever sua prática, porque se não existe o erro está tudo perfeito. O erro não é para punir, é para ver que dá para melhorar mais. Eu não vejo erro como algo negativo, pelo contrário, é através do erro que as coisas se modificam, através do erro e da necessidade que as coisas se modificam, você só aprimora alguma coisa se houver necessidade, e a ciência só evolui através na necessidade.” (Diretora 1)</p>	<p style="text-align: center;">Diretores</p>
---	--	---

<p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p style="text-align: center;">Concepção de avaliação</p> <p style="text-align: center;">Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p style="text-align: center;">Significado do erro</p>	<p>“É importante compreendermos que a avaliação é um processo diário, em que tanto os professores, quanto os estudantes estão em constante processo de mudanças. Essas se configuram tanto no processo de ensino quanto de aprendizagem. A avaliação permite um diagnóstico, um autorretrato do que se ensina e do que se aprende dentro desse espaço escolar. Compreender o resultado desse processo e como, e onde intervir é de extrema importância. Pois no caso de resultados não satisfatórios, a reorganização e mudanças devem ocorrer sempre. É necessário que se aplique vários modelos de avaliações para que se atendam às necessidades de cada instituição de ensino. O processo de avaliação deve ser claro e bem definido, traçando objetivos e é importante saber conhecer como o aluno aprende. Todos os profissionais devem estar envolvidos nessa etapa, pois a estrutura e sincronismo de determinadas fases são importantes para as séries seguintes. Com os dados de avaliações em mãos é importante trabalhar com esses indicadores, que são indicadores dessa realidade. Essa descrição de resultados pode apontar articulações e possibilidades pedagógicas onde se configura essa avaliação como o objetivo de mudar a realidade. (Diretor 2)</p> <p>“A avaliação é muito importante em todos os pontos de vista. No espaço escolar ela serve tanto para direcionar o trabalho pedagógico como também para saber se o que está sendo ensinado é o que está sendo aprendido e se esse ensino apresenta-se com significação pelo estudante. A avaliação, vejo que tem por base seus aspectos essenciais e, como objetivo uma tomada de decisão direcionando o aprendizado e o desenvolvimento do estudante. A avaliação deve ser atribuída como qualidade aos resultados da aprendizagem dos estudantes. O professor deve através dos resultados tomar decisões sobre o que o estudante sabe, o que ainda não sabe e o que precisa saber. O que vem a compor efetivamente o que está sendo aprendido. O professor deve atribuir critérios a suas avaliações, um nível estabelecido aos conteúdos que estão sendo trabalhados. A partir de alguns dados dessas avaliações, pensar em possíveis reorientações da aprendizagem, caso mostre insatisfatória. Isso direciona a aprendizagem e desenvolvimento de ambas as partes.” (Diretor 3)</p>	<p style="text-align: center;">DIRETORES</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p style="text-align: center;">Concepção de avaliação</p> <p style="text-align: center;">Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p style="text-align: center;">Significado do erro</p>	<p>“Acho que a avaliação deve existir com um diagnóstico, até para vermos o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos, isso é um parâmetro para a gente ver. Para que seja analisado depois para que o professor possa reencaminhar o seu trabalho, reorganizar, ver o que está precisando para trabalhar mais com os estudantes. [...] atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem, ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para um diagnóstico à qualidade do aprendizado e oferecer alternativas para um caminho de propriedade.” (Pedagogo 1).</p> <p>“A concepção transformadora da avaliação, diagnóstica e/ou formativa, contempla instrumento de tomada de decisão que visa à superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia de certa forma do estudante. É necessário superar esse conflito traduzindo em ações concretas algumas propostas de avaliação</p> <p>Baseadas em concepções mais coerentes com o modelo teórico de educação e prática pedagógica propostos hoje. Levando assim a uma restauração do processo avaliativo que esteja comprometido com uma educação diferente voltada para a democracia. Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer aos estudantes, suas necessidades. Assim, o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. O importante, não é identificar problemas de aprendizagem, mas necessidades.” (Pedagogo 1).</p> <p>“[...] a avaliação deve ser contínua e cumulativa devendo o qualitativo ser mais evidente que o quantitativo. E que o resultado do desempenho como um todo deve ser analisado minuciosamente, e não valorizar só provas e testes, pois o estudante precisa ser incluído nesse espaço e não excluído. Porém ainda percebemos muito forte dentro de espaços escolares, em que professores e estudantes têm muito forte a ideia de competição e classificação. Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos. Percebemos que a verificação das necessidades dos estudantes, devem ser mais importantes que diagnosticar os problemas o desempenho não satisfatório da avaliação.” (Pedagogo 2).</p> <p>“A avaliação se dá através de provas, e também através de aulas práticas, levando as crianças para fora de sala, porque Ciências engloba tudo, mostrando os ambientes, os rios, fazendo coleta de lixo, fazendo passeios, de várias formas.” (Pedagoga 3).</p>	<p style="text-align: center;">Pedagogos</p>
---	---	---

<p>CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p>Concepção de avaliação</p> <p>Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p>Significado do erro</p>	<p>Sobre o erro:</p> <p>Eu acho que errar faz parte, com o erro a gente aprende também. Quando a gente erra e depois revisa aquela prova, o erro para mim não é uma coisa ruim. O erro vem porque todos nós erramos, e às vezes aprendemos com o erro, então eu acho.</p> <p>Que não vai ter como a criança fazer 100% sem errar. Só que nós temos que pegar aquele erro daquele aluno e naquele erro trabalhar novamente, a professora do primário não pode cansar nunca, ela tem que retornar, retornar, retornar, sempre o conteúdo que ela passou.” (Pedagoga 3)</p> <p>“Avaliação é você estar ali presente, vendo como seu aluno está no dia a dia. [...] o processo de avaliação é isso, é saber se esse aluno está saindo preparado, se ele</p>	<p>Pedagogos</p>
---	--	-------------------------

<p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p style="text-align: center;">Concepção de avaliação</p> <p style="text-align: center;">Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p style="text-align: center;">Significado do erro</p>	<p>tem esse conteúdo. Considero a avaliação muito importante. Ela tem objetivo essencial para que o professor faça uma verificação, isto é, uma sondagem sobre o que foi ensinado e o que precisa ser reestruturado em seu plano de trabalho, para que a aprendizagem aconteça efetivamente. Nas avaliações, o professor conhece seus estudantes e pode diagnosticar alguns distúrbios de aprendizagem e fazer os encaminhamentos necessários a características específicas de cada estudante. O professor tem a liberdade de elaborar vários tipos de avaliações. Esses diferentes tipos de testes podem servir para análise e encaminhamentos, para solução de alguns problemas de baixo rendimento e ou alguns distúrbios de aprendizagem que alguns estudantes podem apresentar. [...] A avaliação também apresenta-se como ponto de partida, tanto para os professores quanto para os estudantes. O professor precisa aproximar do aluno suas capacidades, potencialidades, desenvolver habilidades desafiando o estudante sempre. Avançar dentro do espaço escolar significa estar sempre em movimento, criando estratégias diferenciadas.” (Professora 1)</p> <p>Sobre o erro: “Claro, faz parte, porque a partir daí você vai ver o porquê desse aluno ter errado.” (Professora 1)</p> <p>“A minha avaliação é diária. Têm maneiras diferente de avaliar, eu faço a avaliação diária. Nós temos a avaliação da escola, temos a da rede, tem a avaliação da Prova Brasil, são avaliações diferentes. Tem atividades avaliativas, tem a avaliação da escola, tem as avaliações do núcleo que são da prefeitura e as avaliações geral,</p> <p>“Então são etapas diferentes, até mesmo para contemplar o que precisa, porque não tem como avaliar geral, é preciso ser coisas mais detalhadas, são níveis diferentes, depende de cada ano, aqui em Curitiba a gente trabalha por ciclo, por exemplo, cada período você vai precisar de uma maneira diferente para avaliar[...]” (Professora 2)</p> <p>“Eu procuro utilizar estratégias diferentes, lógico que a gente tem que ter estratégias escritas, até mesmo para mostrar futuramente o que o aluno aprendeu, porque aqui nós avaliamos não só de forma escrita, então na verdade isso não se comunica. A prefeitura e estado não se comunicam, essa é a diferença. [...] Curitiba avalia de uma forma depois o aluno vai para o estado e não é assim, é por nota” (Professora 2)</p> <p>Sobre o erro: “Os motivos podem ser sociais, no caso aqui, no Drummond, eu posso dizer para você que a grande maioria é social, porque o aluno chega aqui e não tem estrutura, nós</p>	<p style="text-align: center;">Professores</p>
---	--	---

<p style="text-align: center;">CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DA SMEC PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p style="text-align: center;">Concepção de avaliação</p> <p style="text-align: center;">Concepção de Avaliação em larga escala (RMEC)</p> <p style="text-align: center;">Significado do erro</p>	<p>temos que construir do zero com ele. [...] Eles têm que chegar aqui é receber apoio de tudo, eles chegam aqui e encontram a comida, encontram aonde aprendem a escovar os dentes, aprendem a falar, a sentar, que não pode xingar, então ali está o erro, não tem como se concentrar para fazer uma prova por falta de atenção.” (Professora 2)</p> <p>“A avaliação tem que ser bem diversificada, tem que usar desde mesas redondas, debates em sala de aula, às vezes avaliações práticas. Quando o estabelecimento de ensino permite que a gente faça as aulas práticas, é um conhecimento concreto. Então não tem como você falar de planta sem trazer um vegetal para a sala de aula, acho que isso aproxima muito o conteúdo do estudante. Quando ele tem alguma coisa concreta mesmo para trabalhar dentro de sala de aula fica bem mais fácil, como ponto de partida principalmente. Quando é impossível você trazer um exemplo prático para sala de aula, você tem que jogar com filme, com uma matéria de telejornal, para conseguir despertar o interesse no aluno, porque se não a coisa não. Da mesma forma que você tem que trabalhar o conteúdo do jeito mais fácil possível, tem que trabalhar também a avaliação.” (Professora 3)</p> <p>“O propósito da avaliação serve hoje mais como um guia para o próprio professor, para o orientador, porque a gente já não tem mais aquele pensamento de transmissão de conhecimento. Hoje a gente trabalha muito mais com a construção do conhecimento, então a partir do momento que você está construindo um conhecimento, você precisa investigar como seus alunos estão compreendendo isso e como ele está encaminhando esse conhecimento, porque às vezes ele pode tomar rumos desconhecidos para o docente.” (Professora 3)</p> <p>Sobre o erro: “Isso desde de que eu sou estudante vejo que quando a gente está sendo avaliado acaba aprendendo muito mais com os erros do que com os acertos. [...] eu lembro tudo o que eu errava nas provas e o que eu acertava simplesmente você deleta. Às vezes até faz parte da sua opinião, faz parte da formação da sua opinião, mas o que realmente você acaba internalizando no seu conhecimento, na sua formação é aquilo que você erra, desde de que isso seja [...] quando ele é bem trabalhado vai servir como objeto de partida para uma “recuperação”. (Professora 3)</p> <p>Acho que não dá para avaliar só resultados de alunos eu acredito que avaliação em larga escala é boa, é necessária, mas ela tem que ser aberta. Nós temos que saber os resultados. Não é quantitativo, simplesmente. A gestão em que eu trabalhava até chegou a pensar em criar, não o “IDEB Curitiba”, mas alguma coisa parecida. E aí, entraria também a questão da infraestrutura, o número de alunos. (Diretora EF)</p>	<p style="text-align: center;">Professores</p>
---	---	---

<p>IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DA RMEC DO Componente Curricular Ciências</p> <p>PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p>- Objetivos da avaliação</p> <p>O processo de implantação da ARE (Avaliação de Rendimento Escolar)</p> <p>O resultado da avaliação da ARE</p> <p>Divulgação e discussão de resultados da ARE com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba</p>	<p>“Sabemos que a direção dessas avaliações parte do propósito de saber como estava ocorrendo o processo de ensino dentro da própria instituição, pois com os resultados da Provinha Brasil, ainda que com destaque maior entre as capitais brasileiras, os índices e resultados ainda não eram satisfatórios. Essas avaliações foram de caráter diagnóstico.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“Tudo o que é diferente dentro do contexto escolar causa uma grande discussão. O primeiro seminário logo após a primeira avaliação foi uma grande surpresa, no que se refere ao grande índice de que os componentes de história, geografia e ciências não estavam sendo ensinados como deveriam. Apareceu uma situação assustadora dentro do contexto escolar. A maioria dos profissionais, os professores, não via essa avaliação com um olhar diagnóstico. A visão era mais quantitativa que qualitativa. Não se visualizava nesse resultado aspectos do que estava sendo ensinado e de como os alunos estavam rendendo nesses conteúdos.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“Muitos não gostaram porque a avaliação foi aplicada durante a semana, o que ocupou muito tempo. Os conteúdos eram cobrados e houve uma surpresa nos resultados. (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>Nas turmas de 5ª série houve muitas reclamações referentes às questões, dizendo que os alunos não estão preparados para esse tipo de avaliação.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“Fizemos no ano de 2010 duas avaliações: o primeiro semestre não foi bom, tivemos na realidade um grande susto quando vieram os resultados. No segundo semestre pensamos em repetir essa avaliação com os mesmos conteúdos, o que mudou foi apenas a estrutura da questão. Deflagraram-se outra vez índices baixos. Os estudantes apresentavam as mesmas dificuldades. Continuamos todo o processo com base nesses resultados nos anos de 2011 e 2012: a mesma coisa, houve pouca melhora.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“Todo mundo sabia que precisava ser feito um diagnóstico minucioso, sobre todo o processo de ensino, porque os estudantes apresentavam um alto grau de defasagem tanto em escrita e leitura quanto em raciocínio lógico matemático. Isso era alarmante em toda a Rede. E quando foi realizado algumas prévias desse processo, houve um grande susto, porque o resultado das primeiras avaliações foram negativos”</p>	<p>Técnico responsável pelo EC da SMEC</p>
---	--	---

<p>IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DA RMEC DO Componente Curricular Ciências</p> <p>PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p>- Objetivos da avaliação</p> <p>O processo de implantação da ARE (Avaliação de Rendimento Escolar)</p> <p>O resultado da avaliação da ARE</p> <p>Divulgação e discussão de resultados da ARE com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba</p>	<p>(Diretora 1)</p> <p>“Foi um choque muito grande, porque ali descobriram que as crianças que estavam no 5º ano não sabiam escrever o nome completo, e ela foi bem abrangente não foi só um ano aplicado [...] (Diretora 1)</p> <p>“Todos os resultados não foram bons, principalmente os de Geografia, História e Ciências, e causou estranheza isso. Se havia um empenho muito grande em Português e Matemática, porque em Português e Matemática não foi satisfatório? Por aí você já começa a analisar, então História, Ciências e Geografia, não foi, porque se deixava de lado essas áreas, se priorizando as outras que deveriam ter um resultado fabuloso.” (Diretora 1)</p> <p>” Acho que foram positivas, primeiro que eu acho que é necessário que ocorra essas avaliações de aprendizagem. Essas avaliações que você faz com um universo maior, para que a mantenedora, instituição em si, ela possa te dar uma ideia de como as coisas estão se dando no interior da escola. Eu acho até que demorou muito tempo para existir esse tipo de avaliação dentro da nossa rede, parece que há muito tempo já tinha tido isso, mas não é da minha época porque quando eu entrei já tinham encerrado esse tipo de avaliação, que também não era do mesmo foco.” (Diretora 2)</p> <p>“Num primeiro momento foi muito assustador. Foi bem assustador em todas as áreas não só na área de Ciências. Primeiro porque nós viemos de uma política de que não se fazia avaliações, por conta de nós termos mudado a concepção de trabalho, então não existiu nem as avaliações internas dentro da própria escola, então perdeu-se o hábito de parar o momento e os professores pensarem junto com a equipe pedagógica para elaborar um trabalho para ver como está o desempenho da escola nesse período que não ocorreram as avaliações.” (Diretora 2)</p> <p>“Aconteceu que quando veio foi um baque para todos, até de como iria se processar. Isso porque na realidade tinha um objetivo, mas não sabia nem de que forma as coisas iam se desenhar. No interior da escola foi uma coisa bem assustadora. Muitos negaram isso até aqueles contrapontos, se a nossa concepção é ciclo a gente não</p>	<p>Diretores</p>
---	--	-------------------------

<p>IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DA RMEC DO Componente Curricular Ciências</p> <p>PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p>- Objetivos da avaliação</p> <p>O processo de implantação da ARE (Avaliação de Rendimento Escolar)</p> <p>O resultado da avaliação da ARE</p> <p>Divulgação e discussão de resultados da ARE com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba</p>	<p>trabalha com avaliação, então porque a secretaria está mandando? Então até a própria escola entender qual era o objetivo dessa avaliação teve um problema.” (Diretora 2)</p> <p>“Eu penso que a avaliação aplicada em longa escala traz para o município e para as pessoas que trabalham com educação, a possibilidade de avaliar o ensino, então o primeiro impacto do professor não é positivo, porque num primeiro momento pensa que é avaliação do seu trabalho e às vezes se sente um pouco incomodado com essa situação, então as primeiras avaliações foram mais difíceis porque os professores não entendiam o significado dessa avaliação, na medida em que as questões foram sendo trabalhadas, os resultados foram sendo apontados, as pessoas começaram a entender que era uma avaliação do sistema, uma avaliação do ensino, também serviria para reorganização curricular e reorganização do seu trabalho individual, mas foi um processo. Inicialmente foi mais difícil e penso que na medida em que a secretaria e os núcleos foram trabalhando os resultados os profissionais das escolas foram entendendo o significado daquelas avaliações.” (Diretora 3)</p> <p>“No primeiro momento como nós não tínhamos esse sistema de avaliação e só tinha avaliação de Língua e Matemática acho que o impacto maior foi o resultado de História, Geografia e Ciências porque a rede percebeu e os professores também que o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinham maior fragilidade então no primeiro momento o impacto não foi muito positivo, mas na medida em que foram trabalhados as pessoas foram percebendo, foram reorganizando inclusive os currículos dentro da escola” (Diretora 3)</p> <p>“É uma ideia nova da rede, até para avaliar o trabalho do professor, que conteúdos a rede está cobrando, que conteúdos o professor trabalhou, está tendo essa união de pensamento, as diretrizes curriculares estão sendo realmente trabalhadas. As crianças se animaram bastante para o dia que teria a avaliação, sabiam que não poderiam faltar, deu um caráter de importância.” (Pedagogo1)</p>	<p>Diretores</p>
---	--	-------------------------

<p>IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DA RMEC DO Componente Curricular Ciências</p> <p>PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p>- Objetivos da avaliação</p> <p>O processo de implantação da ARE (Avaliação de Rendimento Escolar)</p> <p>O resultado da avaliação da ARE</p> <p>Divulgação e discussão de resultados da ARE com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba</p>	<p>É diferente quando você elabora uma avaliação, você trabalhou aqueles conteúdos e vai cobrar aqueles conteúdos, então nós não tínhamos conhecimentos do que viria, quais os conteúdos seriam cobrados para aquela avaliação.” (Pedagogo1).</p> <p>“Houve alguns equívocos nas avaliações, mas que foram retomados depois, algumas erratas durante a aplicação da prova, mas acho importante até para ver o nível em que estão os nossos alunos da rede municipal de ensino, e o que a gente ainda tem que aprimorar, então acho que é um ponto positivo para nós.” (pedagogo1)</p> <p>“Eu acredito que toda avaliação que seja institucional é válida, porque você precisa determinar como está indo seu trabalho. Sobre as avaliações em si, eu percebi alguns erros, alguns acertos, mas eu acredito que avaliação é um processo válido para você perceber como está sendo seu trabalho.” (Pedagogo 2).</p> <p>“Eu não penso que a avaliação tenha sido feita em termos de “ranking” para os professores ou para as escolas. Eu acredito que a avaliação tenha sido idealizada para medir como está o ensino dentro das escolas como um todo, para ver quais são os pontos fracos e a partir deles começar um plano para que se fortaleça.” (Pedagogo 2)</p> <p>“Quando a prova já vem pronta vem de um jeito muito difícil, diferente do jeito que a professora passou e do jeito que vem a criança não consegue entender. Às vezes a criança tira nota baixa não porque a criança não é boa naquilo, é como o Enem, o vestibular, uma prova de concurso.” (Pedagoga 3)</p> <p>“É uma avaliação que lá eles inventam e pensam, não tem, é programado lá por sei lá quem depois é trazida para a escola, mas não tem uma aproximação, se tiver muito pouco. (Pedagoga 3)</p> <p>“Eu acho que não foi só Ciências, acho que todas as avaliações, porque nessa avaliação de Ciências como as outras disciplinas, vieram muitas coisas que você ainda não havia trabalhado com os alunos. Você ainda não tinha trabalhado com os alunos, porque ainda tinha um ano interior para trabalhar várias coisas com seu aluno. A avaliação dentro do ensino de Ciências precisa ser estruturada de modo diferente priorizando a questão da oralidade, visto que nessa fase o estudante tem mais facilidade de expor seu pensamento.”(Professora 1)</p>	<p>Pedagogos</p>
---	---	-------------------------

<p>IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DA RMEC DO Componente Curricular Ciências</p> <p>PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p>- Objetivos da avaliação</p> <p>O processo de implantação da ARE (Avaliação de Rendimento Escolar)</p> <p>O resultado da avaliação da ARE</p> <p>Divulgação e discussão de resultados da ARE com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba</p>	<p>“Voce sabe que vai ocorrer essas avaliações em determinado momento do ano, o que gerava muito estresse na escola, porque todo mundo se apavorava por causa das avaliações. Todo mundo tinha que estar preparado para aquilo, e como te falei, muitas coisas não tinham sido trabalhadas com os alunos, então você se frustrava porque achava que o aluno não sabe, mas não sabe porque não foi trabalhado. Você sabia que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu, então na verdade uma informação que não condizia com a realidade mesmo.” (Professora 1)</p> <p>“Sinceramente, eu acho que era realmente obter um gráfico de como está a educação de Curitiba, até como você está falando de avaliação [...] para mim isso simplesmente era para criar um gráfico para depois mais tarde ter um panorama da educação de Curitiba, acho que não tinha uma validade, uma função. (Professora 1)</p> <p>“De certa forma os professores não gostaram muito, porque foi muito extensa. Havia questões de interpretação e raciocínio, e as avaliações que fazemos não têm esse perfil. Os estudantes não estão acostumados a ler, essa defasagem de leitura e escrita é um sério problema que enfrentamos no dia a dia no espaço escolar. Percebemos a falta de experiência em elaborar avaliações nessa linha de contextualizações.” (Professora 1)</p> <p>“[...] eu acredito que a deficiência está no período em que foi aplicada a prova. A prova é num período muito distante, tem que ver certo quando vai ser aplicada e a maneira que vai ser aplicada as etapas do conteúdo. Nem todas as escolas é dividido em bimestres o conteúdo, cada uma tem uma proposta diferente, é válido com o tempo, mas tem que ver que forma que vai ser retribuído.” (Professora 2)</p>	<p>Professores</p>
---	---	---------------------------

<p>IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DA RMEC DO Componente Curricular Ciências</p> <p>PELOS GESTORES E EDUCADORES</p> <p>- Objetivos da avaliação</p> <p>O processo de implantação da ARE (Avaliação de Rendimento Escolar)</p> <p>O resultado da avaliação da ARE</p> <p>Divulgação e discussão de resultados da ARE com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba</p>	<p>“[...] essas provas que acabam norteando uma matriz curricular, IDEB, Prova Brasil, etc. Todos esses instrumentos que acabam norteando esse trabalho pedagógico a nível federal, estadual, e mesmo municipal, a gente vê que esses instrumentos são muito mal utilizados, porque eles servem para você atribuir uma nota para o estudante, colocar ele dentro de uma competição para ganhar um notebook, para ele ganhar um tablet, e depois isso tudo vai para fogueira. A discussão é muito vaga em cima desses objetivos, na verdade está todo mundo preocupado com os números e pouco preocupados com o que está acontecendo com a cabeça do indivíduo, e assim se torna um ranking.” (Professora 3)</p>	<p>Professores</p>
<p>POSSÍVEIS CATEGORIAS - 3</p>	<p>UNIDADE DE SIGNIFICADO</p>	<p>UNIDADE DE CONTEXTO</p>

<p>IMPLICAÇÕES DA Avaliação de Rendimento Escolar DO Componente Curricular Ciências DA RMEC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alterações no currículo de Ciências - Formação dos professores - Mudança na metodologia 	<p>“Após os processos de elaboração, edição, publicação e distribuição das provas pelas equipes do departamento de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, as provas foram aplicadas e corrigidas pelas professoras das escolas. Os resultados de cada escola foram analisados pelas equipes do departamento e, posteriormente, comparados com os resultados gerais da cidade e do grupo de escolas da região. Tais comparativos compuseram cadernos específicos a cada uma das escolas, nos quais as equipes de ensino podiam verificar, por questão, o percentual de acerto dos alunos, o significado das respostas obtidas e orientações didáticas para a correção dos rumos didáticos.” (Diretora de Educação Fundamental)</p> <p>“[...] O <i>feedback</i> foi o que eu achei mais interessante. Esse <i>feedback</i> que eu entendia e fazia intencionalmente como um processo de formação. O mais importante era o que a escola pensava a partir desse resultado, não o resultado quantitativo, o resultado qualitativo.[...] Eu vi mudanças acontecerem, não foi somente esse processo que mexeu, nós tínhamos uma secretaria com uma liderança muito grande, então se as pessoas que estavam com ela direcionavam o trabalho as escolas aceitavam por essa liderança dela, e junto com isso teve uma infinidade de outras coisas.” (Diretora de Educação Fundamental)</p> <p>“O que se percebia é que os professores estavam mais preocupados em ensinar, direcionar conteúdos de Português e Matemática, em que os estudantes soubessem ler, escrever, interpretar, solucionar problemas e resolver operações.” (Técnico responsável pelo EC).</p>	<p>Diretora da Educação Fundamental</p>
--	---	--

<p>IMPLICAÇÕES DA Avaliação de Rendimento Escolar DO Componente Curricular Ciências DA RMEC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alterações no currículo de Ciências - Formação dos professores - Mudança na metodologia 	<p>“No caminho traçado pelos resultados dessas avaliações, houve algumas discussões entre núcleos sobre todo esse processo. Entre um ponto e outro passamos, necessariamente, pela análise e julgamento cuidadosos sobre a nossa capacidade de ensinar e a capacidade de aprender dos estudantes. [...] Percebendo que os estudantes tinham conhecimentos rasos e de senso comum sobre os conteúdos de ciências, os resultados da prova foram baixos. Então, pedagogas de NRE vieram com uma resposta à solicitação de nossas equipes. Um assessoramento estruturante dos conteúdos, sinalizando o que deveria ser trabalhado a cada ano de escolarização. (Técnico responsável pelo EC).</p> <p>“Com os resultados e discussões sobre todo esse processo, no ano de 2012, depois de três resultados não tão bons, houve uma mobilização das equipes locais, isto é, os pedagogos dos núcleos.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“As ações da SME, de imediato, não foram nenhuma. Os cursos de formação para os professores continuaram os mesmos. Não houve assim um movimento considerável para uma estruturação de formação do profissional. De modo geral essas avaliações ainda não apontam ações.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“Tem o lado bom e o ruim, a gente vai avançando, estudando mais modificando e fazendo mudanças e procurando incentivar de alguma forma. Também estamos batalhando para que as escolas tenham novos laboratórios e projetos, e será discutido como a prova Brasil vai avaliar os boletins, pois foi alegado que será mais a área de ciências o ponto referencial.” (Técnico responsável pelo EC)</p> <p>“Houve um grande avanço, mas ainda não está 100%, e vai ter avaliação em todas as etapas, porque a rede fez com todos os anos, tabulou com essas avaliações. Foram feitos seminários apresentando essas avaliações, houve uma discussão interna dentro da escola, mas existe uma grande rotatividade dentro das escolas, e isso atrapalha um pouco, entra muita gente nova na rede também, então é um processo constante de estudo e ela ainda não está como deveria estar. [...] Dentro da escola houve uma mobilização, uns aceitaram mais facilmente, outros não mudaram de postura” (Diretora 1)</p>	<p>Técnico responsável pelo EC da SMEC</p>
--	--	---

<p>IMPLICAÇÕES DA Avaliação de Rendimento Escolar DO Componente Curricular Ciências DA RMEC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alterações no currículo de Ciências - Formação dos professores - Mudança na metodologia 	<p>“A Rede soube conduzir isso, porque quando foi feito um seminário, os professores tinham dificuldade até de corrigir essas provas que vinham com gabarito. Foi montada uma comissão dentro da escola para essa correção e mesmo tendo esse gabarito às vezes pintavam dúvidas, e a comissão instituía até para ter uma linha de correção que não fugisse ao padrão estimulado. Depois disso a gente teve que fazer uma apresentação num seminário e alguns representantes participaram desse seminário, e depois veio o retorno para a escola, e dentro desse retorno, foram feitas as capacitações da Rede também.” (Diretora1)</p> <p>“Para mudar o resultado houve uma mobilização, e todo mundo começou a ficar ciente dessa parte, que foi um mal-entendido em relação ao ciclo. Ele não aprendeu esse ano então aprende no ano seguinte, e no ano seguinte não fez muito esforço e não aprendeu agora ele vai aprender no ano seguinte, e chega o 5º ano sem aprender.” (Diretora 1).</p> <p>“Num primeiro momento a negação. Sempre um jogado a culpa no outro, não querendo sentar e perceber que porque a secretaria também tivesse as suas dificuldades da elaboração, os professores não queriam discutir isso, então foi bem conflituoso. Mas, nas próximas avaliações, nos anos seguintes, talvez pelas próprias estratégias que a secretaria, foi utilizando de levantamento de dados, encaminha para a escola, encaminha para o núcleo, a escola começou a ter uma visão melhor de como está a própria escola. Os professores começaram a ver a diferença da turma dele em relação às outras turmas da escola, então quando eles começaram a ter esses dados particularizados, eu penso que, os professores começaram a ter um pouco de segurança, começaram entender a importância da avaliação, isso foi um processo, não foi uma coisa que já de início eles conseguiram entender.” (Diretora 2)</p> <p>“De primeira mão nós trouxemos especialistas das áreas que ficaram em defasagem para ter uma conversa com todos na escola. Nessa situação específica vieram tanto de Ciência como Geografia e História. Houve todo um trabalho que aconteceu na semana pedagógica da escola e a partir daí nós nos reestruturamos, o nosso plano curricular. Então nós trabalhamos com todos os conteúdos, critérios de avaliação, quais os objetivos que queríamos de cada ano e começou a ter um foco maior nessas áreas que estavam com o resultado bem diferenciado das outras áreas. A gente percebeu que houve uma melhora.” (Diretora 2)</p>	<p style="text-align: center;">Diretores</p>
--	--	---

<p>IMPLICAÇÕES DA Avaliação de Rendimento Escolar DO Componente Curricular Ciências DA RMEC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alterações no currículo de Ciências - Formação dos professores - Mudança na metodologia 	<p>“Eu acho que um bem significativo foi a retomada de avaliação, porque nós passamos por um processo dentro da escola onde as avaliações eram pouco sistemáticas, então elas aconteciam de forma bastante assistemática somente a partir de observações, sem uma organização. Quando as avaliações em larga escala começaram a acontecer a escola passou a perceber que ela precisava ter outros formatos de avaliação [...] a escola passou a perceber que ela tinha que redimensionar seus currículos. Dentro da escola em sua organização muitas vezes havia priorização de alguns componente curriculares em detrimento de outros e que dentro dos componentes curriculares e de conteúdos trabalhados muitas vezes havia priorização de alguns em detrimentos de outros, então a escola passou também a ver que ela precisava rever sua matriz curricular, eu acho que os dois impactos mais positivos foram esses: o monitoramento da aprendizagem dos estudantes e a reorganização da matriz curricular.” (Diretora 3).</p> <p>“[...] então no primeiro momento a rede que fez um seminário sobre avaliação tendo mostrar para as pessoas qual é o significado das avaliações e como elas poderiam ser avaliadas [...]” (Diretora 3)</p> <p>[...] os professor como um todo perceberam que todos os conteúdos são importantes e trazem componentes importantes para a formação de um cidadão, embora a Língua passeie por todos os componentes curriculares que a leitura tem que acontecer com todos [...]” (Diretora3)</p> <p>“[...] foi apontando ao professor na escola que existem outras formas de avaliar, outras formas de ensinar, de provocar essas crianças, então acho que tudo isso acabou agregando.” (Diretora 3)</p> <p>“Quando nós recebemos as avaliações da rede municipal de ensino, foi uma surpresa porque até então não havia sido dessa forma, mas o que nós observamos é que muitos dos conteúdos, que foram trabalhados nas avaliações, eram conteúdos que as professoras ainda não tinham concluído naquele ano, esse foi um grande questionamento dos professores em relação a essa avaliação.” (Pedagogo 1)</p>	<p style="text-align: center;">Diretores</p>
--	--	---

<p>IMPLICAÇÕES DA Avaliação de Rendimento Escolar DO Componente Curricular Ciências DA RMEC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alterações no currículo de Ciências - Formação dos professores - Mudança na metodologia 	<p>“A média alcançada não foi tão boa é lógico que as crianças não gostaram, nem as crianças, nem os pais, nem os professores, mas foi tudo de uma maneira bem tranquila. Avaliação tem que ser uma coisa bem suave. Os professores percebem que precisam estruturar seus planos de trabalho e que uma mudança da maneira de ensinar precisa ser revista. Para tanto, surge a necessidade de quebrar este círculo em que se prioriza somente a Língua Portuguesa e Matemática.” (Pedagogo 1)</p> <p>“O que a gente percebeu é que alguns dos conteúdos foram ficando para trás, que eles não estavam sendo trabalhados. Estava se dando mais prioridades para o Português e Matemática, e Ciências, História e Geografia estavam ficando a desejar, então a gente percebeu a necessidade de estar puxando mais e retomando mais esses conteúdos. Esses conceitos que são tão importantes quanto Português e Matemática, retomando também o nosso sentido de estar fazendo com os nossos alunos um tipo de avaliação, nossa, institucional, porque até então acontecia esporadicamente, e agora nós temos no primeiro semestre a gente marca uma semana dessas avaliação e no segundo semestre também, até para dar uma coisa concreta para os pais estarem levando, estarem podendo folhar, analisar de como está seu filho na escola, do que está sendo trabalhado.” (Pedagogo 1)</p> <p>“Nós percebemos que como as diretrizes curriculares foram alteradas, nós precisamos alterar também os nossos conteúdos que estão no parecer, e não estão a contento, e vamos fazer isso pensando no processo todo da avaliação de cada ano.” (Pedagogo1)</p> <p>“Frente a esse modelo avaliativo percebemos que teremos que estruturar muitos pensamentos em um todo. Principalmente relacionado ao ensino, plano de trabalho diário, currículo e metodologias. Os estudantes não têm conhecimento das outras áreas do currículo, a defasagem é explícita quando um número considerável foi deflagrado a um baixo índice de desempenho. Falha de todos envolvidos no processo. O que foi visto nas avaliações. O que precisamos é ter um entendimento muito maior sobre o processo de ensino e avaliativo, porque, ainda alguns professores entendem essa avaliação como ranking, seleção e classificação. Não entendem a avaliação sob a luz de um instrumento para a ampliação da excelência da aprendizagem.” (Pedagogo 2).</p>	<p style="text-align: center;">Pedagogos</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DE ENSINAR CIÊNCIAS</p>	<p>“As crianças também têm direito ao conhecimento científico nessa transposição como conteúdo escola. Claro, saber alfabetizar cientificamente trazendo para o seu dia-dia, isso é importante nessa etapa de ensino. É importante ter claro que a estrutura do conhecimento científico, ensinar ciências, é também propor conjuntos de proposições e metodologias estruturadas para alcançar alguns objetivos. É necessário construir uma estrutura geral para esta área de ensino, que favoreça a relação entre o aluno, o professor e o saber científico, na perspectiva da aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e da formação de uma concepção de ciência que considere sua relação com a tecnologia e com a sociedade. A nossa intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam autonomia no pensar e no agir. Então é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo, com determinado papel, esteja envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos. Nós, enquanto docentes, podemos trabalhar em sala de aula criando condições e situações que permitam ampliar os conhecimentos que os estudantes têm de mundo, propondo uma ponte entre os conceitos construídos, organizando-os como corpo de conhecimento sistematizado. Importa trabalhar também procedimentos, atitudes e valores. Observar, experimentar, comparar, estabelecer relações entre fatos ou fenômenos e ideias, comparar hipóteses e confrontá-las com os dados obtidos por investigação, propor e resolver problemas. Atitudes de curiosidade, de respeito à diversidade de opiniões, de persistência na busca e compreensão das informações, de valorização da vida em sua diversidade, respeito à individualidade e às diferenças tem lugar importante no processo de ensino da área do componente curricular Ciências dentro da RMEC.” (Técnico Responsável pelo EC).</p> <p>“É uma área tão importante quanto as outras. [...] ciências é uma das áreas que eu acredito que tem condições porque hoje o jovem está buscando coisas diferentes, então a Ciências tem um grande papel de trazer jovens, crianças, e fazer com que eles gostem da ideia de escola. Eu acho que é um papel fundamental, através dela talvez a gente consiga fazer outras coisas que são necessárias para estudar Ciência, então esse profissional tem que estar muito bem preparado. Acho que o que devemos pensar hoje que é primordial é conseguir pessoas que tenham a capacidade de trabalhar Ciências nessa intenção, de instigar nosso aluno, a gostar de estar dentro</p>	<p style="text-align: center;">Técnico Responsável pelo EC da SMEC</p>
---	--	---

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DE ENSINAR CIÊNCIAS</p>	<p>da escola, a gostar de aprender, a gostar de ter curiosidade, porque através da curiosidade que as coisas avançam[...] Ciência é isso, buscar soluções.” (Diretor 1)</p> <p>“[...] elas espremem o tempo para Ciências, então vem a dificuldade do professor trabalhar se utilizando dos outras conteúdos e fazendo uma interdisciplinaridade, e a gente sabe que o nosso professor foi formado para trabalhar as áreas isoladas. Na cabeça dele tem que estar trabalhando as áreas e se ele trabalhar Português não consegue trabalhar Ciências. É uma dificuldade do setor pedagógico trabalhar com o professor, que ele não precisa trabalhar dessa forma, que ele pode se utilizar dos conteúdos de Ciência e Matemática, de qualquer outra área. Eu penso que não é desconsiderar, simplesmente é uma cobrança que existe que no final do ano a criança tem que estar lendo e escrevendo, e nós que trabalhamos em ciclo é difícil pelo fato de que essa criança não vai ter atenção. Ela tem que se apropriar desse conteúdo, dessa habilidade, e o professor começa a ficar apavorado porque ele vai ter que mostrar isso e ele diminui o tempo em Ciências. Eu penso que seja isso, não sei se existe uma dificuldade diferente disso. É claro que eu penso que o professor generalista acaba se aprofundando em Língua portuguesa e Matemática porque os conteúdos de Ciências e das outras áreas são complexos, então o professor não dá conta de tudo, sendo um professor de 1º a 5º ano é muito difícil. Uma coisa é você dar aulas de 6º ao 9º que você é professora de Ciências especialista, que você fez uma graduação em cima disso e você buscou toda sua formação e sempre cada vez em cima disso, do que o professor do 1º ao 5º anos que lida com tudo, então tem essa dificuldade mas também tem essa questão da cobrança.” (Diretor 2)</p> <p>“As crianças pequenas vivem e compreendem uma realidade diferente dos adultos. As crianças imaginam elaboram suas explicações sobre o mundo que a cercam. É muito importante nessa fase saber sobre esse pensamento de senso comum, em relação ao saber da Ciência. Respeitando sua bagagem cultural e aproximando ideias científicas. Já que nessa fase a linguagem oral, descritiva e narrativa é mais aguçada. [...] Ensinando Ciências de modo que a criança se permita relacionar o que sabe com o saber científico abordando questões conceituais, procedimentais e atitudinais.” (Diretora 3)</p> <p>Sobre avaliação em ciências. “A avaliação, isto é os objetivos devem ser para que a criança nessa fase desenvolva organizações de pensamentos permitindo conhecer todo o processo de construção de</p>	<p style="text-align: center;">Diretora do EF</p>
---	--	--

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DE ENSINAR CIÊNCIAS</p>	<p>a Terra. Então, eu penso, que esse ensino elaborado e contextualizado desde as séries iniciais destacam um conhecimento estruturante. Os estudantes devem conhecer para respeitar, cuidar e preservar o meio ambiente. Por isso o Ensino de Ciências trabalhado de uma maneira a desenvolver potencialidades visa ganhar destaque em ações que favoreceram os cuidados com a natureza.” (Professora 1)</p> <p>“Eu acho muito importante sim, eu sou extremamente adepto, e acho que até a carga horária dessa disciplina no nosso currículo vem cada vez mais sendo prejudicada, e isso me preocupa bastante, porque não adianta nada você colocar 15 alunos em aulas de Português, 20 de Matemática, para uma criança que olha em sua casa e vê uma formiga carregando uma folha, é a hora de você trabalhar isso, é a hora de ser introduzida nesse mundo da Ciência, porque faz parte da vida dela. Não sou contra em aumentar a carga horária do Português e Matemática, até porque o cidadão tem que saber escrever bem, tem que saber ler bem, tem que saber fazer conta, mas, vamos ser bem realistas, não é só disso que um aluno se faz, acho que a partir do momento que você consegue perceber que tem coisas acontecendo ao seu redor, e consegue transformar esse conhecimento em um conhecimento científico. Desde que a criança começa a engatinhar já está preparada para aprender Ciências, desde de que está na barriga da mãe já começa a tatear, afinal de conta as nossas disciplinas de baseiam nos sentidos, a partir do momento que a gente começa a ter sensações a gente está pronto para estudar Ciências.” (Professora 3)</p> <p>“Como eu disse eu acho que todos os conteúdos são importantes. Ciências ensina o aluno a relacionar com o mundo, com o meio ambiente e consigo mesmo. É incrível quando a gente dá aula sobre o corpo humano e o funcionamento dos sistemas e de repente o aluno vê que a gente está falando do corpo dele que aquilo serve pra ela também. Então é isso acho que o ensino de ciência tem esta função de integrar o aluno, dizer pra ele que ele é parte do mundo.” (Professora 2)</p>	<p style="text-align: center;">Professores</p>
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DE ENSINAR CIÊNCIAS</p>		<p style="text-align: center;">Professores</p>

METATEXTOS POR CATEGORIA

METATEXTO CATEGORIA 1: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS GESTORES E EDUCADORES

Subcategoria 1: Concepção de avaliação do processo de Ensino

GMEF: destaca que o processo de avaliações deve servir de “feedback” para o próprio trabalho. É isto que se espera da função da avaliação, que mostre os dados do processo e que permita ser formativa.”

TAC: afirmou que “ainda se tem muito em construir sobre avaliação dentro do espaço escolar” e “esse tem sido um grande problema na prática pedagógica”. Ela destaca que “para o professor a avaliação está centrada na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e avaliar se o estudante passa ou não de série” Essa é uma decisão muito séria e que pode ser negativa para a educação aumentado os índices de reprovação e também os de evasão escolar. Neste sentido ela destaca que “é muito importante pensar sobre o papel da avaliação dentro do espaço escolar e as condições necessárias para que esta seja de maneira correta e coerente.” Em sua concepção a avaliação não deve ser somente uma forma de cobrança dos conteúdos aprendidos ou decorados pelos estudantes embora “a maioria dos professores ainda vivencia frequentemente essa avaliação como uma classificação, entre conceitos de ruim ou bom, ou ainda tempo perdido”. Ainda pensando no aspecto da avaliação do rendimento escolar a técnica de área afirma que está “tem sido uma preocupação constante de todos os profissionais, pois faz parte do trabalho verificar o rendimento dos estudantes.” Segundo ela “o progresso alcançado pelos estudantes reflete a eficácia do ensino.”, bem como é um modo do próprio professor se auto avaliar.

DIRETORA 1: entende “a avaliação como um processo de busca ao ensino e a aprendizagem, em que aluno e professor tem que aprender.” Segundo ela “Para o professor é uma forma de saber se o aluno aprendeu, como ele aprende e o que ainda precisa aprender.” Desta forma “a avaliação tem caráter de ponto de partida do que de alguma forma ele tem que ensinar o aluno.” Sendo uma forma de verificar se a aprendizagem de conteúdos realmente aconteceu.

DIRETORA 2: afirma que “É importante compreendermos que a avaliação é um processo diário, em que tanto os professores, quanto os estudantes estão em constante processo de mudanças.” Segundo ela “A avaliação permite um diagnóstico, um auto-retrato do que se ensina e do que se aprende dentro desse espaço escolar.” Desta forma “Compreender o resultado desse processo e como, e onde intervir, é de extrema importância”. Ela argumenta ainda que é necessário a constante reorganização, bem como a utilização de modelos variados de avaliação tendo em vista “as necessidades de cada instituição e ensino”. Para se eficiente “O processo de avaliação deve ser claro e bem definido, traçando objetivos e é importante saber conhecer como o aluno aprende.” Afirma que “Todos os profissionais devem estar envolvidos nessa etapa, pois a estrutura e sincronismo de determinadas fases são importantes para as séries seguintes.” Sendo fundamental trabalhar com esses dados, que são indicadores da realidade educacional e podem articular possibilidades pedagógicas para a mudança.

DIRETORA 3: destaca que a avaliação “é muito importante em todos os pontos de vista”. Dentro do espaço escolar “ela serve tanto para direcionar o trabalho pedagógico como também para saber se o que está sendo ensinado e o que está sendo aprendido e se esse ensino se apresenta com significação pelo estudante. “Segundo ela a avaliação tem” como objetivo uma tomada de decisão direcionando o aprendizado a e o desenvolvimento do estudante. “Sendo também um modo de aferir qualidade aos resultados da aprendizagem dos estudantes e permitir ao professor tomar decisões sobre o processo educativo. Cabe ao professor atribuir critérios a suas avaliações levando em conta os conteúdos que estão sendo trabalhados” e a partir de alguns dados dessas avaliações, pensar em possíveis reorientações

da aprendizagem, caso mostre insatisfatória. Isso direciona a aprendizagem e desenvolvimento de ambas as partes”.

PEDAGOGA 1: a avaliação “deve existir como um diagnóstico” servindo de parâmetro para verificar “o trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos” e para que o professor reencaminhar e reorganizar seu trabalho. Ela destaca considera muito importante avaliar “o conhecimento da criança” nesta etapa de ensino para produzir meios de se analisar o progresso e os pontos que ainda podem ser avaliados.

PEDAGOGA 2: “A avaliação deve ser contínua e cumulativa devendo o qualitativo ser mais evidente que o quantitativo. Sendo que “o resultado do desempenho como um todo deve ser analisado minuciosamente, e não valorizar só provas e testes”. Segundo a pedagoga 2 é preciso incluir o aluno no espaço escolar, por isso deve-se evitar “a ideia de competição e classificação”. Para que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem “é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades. Assim o professor poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos”. Neste sentido “a verificação das necessidades dos estudantes, devem ser mais importantes que diagnosticar os problemas o desempenho não satisfatório da avaliação”.

PEDAGOGA 3: Não possui uma visão muito clara sobre as concepções de avaliação. Afirma que “a avaliação se dá através de provas, e também através de aulas práticas, levando as crianças para fora de sala, porque Ciências engloba tudo, mostrando os ambientes, os rios, fazendo coleta de lixo, fazendo passeios, de várias formas”.

PROFESSORA 1: Afirma que “avaliação é você estar ali presente, vendo como seu aluno está no dia a dia. [...] Segundo ela o processo de avaliação ocorre para saber “se esse aluno está saindo preparado, se ele tem esse conteúdo”. Destaca ainda que considera “a avaliação muito importante”, pois “ela tem objetivo essencial para que o professor faça uma verificação, isto é, uma sondagem sobre o que foi ensinado e o que precisa ser reestruturado em seu plano de trabalho”, contribuindo desta forma para que a aprendizagem aconteça efetivamente. Para ela “nas avaliações, o professor conhece seus estudantes e pode diagnosticar alguns distúrbios de aprendizagem e fazer os encaminhamentos necessários a características específicas de cada estudante”. Ainda “o professor tem a liberdade de elaborar vários tipos de avaliações”. Que servirão para análise, encaminhamentos e solução de problemas. Assim “a avaliação também se apresenta como ponto de partida, tanto para os professores quanto para os estudantes”, permitindo ao se aproximar do aluno e conhecê-lo. Destaca ainda que “avançar dentro do espaço escolar significa estar sempre em movimento, criando estratégias diferenciadas”.

PROFESSORA 2: Destaca “minha avaliação é diária”. Depois faz um panorama sobre os diferentes modos de avaliar: tem maneiras diferente de avaliar, eu faço a avaliação diária. Nós temos a avaliação da escola, temos a da rede, tem a avaliação da Prova Brasil, são avaliações diferentes. Tem atividades avaliativas, tem a avaliação da escola, tem as avaliações do núcleo que são da prefeitura e as avaliações gerais. Afirma que estas são “etapas diferentes, até mesmo para contemplar o que precisa, porque não tem como avaliar geral, é preciso ser coisas mais detalhadas”. A professora 2 fala ainda sobre a prática de avaliação por ciclo, comum em Curitiba e que exige uma metodologia diferenciada.

PROFESSORA 3: Destaca que “a avaliação tem que ser bem diversificada, tem que usar desde mesas redondas, debates em sala de aula, às vezes avaliações práticas. Segundo ela, “da mesma forma que você tem que trabalhar o conteúdo do jeito mais fácil possível, tem que trabalhar também a avaliação”. Sobre o propósito atual da avaliação essa educadora afirma que ela deve servir mais como “um guia para o próprio professor, para o orientador” porque não se tem “mais aquele pensamento de transmissão de conhecimento”. Hoje a aprendizagem se dá como “construção do conhecimento” então segundo ela “a partir do momento que você está construindo um conhecimento, você precisa investigar como seu aluno estão

compreendendo isso e como ele está encaminhando esse conhecimento, porque às vezes ele pode tomar rumos desconhecidos para o docente”.

Subcategoria 2 : Concepção de avaliação em larga escala RMEC

GMEF: destaca que “[...] essa avaliação não era no sentido de dar nota para a escola, mas de dar o *feedback*. E que em termos pedagógicos interessava saber a relação do ensino com o resultado. Segundo ela esses “dados estatísticos decorrentes das avaliações de rendimento escolar possibilitam o desenvolvimento de informações significativas da capacidade e condição de aprendizagem dos estudantes”. Alerta ainda que “quando tais dados se transformam em informações, elas se referem a estudantes no nível de ensino avaliado e muitas vezes não detalham possíveis distorções do próprio ensino. ” No entanto “Esse fato não invalida as avaliações, mas abstrai-se daí a necessidade de que sejam produzidas informações sobre o ensino e a aprendizagem no interior dos próprios sistemas de ensino” para diagnosticar e corrigir possíveis distorções “tanto no nível do sistema, quanto de escolas, classes e no processo de aprendizagem de estudantes considerados individualmente. ” (Diretora de Educação Fundamental).

TAC: uma concepção formada com relação ao processo de avaliação um dos técnicos da afirma que ele foi feito tendo em vista verificar como estava o ensino em Curitiba, portanto, seu objetivo inicial era fazer um diagnóstico. As provas foram feitas pelas professoras das áreas de conhecimento, com base nas Diretrizes, segundo ela: “[...] era uma prova que tinha que ser representativa daquele mínimo que tinha que ser apresentado pelo aluno em um dado momento do ano e em geral no segundo semestre. ” Para aplicação das provas era feita uma orientação às professoras, por meio de reuniões nas regionais que posteriormente repassavam o conteúdo aos demais educadores. Cada avaliação tinha uma orientação em específico “[...] a prova de Ciências tinha sua orientação, a prova de Matemática tinha sua orientação e a gente se reunia com o pessoal do núcleo, que eram intermediários das escolas. ” “[...] nos anos de 2005 e 2008 houve um movimento na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de estudos e discussões sobre os processos de avaliação de aprendizagem escolar adequados à organização de ensino em Ciclos de Aprendizagem. Nessa questão da avaliação dentro da RME ainda há muito a aprofundar para conduzi-la com propriedade e cientificidade que vise uma qualidade de ensino e de resultados. Sabemos que a direção dessas avaliações parte do propósito de saber como estava ocorrendo o processo de ensino dentro da própria instituição, pois com os resultados da Provinha Brasil, ainda que com destaque maior entre as capitais brasileiras, os índices e resultados ainda não eram satisfatórios. Essas avaliações foram de caráter diagnóstico. Verificamos que não existem métodos e recursos de ensino que sejam favoráveis a todos os estudantes ao mesmo tempo, devemos buscar resultados satisfatórios para todos, saindo de uma visão classificatória da avaliação e efetivando práticas não excludentes”

DIRETORA 1: Na concepção desse dessa diretora, [...] Você tem que avaliar de uma forma global, e é isso que acontece com a secretaria”

DIRETORA 2: Também encontramos um relato em que a diretora tem a visão sobre a avaliação em larga escala no sentido de que: [...] “Essas avaliações que você faz com um universo maior, para que a mantenedora, instituição em si, possa te dar uma ideia de como as coisas estão se dando no interior da escola.”

DIRETORA 3: “Eu penso que a avaliação aplicada em larga escala traz para o município e para as pessoas que trabalham com educação, a possibilidade de avaliar o ensino”

PEDAGOGA 1: A educadora reforça no sentido de que essa avaliação não está dentro de uma política habitual. Nesse sentido ela reforça alguns comentários de que os estudantes não tem informações suficientes e nem uma cultura avaliativa em que possam entender todo o

processo. [...] na rede municipal em questão da avaliação ela não é corriqueira, não é habitual, então as crianças não têm esse hábito de para ler a informação o enunciado e entender”.

PEDAGOGA 2: Essa educadora entende que a avaliação em larga escala, é de certo modo um parâmetro, pois ainda que superficial. [...] A escola e pode com esses dados construir aspectos de ensino individuais. Essa pratica pode mudar aspectos de ensino e, trazendo mudanças para a aprendizagem.

PEDAGOGA 3: A Educadora foca em seu discurso, que as avaliações em larga escala são importantes sim. Essa dinâmica permite ao aluno treinar para o que vai acontecer no futuro. [...] Vejo um lado muito positivo nessa dinâmica pois é uma treino avaliativo, já que nossa cultura de processo seletivo é marcante pelos vestibulares entre outras avaliações que ao logo de várias situações alunos vão passar e enfrentar desde cedo é bom para a vida escolar.

PROFESSORA 1: Essa professora apresenta uma concepção voltada aos aspectos quantitativos do que qualitativos em todo o contexto das avaliações em larga escala e principalmente nas destacadas pela secretaria de educação de Curitiba. [...] “Eu acho que avaliou muito mais quantitativo, o quanto os professores deram conta de trabalhar Ciências sem ter essa formação, do que especificadamente as crianças né? Porque eu acho que é esse o objetivo maior, eu acho, avaliar o quanto os professores estão dando conta de passar aquele conteúdo [...]”

PROFESSORA 2: Essa professora comenta sobre algumas circunstancias marcadas pela política educacional. [...] Uma avaliação de larga escala sempre busca resultados, por muitas vezes só de números porque a política atual quer mostrar uma sociedade educacional marcada por avanços significativos, de sucesso. Esse perfil de avaliação muitas vezes não condiz com a realidade de nossos estudantes e muitas vezes mascara um contexto. Nessas avaliações de larga escala, tanto da secretaria quanto da Prova Brasil os critérios devem ser mais amplos, isto é individuais, favorecendo o que realmente o estudante sabe. “Os resultados foram ruins, porque a prova não levou em consideração o contexto e as diferenças de cada aluno, se fosse analisado a realidade da escola, o desempenho dos alunos poderia até ser considerado bom.

PROFESSORA 3: A visão dessa educadora é que a avaliação sobre o trabalho pedagógico deve ser estruturado com o resultado de certas avaliações e sempre mesclando com novas metodologias de ensino [...] A gente tem essas provas que acabam norteando a matriz curricular, o IDEB e a Prova Brasil, todos instrumentos que acabam norteando o trabalho pedagógico a nível federal, estadual, e mesmo municipal.

Subcategoria 3: Sobre o erro no contexto das avaliações

GMEF: O erro para esse gestor serve como base a fortalecer a aprendizagem, trilhando caminhos e reflexões sobre como direcionar todo o processo de ensino. Discute que: “Cabe ao professor através do erro do estudante, da vivência do processo de ensino, principalmente, tendo em vista as aprendizagens dos alunos, refletir as ações a fortalecer o processo de ensino e aprendizagem”

TAC: Sobre essa questão do erro, esse gestor sinaliza que é muito significativo em um dado moimento de todo o contexto do ensino, pois errando, também o estudante aprende. Sinaliza tanto para o estudante quanto para o professor que precisa rever com mais frequência sua prática de ensino e sua metodologia [...] o erro serve como ponto de partida para mudanças metodológicas em todo o contexto. Sabemos, que o professor deve rever o conteúdo com dinâmicas mais estruturadas, essa visão vai fortalecer o que não foi aprendido e mostra de certa forma como aluno e professor devem estar mais atentos a individualidade de todo esse contexto. Essa pratica não é corriqueira, pois a escola é muito conteudista, vemos que os

professores querem correr com os conteúdos e não se leva em consideração as particularidades de cada estudante.

DIRETORA 1: Essa educadora mostra em seu discurso que: “O erro é o maior indicador do professor. É através do erro que ele vai rever sua prática, porque se não existe o erro está tudo perfeito”. “O erro não é para punir, é para ver que dá para melhorar mais [...] é através do erro que as coisas se modificam, através do erro e da necessidade que as coisas se modificam[...].”

DIRETORA 2: Para essa educadora a visão do contexto do erro, está na má formação dos educadores e que essa questão é marcada ao longo dos tempos por uma seqüência de fatores principalmente pela descontinuidade de cursos de formação para os professores das séries iniciais e o despreparo de muitas escolas na orientação. [...]” Vejo que a formação dos profissionais que trabalham com a educação ainda se tem muito a desejar. Algumas situações são marcadas pela falta de formação, algo que é marcante na cultura da educação. Aqui na rede municipal de Curitiba, as propostas de formação e de projetos são ótimos. Porém a uma descontinuidade por conta da frequência de troca de gestores. A política de educação não tem uma linha contínua é uma incerteza em alguns momentos. Tem vários projetos que se perderam ao logo de uma caminhada. Vejo que esse fator reflete em todos os contextos chegando ao erro na sala de aula, com professores e estudantes.

DIRETORA 3: A questão do erro para essa educadora é o algo bom. [...] O erro é um sinal que o estudante e professor precisam rever o conteúdo trabalhado. Também serve para a escola encaminhar esses alunos para trabalhos mais específicos, como salas de apoio, trabalhos com dinâmicas diferenciadas fortalecendo cada vez mais o que não foi apreendido. Só através do erro é que essa escola vai crescer. [...]

PEDAGOGA 1: Para essa educadora o contexto do erro reflete a realidade do que foi o processo de ensino e não só essa questão negativa. O contexto deve ser visto de forma ampla levando em consideração o cognitivo também. Tem muitas situações a serem analisadas nesse perfil. [...] O erro não quer dizer que tudo está perdido. Aliás, a educação deve ter ponto de partida para rever com sabedoria e adotar posturas de tratamento a essa fragilidade.

PEDAGOGA 2: Para essa educadora o erro tem muitas direções. [...]O erro é visto como uma desestrutura e que, muitas vezes, não se tem feito nada, porque há muita culpa em todas as situações e é um jogo de empurra, empurra [...]

PEDAGOGA 3 “Eu acho que errar faz parte, com o erro a gente aprende também. Quando a gente erra e depois revisa aquela prova. O erro para mim não é uma coisa ruim. [...] Só que nós temos que pegar aquele erro, daquele aluno, e naquele erro trabalhar novamente [...]”

PROFESSORA 1: Com relação ao aspecto do erro dos alunos que determinou o mau desempenho nas avaliações da SMEC, a maioria dos educadores se defende, afirmando que o fracasso foi devido mais ao modelo de prova e a data em que foi realizada do que a deficiência de aprendizagem dos alunos. Contraditoriamente, embora muitos afirmem que o erro pode servir para o professor rever sua prática, a negação do erro, busca isentar o professor de sua responsabilidade. Quando perguntada se sentia responsabilizada pelo resultado uma das educadoras afirmou: “Eu acho que não. Quem fez e trouxe (a avaliação externa) deve se sentir responsabilizado.” Manifesta-se, portanto, o fenômeno que Ravela (2005) chamou de “uma guerra de todos contra todos”, na qual todos recusam sua parcela de responsabilidade, atribuindo-as a outros.

PROFESSORA 2: Para essa educadora tem muitos motivos [...] Os motivos podem ser sociais, no caso aqui, na minha escola, eu posso dizer para você que a grande maioria é social, porque o aluno chega aqui e não tem estrutura, nós temos que construir do zero com

ele. [...] Eles têm que chegar aqui e receber apoio de tudo. Eles chegam aqui e encontram a comida, encontram aonde aprendem a escovar os dentes, aprendem a falar, a sentar, que não pode xingar. Então ali está o erro, não tem como se concentrar para fazer uma prova por falta de atenção”.

PROFESSORA 3: “[...] quando ele é bem trabalhado vai servir como objeto de partida para uma recuperação”.

IMPRESSÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLA DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS PELOS PROFISSIONAIS DA RMEC

O Processo de Implantação das Avaliações da RMEC

GMEF: Sobre o processo de implantação da avaliação do componente curricular Ciências, segundo GMEF as avaliações da RMEC seguiam as recomendações das Diretrizes, mas ao mesmo tempo buscavam criar um modelo que facilitasse a execução e aplicação: [...] “Tinha que ser com base nas Diretrizes, mas era uma prova que tinha que ser representativa daquele mínimo que tinha que ser apresentado pelo aluno em um dado momento do ano e em geral no segundo semestre. Mas era uma visão pequena e não podia ser uma prova extensa. Não podia ser cansativa. Tínhamos que orientar as professoras como aplicar as provas, então, tínhamos reuniões nas regionais. Primeiro chamávamos as regionais e dizíamos quais eram as orientações que deveriam ser dadas para a aplicação.” Segundo o gestor o processo foi pensando por meio de “uma comissão de vários professores, conduziram as ações, elaboram os critérios de avaliação, de aplicação e de correção”. Portanto a própria mantenedora e seus colaboradores que desenvolveram o processo, uma particularidade em relação à maioria das avaliações em larga escala nas quais todas/quase todas as etapas do processo de avaliação são realizadas por agências externas, contratadas especificamente para este fim. Conforme destacado a seguir[...] “Após os processos de elaboração, edição, publicação e distribuição das provas pelas equipes do departamento de ensino fundamental da Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba, as provas foram aplicadas e corrigidas pelas professoras das escolas. Os resultados de cada escola foram analisados pelas equipes do departamento e, posteriormente, comparados com os resultados gerais da cidade e do grupo de escolas da região. Tais comparativos compuseram cadernos específicos a cada uma das escolas, nos quais as equipes de ensino podiam verificar, por questão, o percentual de acerto dos alunos, o significado das respostas obtidas e orientações didáticas para a correção dos rumos didáticos:

TAC: Um dos técnicos da área do componente curricular Ciências, relata que nessa etapa da Educação básica o objetivo dessa avaliação era uma ampla análise sobre o que vinha sendo ensinado em cada uma das escolas da RME. Testar os conhecimentos de nossos estudantes em cada área do conhecimento. No componente curricular de ciências, discutimos sobre uma avaliação que viesse a compor aspectos de aprendizagem. Foi uma comissão de gestores e vários professores, conduziram as ações, elaboram os critérios de avaliação, de aplicação e de correção”. Portanto a própria mantenedora e seus colaboradores que desenvolveram o processo, uma particularidade em relação à maioria das avaliações em larga escala nas quais todas/quase todas as etapas do processo de avaliação são realizadas por agências externas, contratadas especificamente para este fim. A ideia inicial era um recorte dos conteúdos trabalhados em cada ano de escolarização. Todo esse primeiro movimento sempre com a orientação da então diretora do ensino fundamental da época, ***. Com os resultados e discussões sobre todo esse processo, no ano de 2012, depois de três resultados não tão bons, houve uma mobilização das equipes locais, isto é, os pedagogos dos núcleos. Preocupados com os resultados tão baixos, e havendo uma divergência de pensamentos sobre essa elaboração e de como deveria estar cada questão dessa avaliação, surgiu a ideia de estruturar uma comissão.

DIRETORA 1: Todo mundo sabia que precisava ser feito um diagnóstico minucioso, sobre todo o processo de ensino, porque os estudantes apresentavam um alto grau de defasagem tanto em escrita e leitura quanto em raciocínio lógico matemático. Isso era alarmante em toda a Rede. E quando foram realizadas algumas prévias desse processo, houve um grande susto, porque o resultado das primeiras avaliações foi negativo – embora as pessoas já soubessem qual seria, quem realmente trabalha e analisa o que está sendo feito já sabia que iria dar um resultado não muito bom, mas serviu para dar uma chacoalhada. Antes de 2010 já havia um processo acontecendo, com as avaliações por amostragem, e eu posso falar porque a escola que eu trabalhei foi uma das que fez a avaliação por amostragem, e não só por essa amostragem mais internamente a gente via que precisavam mudar e deveria haver uma exigência maior. Quando passou a ser ciclo, as pessoas pensaram que não precisava fazer a avaliação, mas era errado, porque o ciclo dá um resultado para que o aluno aprenda, e quando você faz da avaliação uma forma de punição é meio perigoso, porque o aluno está lá, e quem tem que ensinar o aluno é o professor. O aluno não tem que aprender em casa, não tem que aprender na rua, ele tem que aprender na escola, e quando ele não aprende é porque tem alguma coisa errada.

DIRETOR 2: Essas avaliações que você faz com um universo maior, para que a mantenedora, instituição em si, ela posso te dar uma ideia de como as coisas estão se dando no interior da escola. Eu acho até que demorou muito tempo para existir esse tipo de avaliação dentro da nossa rede, parece que há muito tempo já tinha tido isso, mas não é da minha época porque quando eu entrei já tinham encerrado esse tipo de avaliação, que também não era do mesmo foco. Eu lembro que as pessoas comentavam, mas não era com esse levantamento de dados. Saíam avaliações da secretaria para as escolas, e cortaram isso porque ficou muitos anos sem vir uma avaliação da secretaria e essas, quando vieram, eu penso que foram positivas porque é uma forma da mantenedora saber como que ela vai ampliar, no que ela vai ter que melhorar em áreas, em conteúdo, em planejamentos.

DIRETORA 3: No primeiro momento como nós não tínhamos esse sistema de avaliação e só tinha avaliação de língua e matemática acho que o impacto maior foi o resultado de história, geografia e ciências porque a rede percebeu e os professores também que o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinham maior fragilidade então no primeiro momento o impacto não foi muito positivo, mais na medida em que foram trabalhados as pessoas foram percebendo, foram reorganizando inclusive os currículos dentro da escola.

PEDAGOGA 1: Acho que as provas foram feitas muito à revelia, não levando em conta os contextos dos alunos. É diferente quando você elabora uma avaliação, você trabalhou aqueles conteúdos e vai cobrar aqueles conteúdos, então nós não tínhamos conhecimentos do que viria, quais os conteúdos seriam cobrados para aquela avaliação. [...] nas avaliações, eram conteúdos que as professoras ainda não tinham concluído naquele ano, esse foi um grande questionamento dos professores em relação a essa avaliação e os resultados. Porque para alguns os resultados não eram válidos já que não levavam em conta o que o aluno de fato havia aprendido, então se ele estava sendo avaliado sobre um conteúdo que ele não tinha visto e claro que ele iria se sair mal.

PEDAGOGA 2: [...] A gente sabe que tem os parâmetros de qualidade para a educação de cada área, mas a gente tem que ver como os professores avaliam os alunos. Às vezes o que acontece são as diferenças de avaliações, e justamente nessas disciplinas que são História, Geografia e Ciências, a gente percebe que os professores pela correria, por ser Português, Matemática que são tão cobradas a gente percebe que são disciplinas mais deixadas de lado. A secretaria começou a cobrar isso, nas avaliações a gente percebe que também teve uma retomada desses conteúdos pelos professores nos anos seguintes. [...] Toda avaliação institucional é importante, é importante na medida que ela te dá um “feedback” do que você deve fazer, então essa que é a importância, você saber como que essa avaliação vai ser

feita, se ela está atingindo o objetivo que é perceber qual é o quadro dos nossos alunos hoje, e a partir dele programar as metas aonde a gente quer chegar e as ações para atingir essas metas.

PEDAGOGA 3: Sobre o processo de implantação das avaliações essa educadora destaca que: [...] não foram bem elaboradas. Não eram para aquele público. As crianças não estavam habituadas com este tipo de avaliação. A maioria vem com medo, alguns conseguem fazer tudo, alguns só de falar a palavra avaliação já assusta, isso é normal, e na hora H esquece. Às vezes quer que a professora os ajude só para salvar eles na hora. Quando a prova já vem pronta vem de um jeito muito difícil, diferente do jeito que a professora passou e do jeito que vem a criança não consegue entender. Às vezes a criança tira nota baixa não porque a criança não é boa naquilo, é como o Enem, o vestibular, uma prova de concurso. Quando a prova é elaborada pela professora, pela sala, porque cada sala é cada sala, cada turma é cada turma, a professora elabora pensando em cada criança, pensando naquela turma que ela ensinou, as crianças vão bem, mas se for outra pessoa a aplicar a prova, porque às vezes troca de professor, isso também assusta, então a criança tem que ser preparada ao longo do tempo para todos esses desafios de avaliação. Então os resultados não foram bons.

PROFESSORA 1: A professora 1 soube da implantação da Avaliação Pela direção, pela coordenação pedagógica, relata: [...] até porque você sabe que vai ocorrer essas avaliações em determinado momento do ano, o que gerava muito estresse na escola, porque todo mundo se apavorava por causa das avaliações. Todo mundo tinha que estar preparado para aquilo, e como te falei, muitas coisas não tinham sido trabalhadas com os alunos, então você se frustrava porque achava que o aluno não sabe, mas não sabe por que foi trabalhado. Você sabia que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu, então na verdade uma informação que não condizia com a realidade mesmo.

PROFESSORA 2: sobre o processo de implantação da avaliação a professora fala que : Eu gostaria que a nossa prefeitura tivesse um olhar como ela exige de nós, a nossa escola está inserida numa comunidade e nós temos por volta de 1300 alunos. Nós temos esse perfil, então aqui os nossos alunos estão com defasagem de aprendizagem, estão precisando desse tipo de apoio, fazem esse tipo de atendimento, então nós temos esse tipo de perfil de avaliação, porque na verdade a prefeitura tem como fazer isso, porque a prova Brasil vem para o Brasil, a prova da prefeitura é mais específica, a prova que vai para a Maria Neide, lá para o Carmem Salomão, é outro tipo de clientela, então eu acho que isso seria o ideal. Até mesmo dentro da minha sala eu não posso aplicar a prova que eu aplico para o meu autista, para o meu outro aluno. Então o ideal seria que as escolas tivessem o perfil da prova dentro do que é a proposta política pedagógica de escola, mas para isso a prefeitura teria muito trabalho, porque cada escola teria que sentar com seus professores e estudar o que o professor rendeu, o que cada aluno rendeu, aonde o professor não está atribuindo, o que está faltando, o que a prefeitura está fazendo para suas escolas, é preciso cobrar, mas qual a hora de cobrar, onde está nossa oportunidade? Quando nós somos ouvidos? E também não adianta ser ouvido e não ter mudança, e como política, a política só é realmente democracia quando existe alguma coisa, quando realmente se faz alguma coisa, eu estou contente com o nosso resultado porque vejo sim que daqui saíram os meus 35 alunos, e os das minhas colegas eu sei que a gente plantou sementes boas, não precisam sair daqui as melhores pessoas do mundo, mas que eles não desistam pelo menos em alguma coisa na vida deles, já vamos cantar vitória, porque a gente sabe qual é a realidade.

PROFESSORA 3: O propósito da avaliação serve hoje mais como um guia para o próprio professor, para o orientador, porque a gente já não tem mais aquele pensamento de transmissão de conhecimento. Hoje a gente trabalha muito mais com a construção do conhecimento, então a partir do momento que você está construindo um conhecimento, você precisa investigar como seu aluno estão compreendendo isso e como ele está encaminhando esse conhecimento, porque às vezes ele pode tomar rumos desconhecidos para o docente.

Um rumo que às vezes não é o esperado, então você tem que ter tato para conseguir colocar as coisas no trilho novamente. Acho que a avaliação serve muito mais para isso, como forma de “feedback” do trabalho do docente mesmo. Não é simplesmente você dar uma nota pelo conhecimento que o aluno construiu, não é simplesmente você avaliar seu aluno. Na verdade a avaliação é o norte do nosso trabalho, a gente precisa conversar com todos os nossos estudantes, às vezes individualmente, para ver que rumo que as coisas estão tomando, e tomar as medidas necessárias para que esse conhecimento realmente se faça concreto e mais aplicável possível no conhecimento do estudante. A gente sabe que na formação do cidadão não adianta encher ele de conhecimento que o indivíduo não vai usar para nada, então sempre visamos à formação de um cidadão, consciente e crítico, principalmente crítico, que consiga ter um pouco de criticidade.

A Recepção das Avaliações da RMEC pelos Educadores

GMEF: Elas (as escolas) na maior parte das vezes tomavam consciência. Eu acho que eles tinham que ver o seu resultado, tinham que pensar sobre o que tinham feito para retomar sua ação ou não, e estando em grupo um ajudava o outro mesmo que aquele outro não quisesse. Então eu via que eles se flagravam de algumas coisas. Tinha escolas que diziam que era aquilo mesmo e que não estavam pintando um pavão. Então essa retomada é permanente, muitas vezes o foco da questão não é levado em conta, então, se o objetivo era analisar o resultado de Ciências, outras desculpas e outras situações eram trazidas. Traziam situações que não diziam respeito àquilo ali. Havia uma busca da gente para trazer o foco, mas nem sempre a gente conseguia e também tinham situações reais de estruturas burocráticas e condições de trabalho que não tínhamos nem como rebater. A situação era aquela e nós tínhamos que ir para frente e tentar mudar. As coisas não são simples, a gente sabe que tem que ter um foco acadêmico, mas tem situações estruturais, então não dá para mudar tudo rapidamente.

TAC: Tudo o que é diferente dentro do contexto escolar causa uma grande discussão. O primeiro seminário logo após a primeira avaliação foi uma grande surpresa, no que se refere ao grande índice de que os componentes de história, geografia e ciências não estavam sendo ensinados como deveriam. Apareceu uma situação assustadora dentro do contexto escolar. A maioria dos profissionais, os professores, não via essa avaliação com um olhar diagnóstico. A visão era mais quantitativa que qualitativa. Não se visualizava nesse resultado aspectos do que estava sendo ensinado e de como os alunos estavam rendendo nesses conteúdos. O que se percebia é que os professores estavam mais preocupados em ensinar, direcionar conteúdos de Português e Matemática, em que os estudantes soubessem ler, escrever, interpretar, solucionar problemas e resolver operações. Muitos não gostaram porque a avaliação foi aplicada durante a semana, o que ocupou muito tempo. Os conteúdos eram cobrados e houve uma surpresa nos resultados. Nas turmas de 5ª série houve muitas reclamações referentes às questões, dizendo que os alunos não estão preparados para esse tipo de avaliação. A finalidade da avaliação não pode se limitar ao discurso, é responsabilidade de todos profissionais da educação estabelecer a relação entre a teoria que nos fundamenta e a prática coerente a ela. Percebendo que os estudantes tinham conhecimentos rasos e de senso comum sobre os conteúdos de ciências, os resultados da prova foram baixos. Então, pedagogas de NRE vieram com uma resposta à solicitação de nossas equipes. Um assessoramento estruturante dos conteúdos, sinalizando o que deveria ser trabalhado a cada ano de escolarização. Esse novo subsídio ao trabalho pedagógico de nossas escolas é mais uma construção da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que, certamente, auxiliará no aprimoramento do ensino de cada área do conhecimento curricular.

DIRETORA 1: Quando você está na direção você tem uma visão diferente, mas as pessoas estão aprendendo, e houve um crescimento muito grande depois da primeira avaliação feita pela rede. Ninguém está querendo monitorar ninguém, nós queremos que a criança aprenda, mas se for dessa forma pensando que estão sendo monitoradas, que seja. Houve um grande

avanço mas ainda não está 100%, e vai ter avaliação em todas as etapas, porque a rede fez com todos os anos, tabulou com essas avaliações. Foram feitos seminários apresentando essas avaliações, houve uma discussão interna dentro da escola, mas existe uma grande rotatividade dentro das escolas, e isso atrapalha um pouco, entra muita gente nova na rede também, então é um processo constante de estudo e ela ainda não está como deveria estar. A prova Brasil veio a auxiliar, esse ano já fizemos a prova Brasil aqui na escola, ela foi toda tabulada, ela é entrega de bandeja para professor que não precisa fazer. Ela é individual, você vê o todo, mas você vê o aluno individualmente. Só não trabalha quem não quer, então o que a prefeitura está fazendo hoje é, capacitar melhor nossos profissionais, porque a formação de pedagogia não te dá um aprofundamento dentro das áreas que você trabalha com a criança.

DIRETORA 2: A recepção dessas avaliações foram positivas, fala a diretora: [...] primeiro que eu acho que é necessário que ocorra essas avaliações de aprendizagem. Essas avaliações que você faz com um universo maior, para que a mantenedora, instituição em si, ela possa te dar uma ideia de como as coisas estão se dando no interior da escola. Eu acho até que demorou muito tempo para existir esse tipo de avaliação dentro da nossa rede, parece que há muito tempo já tinha tido isso, mas não é da minha época porque quando eu entrei já tinham encerrado esse tipo de avaliação, que também não era do mesmo foco. Eu lembro que as pessoas comentavam, mas não era com esse levantamento de dados. Saia avaliações da secretaria para as escolas, e cortaram isso porque ficou muitos anos sem vir uma avaliação da secretaria e essas quando vieram eu penso que foram positivas porque é uma forma da mantenedora saber como que ela vai ampliar, no que ela vai ter que melhorar em áreas, em conteúdo, em planejamentos. Num primeiro momento foi muito assustador. Foi bem assustador em todas as áreas não só na área de Ciências. Primeiro porque nós viemos de uma política de que não se fazia avaliações, por conta de nós termos mudado a concepção de trabalho, então não existiu nem as avaliações internas dentro da própria escola, então perdeu-se o hábito de parar o momento e os professores pensarem junto com a equipe pedagógica, para elaborar um trabalho para ver como está o desempenho da escola nesse período que não ocorreram as avaliações. [...] Aconteceu que quando veio foi um baque para todos, até de como iria se processar. Isso porque na realidade tinha um objetivo, mas não sabia nem de que forma as coisas iam se desenhar. No interior da escola foi uma coisa bem assustadora. Muitos negaram isso até aqueles contrapontos, se a nossa concepção é ciclo a gente não trabalha com avaliação, então porque a secretaria está mandando? Então até a própria escola entender qual era o objetivo dessa avaliação teve um problema.

DIRETORA 3: No primeiro momento como nós não tínhamos esse sistema de avaliação e só tinha avaliação de língua e matemática acho que o impacto maior foi o resultado de história, geografia e ciências porque a rede percebeu e os professores também que o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinham maior fragilidade então no primeiro momento o impacto, a recepção não foi muito positiva, mais na medida em que foram trabalhados as pessoas foram percebendo, foram reorganizando inclusive os currículos dentro da escola.[...] então acho que esse foi um impacto bastante positivo pois a escola passou a enxergar que ela precisava monitorar o ensino de outra forma, então primeiro impacto positivo foi o monitoramento do ensino, a escola passou a perceber que ela tinha que redimensionar seus currículos, dentro da escola em sua organização muitas vezes havia priorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros e que dentro dos componentes curriculares e de conteúdos trabalhados muitas vezes havia priorização de alguns em detrimento de outros, então a escola passou também a ver que ela precisava rever sua matriz curricular, eu acho que os dois impactos mais positivos foram esses, o monitoramento da aprendizagem dos estudantes e a reorganização da matriz curricular.

PEDAGOGA 1: Quando nós recebemos as avaliações da rede municipal de ensino, foi uma surpresa porque até então não havia sido dessa forma, mas o que nós observamos é que

muitos dos conteúdos que foram trabalhados nas avaliações, eram conteúdos que as professoras ainda não tinham concluído naquele ano, esse foi um grande questionamento dos professores em relação a essa avaliação e os resultados. Porque para alguns os resultados não eram válidos já que não levavam em conta o que o aluno de fato havia aprendido, então se ele estava sendo avaliado sobre um conteúdo que ele não tinha visto e claro que ele iria se sair mal.[...] porque a gente acha amento, as diretrizes curriculares estão sendo realmente trabalhadas. As crianças se que é importante as crianças estarem passando por esse processo de avaliação. É uma ideia nova da rede, até para avaliar o trabalho do professor, que conteúdos a rede está cobrando, que conteúdos o professor trabalhou, está tendo essa união, bastante para o dia que teria a avaliação, sabiam que não poderiam faltar, deu um caráter de importância.

PEDAGOGA 2: A partir do momento que a gente percebeu onde estavam os nossos pontos mais fracos, a gente pode planejar, a gente pode entrar em contato com a secretaria, entrar em contato com o núcleo, pedir assessoramento para essas falhas que a gente acha. Trabalhando de uma maneira diferenciada com o aluno a gente conseguiu melhorar. Se o aluno não atingiu daquela maneira provavelmente ele não conseguiu aprender daquela maneira, então vamos aprender novos métodos para ensinar o aluno de maneira diferente. Esse foi o nosso trabalho. Houve um novo planejamento que retoma a mesmas questões que foram os pontos considerados mais fracos na nossa escola, mas retoma para um outro ângulo, para outro ponto de vista, tenta trabalhar de uma maneira mais interdisciplinar, mais integrada, e assim vai.

PEDAGOGA 3: Acho que elas não foram bem elaboradas. Não eram para aquele público. As crianças não estavam habituadas com este tipo de avaliação. A maioria vem com medo, alguns conseguem fazer tudo, alguns só de falar a palavra avaliação já assusta, isso é normal, e na hora H esquece. Às vezes quer que a professora os ajude só para salvar eles na hora. Quando a prova já vem pronta vem de um jeito muito difícil, diferente do jeito que a professora passou e do jeito que vem a criança não consegue entender. Às vezes a criança tira nota baixa não porque a criança não é boa naquilo, é como o ENEM, o vestibular, uma prova de concurso. Quando a prova é elaborada pela professora, pela sala, porque cada sala é cada sala, cada turma é cada turma, a professora elabora pensando em cada criança, pensando naquela turma que ela ensinou, as crianças vão bem, mas se for outra pessoa a aplicar a prova, porque às vezes troca de professor, isso também assusta, então a criança tem que ser preparada ao longo do tempo para todos esses desafios de avaliação. Então os resultados não foram bons.

PROFESSORA 1: Pela direção, pela coordenação pedagógica, até porque você sabe que vai ocorrer essas avaliações em determinado momento do ano, o que gerava muito estresse na escola, porque todo mundo se apavorava por causa das avaliações. Todo mundo tinha que estar preparado para aquilo, e como te falei, muitas coisas não tinham sido trabalhadas com os alunos, então você se frustrava porque achava que o aluno não sabe, mas não sabe por que foi trabalhado. Você sabia que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu, então na verdade uma informação que não condizia com a realidade mesmo.

PROFESSORA 2: [...] A gente sempre está buscando um roteador. Só que eu acredito que a deficiência está no período em que foi aplicada a prova. A prova é num período muito distante, tem que ver certo quando vai ser aplicada e a maneira que vai ser aplicada as etapas do conteúdo. Nem todas as escolas é dividido em bimestres o conteúdo, cada uma tem uma proposta diferente, é válido com o tempo, mais tem que ver que forma que vai ser retribuído. [...] Eu gostaria que a nossa prefeitura tivesse um olhar como ela exige de nós, a nossa escola está inserida numa comunidade e nós temos por volta de 1300 alunos. Nós temos esse perfil, então aqui os nossos alunos estão com defasagem de aprendizagem, estão precisando desse tipo de apoio, fazem esse tipo de atendimento, então nós temos

esse tipo de perfil de avaliação, porque na verdade a prefeitura tem como fazer isso, porque a prova Brasil vem para o Brasil, a prova da prefeitura é mais específica, a prova que vai para a Maria Neide, lá para o Carmem Salomão, é outro tipo de clientela, então eu acho que isso seria o ideal. Até mesmo dentro da minha sala eu não posso aplicar a prova que eu aplico para o meu autista, para o meu outro aluno. Então o ideal seria que as escolas tivessem o perfil da prova dentro do que é a proposta política pedagógica de escola, mas para isso a prefeitura teria muito trabalho, porque cada escola teria que sentar com seus professores e estudar o que o professor rendeu, o que cada aluno rendeu, aonde o professor não está atribuindo, o que está faltando, o que a prefeitura está fazendo para suas escolas, é preciso cobrar, mas qual a hora de cobrar, onde está nossa oportunidade? Quando nós somos ouvidos? E também não adianta ser ouvido e não ter mudança, e como política, a política só é realmente democracia quando existe alguma coisa, quando realmente se faz alguma coisa, eu estou contente com o nosso resultado porque vejo sim que daqui saíram os meus 35 alunos, e os das minhas colegas eu sei que a gente plantou sementes boas, não precisam sair daqui as melhores pessoas do mundo, mas que eles não desistam pelo menos em alguma coisa na vida deles, já vamos cantar vitória, porque a gente sabe qual é a realidade.

PROFESSORA 3: A professora relata que as avaliações tiveram uma recepção de certo modo negativa pois [...] Acho que foi uma impressão, recepção negativa porque os professores, não estavam acostumado com aquele método de avaliação e nem os alunos. Muitos sentiam medo de ser punidos, caso o resultado fosse ruim, ou do desempenho da sua turma influenciar negativamente o resultado da escola. Então foi assim: acho que ninguém aproveitou para ver o que tinha de bom. Tipo para pensar que poderia se utilizar da avaliação para se auto avaliar ou direcionar o seu trabalho. Acho que a principal foi a necessidade de rever nossa postura frente à avaliação e teve também a questão dos componentes que não estavam sendo ensinados. Mas acho que as mudanças não foram muitas. Muito pouco, nesses quase 10 anos de magistério vejo isso acontecer muito pouco. Sinceramente isso acontece bem pouco, a gente tem essas provas que acabam norteando uma matriz curricular, IDEB, Prova Brasil, etc. Todos esses instrumentos que acabam norteando esse trabalho pedagógico a nível federal, estadual, e mesmo municipal, a gente vê que esses instrumentos são muito mal utilizados, porque eles servem para você atribuir uma nota para o estudante, colocar ele dentro de uma competição para ganhar um notebook, para ele ganhar um *tablet*, e depois disso tudo vai para fogueira, a discussão é muito vaga em cima desses objetivos, na verdade está todo mundo preocupado com os números e pouco preocupados com o que está acontecendo com a cabeça do indivíduo, e assim se torna um ranking.

A Diulgação dos Resultados da Avaliação na RMEC

GMEF: Elas (as escolas) na maior parte das vezes tomavam consciência. Eu acho que eles tinham que ver o seu resultado, tinham que pensar sobre o que tinham feito para retomar sua ação ou não, e estando em grupo um ajudava o outro mesmo que aquele outro não quisesse. Então eu via que eles se flagravam de algumas coisas. Tinha escolas que diziam que era aquilo mesmo e que não estavam pintando um pavão. Então essa retomada é permanente, muitas vezes o foco da questão não é levado em conta, então, se o objetivo era analisar o resultado de Ciências, outras desculpas e outras situações eram trazidas. Traziam situações que não diziam respeito àquilo ali. Havia uma busca da gente para trazer o foco, mas nem sempre a gente conseguia e também tinham situações reais de estruturas burocráticas e condições de trabalho que não tínhamos nem como rebater. A situação era aquela e nós tínhamos que ir para frente e tentar mudar. As coisas não são simples, a gente sabe que tem que ter um foco acadêmico, mas tem situações estruturais, então não dá para mudar tudo rapidamente. Em termos de ensino de ciências, acho que agora como essa gestão assumiu a questão de Ciências que tem que ter um professor para essa área. Aqui na escola nós fizemos um pouco diferente, a gente não colocou o corregente para dar Ciências, ele dá Ciências, História e Geografia. Nas áreas dos anos iniciais do ensino fundamental isso é muito integrado, então as crianças não podem pensar no seu cotidiano sem pensar nos

espaços ambientais. Então a gente colocou uma professora a cada duas turmas. Começamos aqui e na outra escola esse ano, eles deram a quantidade de professores que nós precisávamos, não sei o que eles vão pensar daqui para frente dessa nossa organização e também não estou muito preocupada. Eu estou preocupada em que as coisas funcionem e os professores ensinem bem essas áreas.

TAC: Verifica-se o que apresentam os resultados das avaliações de rendimento e aprendizagem da Rede Municipal de Educação de Curitiba e quais são suas relações com os indicadores socioeconômicos. Essa avaliação de rendimento e aprendizagem da RME está também ligada ao movimento da política educacional da SME na busca de um melhor desempenho das escolas municipais na Prova Brasil. Esta busca levou o município de Curitiba obter o melhor IDEB entre as capitais nas últimas avaliações. O movimento da política educacional iniciou antes mesmo da aplicação da Prova Brasil de 2005, quando na Semana Pedagógica daquele ano, que foi realizada no mês de julho, todos os temas de trabalho com os gestores e professores se referiam à Prova Brasil. Seguindo este movimento inicial, após a divulgação do resultado da Prova Brasil de 2005, a SME organizou vários cadernos: Resultados do Desempenho da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/Prova Brasil – 2005, Caracterização das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/Prova Brasil – 2005, Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, Prova Brasil / Resultados comparados 2005 – 2007, Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a Qualidade da Educação 2005-2010. Estes cadernos serviram como base para a reestruturação no processo de ensino e aprendizagem realizado pelas escolas. Apareceu uma situação assustadora dentro do contexto escolar. A maioria dos profissionais, os professores, não via essa avaliação com um olhar diagnóstico. A visão era mais quantitativa que qualitativa. Não se visualizava nesse resultado aspectos do que estava sendo ensinado e de como os alunos estavam rendendo nesses conteúdos. O que se percebia é que os professores estavam mais preocupados em ensinar, direcionar conteúdos de Português e Matemática, em que os estudantes soubessem ler, escrever, interpretar, solucionar problemas e resolver operações. Muitos não gostaram porque a avaliação foi aplicada durante a semana, o que ocupou muito tempo. Os conteúdos eram cobrados e houve uma surpresa nos resultados. Nas turmas de 5ª série houve muitas reclamações referentes às questões, dizendo que os alunos não estão preparados para esse tipo de avaliação. “Fizemos no ano de 2010 duas avaliações: o primeiro semestre não foi bom, tivemos na realidade um grande susto quando vieram os resultados. *No segundo semestre pensamos em repetir essa avaliação com os mesmos conteúdos*, o que mudou foi apenas a estrutura da questão. Deflagraram-se outra vez índices baixos. Os estudantes apresentavam as mesmas nos anos de 2011 e 2012: *a mesma coisa houve pouca melhora*”. (TAC) – Grifo nosso.

DIRETORA 1: Foi um choque muito grande, porque ali descobriram que as crianças que estavam no 5º ano não sabiam escrever o nome completo, e ela foi bem abrangente não foi só um ano aplicado, o primeiro ano foi um susto muito grande e chamou muito a atenção de as crianças saírem no 5º ano e não saberem escrever o nome completo, depois no 2º ano, porque ela foi sucessiva, já houve uma melhora muito grande e se mostrou que houve um efetivo trabalho em cima daquilo, e quando há um efetivo trabalho você é correspondido. História e Ciências, e causou estranheza isso. Se havia um empenho muito grande em Português e Matemática, porque em Português e Matemática não foi satisfatório? Por aí você já começa a analisar, então História, Ciências e Geografia, não foi porque se deixava de lado essas áreas, se eram priorizadas as outras se deveria ter um resultado fabuloso.”

DIRETORA 2: Aconteceu que quando veio foi um baque para todos, até de como iria se processar. Isso porque na realidade tinha um objetivo, mas não sabia nem de que forma as coisas iam se desenhar. No interior da escola foi uma coisa bem assustadora. Muitos negaram isso até aqueles contrapontos, se a nossa concepção é ciclo a gente não trabalha com avaliação, então porque a secretaria está mandando? Então até a própria escola entender qual era o objetivo dessa avaliação foi um problema”

DIRETORA 3: “No primeiro momento como nós não tínhamos esse sistema de avaliação e só tinha avaliação de Língua e Matemática, acho que o impacto maior foi o resultado de História, Geografia e Ciências porque a rede percebeu e os professores também que o trabalho nessas áreas e nesses componentes curriculares tinha maior fragilidade [...]”

PEDAGOGA 1: “A média alcançada não foi tão boa é lógico que as crianças não gostaram, nem as crianças, nem os pais, nem os professores, mas foi tudo de uma maneira bem tranquila. Avaliação tem que ser uma coisa bem suave. Os professores percebem que precisam estruturar seus planos de trabalho e que uma mudança da maneira de ensinar precisa ser revista. Para tanto, surge a necessidade de quebrar este círculo em que se prioriza somente a Língua Portuguesa e Matemática.” “Quando nós recebemos as avaliações da rede municipal de ensino, foi uma surpresa porque até então não havia sido dessa forma, mas o que nós observamos é que muitos dos conteúdos, que foram trabalhados nas avaliações, eram conteúdos que as professoras ainda não tinham concluído naquele ano, esse foi um grande questionamento dos professores em relação a essa avaliação.”

PROFESSORA 1: “Eu acho que não foi só em Ciências, acho que todas as avaliações, porque nessa avaliação de Ciências como as outras disciplinas, vieram muitas coisas que você ainda não havia trabalhado com os alunos. Você ainda não tinha trabalhado com os alunos, porque ainda tinha um ano inteiro para trabalhar várias coisas com seu aluno. A avaliação dentro do ensino de Ciências precisa ser estruturada de modo diferente priorizando a questão da oralidade, visto que nessa fase o estudante tem mais facilidade de expor seu pensamento.” “[...] e como te falei, muitas coisas não tinham sido trabalhadas com os alunos, então você se frustrava porque achava que o aluno não sabe, mas não sabe por que não foi trabalhado. Você sabia que essa informação iria caracterizar, lá na frente, em um gráfico, em como sua escola se saiu, então na verdade uma informação que não condizia com a realidade mesmo. “Sinceramente, eu acho que era realmente obter um gráfico de como está a educação de Curitiba, até como você está falando de avaliação [...] para mim isso simplesmente era para criar um gráfico para depois mais tarde ter um panorama da educação de Curitiba, acho que não tinha uma validade, uma função.”

PROFESSORA 2: Então o ideal seria que as escolas tivessem o perfil da prova dentro do que é a proposta política pedagógica de escola, mas para isso a prefeitura teria muito trabalho, porque cada escola teria que sentar com seus professores e estudar o que o professor rendeu, o que cada aluno rendeu, aonde o professor não está atribuindo, o que está faltando, o que a prefeitura está fazendo para suas escolas, é preciso cobrar, mas qual a hora de cobrar, onde está nossa oportunidade? Quando nós somos ouvidos? E também não adianta ser ouvido e não ter mudança, e como política, a política só é realmente democracia quando existe alguma coisa, quando realmente se faz alguma coisa, eu estou contente com o nosso resultado porque vejo sim que daqui saíram os meus 35 alunos, e os das minhas colegas eu sei que a gente plantou sementes boas, não precisam sair daqui as melhores pessoas do mundo, mas que eles não desistam pelo menos em alguma coisa na vida deles, já vamos cantar vitória, porque a gente sabe qual é a realidade. “Os resultados foram ruins. Como não podiam deixar de ser do jeito que as provas foram feitas. Uma única prova para todas as escolas sem levar em consideração o contexto e as diferenças de cada aluno. Não sei se eles não sabiam, se sabiam e esqueceram, mas o fato é que não conseguiram bons resultados. (...) Até mesmo dentro de minha sala eu não posso aplicar a prova que eu aplico para o meu autista, para o meu outro aluno.”

PROFESSORA 3: “Bom, os resultados foram negativos. Os alunos não se saíram bem, principalmente nas primeiras provas. Depois foram melhorando, mas não grande coisa. Eles foram apresentados depois para os diretores e para os pedagogos, mas no caminho muita coisa se perdeu. Eu digo assim como num telefone sem fio. No final sobrou os números e

nós professores não sabíamos muito que fazer com aquilo. Muda a metodologia, treina os alunos para a prova.

IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLA DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS DA RMEC

Ações Pedagógicas Frente ao Resultado das Avaliações da RMEC

Como aponta o gestor responsável pela avaliação na RMEC, o primeiro passo após a tabulação dos resultados foi a divulgação destes a cada escola participante por meio de cadernos específicos:

GMEF: “[...] nos quais as equipes de ensino podiam verificar, por questão, o percentual de acerto dos alunos, o significado das respostas obtidas e orientações didáticas para a correção dos rumos didáticos.”

DIRETORA 2: “No primeiro momento nós trouxemos especialistas das áreas que ficaram em defasagem para ter uma conversa com todos na escola. Nessa situação específica vieram tanto de Ciência como Geografia e História. Houve todo um trabalho que aconteceu na semana pedagógica da escola e a partir daí nós nos reestruturamos, o nosso plano curricular. Então nós trabalhamos com todos os conteúdos, critérios de avaliação, quais os objetivos que queríamos de cada ano e começou a ter um foco maior nessas áreas que estavam com o resultado bem diferenciado das outras áreas. A gente percebeu que houve uma melhora.”

DIRETORA 3: “Eu acho que um bem significativo foi a retomada de avaliação, porque nós passamos por um processo dentro da escola onde as avaliações eram pouco sistemáticas, então elas aconteciam de forma bastante assistemática, somente a partir de observações, sem uma organização. Quando as avaliações em larga escala começaram a acontecer, a escola passou a perceber que ela precisava ter outros formatos de avaliação [...]”

PEDAGOGA 3: “Acho que os efeitos na minha visão não fizeram milagre nenhum e se for ver nem precisava disso. Porque eu não vi resultado nenhum eu acho que com o primário tem que ser muito próximo o professor o aluno, o conteúdo tem que ser bem revisado. Essa prova não é uma prova válida, tanto que só é dada uma vez. Eles trazem a prova, as professoras aplicam e vão embora. É uma coisa que nunca mais vão ver aquilo, é uma coisa que nem um concurso, você vai lá faz o concurso, mas o concurso você se prepara para fazer, e esse não tem um preparo antes. Também achei as provas muito difíceis para o nível das crianças”.

Mudanças na Estrutura Curricular em Decorência das Avaliações da RMEC

TAC: “O que se percebia é que os professores estavam mais preocupados em ensinar, direcionar conteúdos de Português e Matemática, em que os estudantes soubessem ler, escrever, interpretar, solucionar problemas e resolver operações.”

DIRETORA 3: “A escola passou a perceber que ela tinha que redimensionar seus currículos. Dentro da escola em sua organização muitas vezes havia priorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros e que dentro dos componentes curriculares e de conteúdos trabalhados muitas vezes havia priorização de alguns em detrimentos de outros, então a escola passou também a ver que ela precisava rever sua matriz curricular, eu acho que os dois impactos mais positivos foram esses: o monitoramento da aprendizagem dos estudantes. “[...] os professores como um todo perceberam que todos os conteúdos são

importantes e trazem componentes importantes para a formação de um cidadão, embora a Língua passeie por todos os componentes curriculares e que a leitura tem que acontecer com todos [...].”

PEDAGOGA 2 “Os estudantes não têm conhecimento das outras áreas do currículo, a defasagem é explícita quando um número considerável teve um baixo índice de desempenho. Falha de todos envolvidos no processo. O que foi visto nas avaliações. O que precisamos é ter um entendimento muito maior sobre o processo de ensino e avaliativo, porque, ainda alguns professores entendem essa avaliação como ranking, seleção e classificação. Não entendem a avaliação sob a luz de um instrumento para a ampliação da excelência da aprendizagem. PED2 afirma que para que ocorra uma melhora na dinâmica destas avaliações elas devem ocorrer “bienalmente, ou talvez anualmente, mas, só para séries finais de cada etapa.” Tendo em vista, que elas acabam deslocando um efetivo muito grande de professores e tumultuando a rotina escolar, o que desagradou muitos educadores PED2 faz duas críticas, primeiro com relação aos seminários, nos quais deu-se prioridade a fala das equipes de área em detrimento à fala dos professores, segundo ela “falta espaço para nós da escola também falarmos dos anseios de como é, como não é”; outra crítica diz respeito à negação dos professores em dar relevância ao caderno de critérios de avaliação, que são pouco utilizados, segundo ela “dentro da nossa rede que praticamente nenhum professor conhece, e essas avaliações reflete justamente como se deve fazer uma avaliação

PROFESSORA 2 “Agora todos nós temos Ciências, e os alunos enfim têm aulas de Ciência, porque antes tinha Ciências, mas era carga horária reduzida, porque o que eu professora regente foco para um aluno que está sendo alfabetizado, Português e Matemática. [...] A gente vê que Ciências está sendo bem aplicado, com materiais e planetários, e tem como o professor preparar a aula e tem como levar as coisas para sala.”