

**CONTROLE DA ATIVIDADE DOCENTE E ESFORÇO
CONCILIATÓRIO: A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA
INTERPRETADA EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133831807>

Henrique Dias Gomes de Nazareth

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

Este artigo versa sobre as influências da avaliação externa na prática escolar. Adotaram-se procedimentos metodológicos qualitativos, com vistas a articular pesquisa de campo com análise documental, apoiando-se no referencial teórico analítico conhecido como ciclo de políticas. A sala de aula que abrigou a pesquisa sofria interferências externas provenientes não só das provas, mas também dos cadernos pedagógicos e cobranças dos responsáveis pelos alunos. Essas interferências apareciam de diferentes maneiras, de modo que se transformavam, em alguns momentos, de acordo com o interesse da professora. Em outras situações modificavam a maneira como ela desejaria ocupar o tempo escolar, e, na maioria das vezes, os dois processos, ao mesmo tempo, o que demandava um esforço conciliatório.

Palavras-chave: avaliação externa; prática escolar; política educacional.

**CONTROL OF TEACHING ACTIVITY AND CONCILIATORY EFFORT: THE EXTERNAL
EVALUATION POLICY INTERPRETED IN A SCHOOL OF THE RIO DE JANEIRO**

Abstract

The article deals with influences of external evaluation in school practice. Qualitative methodological procedures were adopted in order to articulate field research with documentary analysis, based on the analytical theoretical framework known as the policy cycle. The classroom that housed the research suffered external interferences coming not only from the tests, but also from the pedagogical books and collections of those responsible for the students. These interferences appeared in different ways, so that they became, at times, according to the teacher's interest, in other situations, they clearly modify the way in which she would wish to occupy school time, and, in most cases, the two at the same time, which required a conciliatory effort.

Key-words: external evaluation; school practice; educational politics.

Introdução

Este trabalho parte do desejo de compreender algumas das formas como as políticas de avaliação em larga escala são interpretadas na prática escolar. Busca-se um olhar atento às relações que se estabelecem no interior da sala de aula, principalmente no que se refere às influências das políticas de avaliação externa em curso na rede municipal do Rio de Janeiro.

A principal questão que impulsiona e guia o desenvolvimento do trabalho é: de quais maneiras as políticas de avaliação externa são traduzidas na relação com as tensões da prática escolar? Sendo assim, aponta-se o seguinte objetivo: compreender algumas maneiras como as interferências provenientes das políticas se transformam na sala de aula.

O artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação e adotou procedimentos metodológicos qualitativos, com vistas a articular a pesquisa de campo com análise documental e bibliográfica. O constante desafio foi compreender o observado em sala de aula em sua relação com contexto da escola, da rede de ensino e da macro política. Para isto o trabalho se apoiou no referencial teórico analítico conhecido como abordagem do ciclo de políticas elaborado por Stephen J. Ball e colaboradores.

Contribuições da abordagem do ciclo de políticas

De acordo com Stephen J. Ball (apud Mainardes; Marcondes, 2009), o ciclo de políticas é um método, uma maneira de teorizar e pesquisar as políticas. A abordagem não pretende explicar as políticas ou descrever processos para orientar a elaboração destas. Para ele “é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)” (p. 305).

No geral, o ciclo de políticas ressalta a natureza complexa da política educacional, focaliza processos micropolíticos e aponta para a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas (Mainardes, 2006).

Ball (apud Mainardes; Marcondes, 2009), demonstra preocupação em evidenciar a natureza complexa e controversa do método, na medida em que os contextos são indissociáveis e contínuos. As políticas são reinterpretadas na prática, em um processo de atuação e criatividade, que envolve formação docente, concepção de educação de cada sujeito encarregado da encenação, além de valores e experiências pessoais:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. É o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305)

Na pesquisa foi possível vivenciar algumas políticas sendo encenadas na prática e se transformando de diferentes maneiras. Diferente da modalidade textual, a política encontrava na prática outros fatores que influenciavam na forma como ela se traduzia. Ou seja, na sala de aula as prescrições das políticas conflitavam com os valores pessoais e profissionais da professora, gerando resultados não previstos pelos formuladores das políticas:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 05)

Para a compreensão da formação do discurso político e interpretação dele na prática, é proposto um “ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 50). Os contextos não são fragmentados, autônomos ou isolados, estão imbricados. Não há ordem sequencial ou temporal e “cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (Bowe et al *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

O contexto de influência é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51).

O contexto da produção do texto político diferencia-se do primeiro contexto por estar relacionado à linguagem do interesse público mais geral: “Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc” (Mainardes, 2006, p. 52).

No terceiro contexto, o da prática, o texto da política é interpretado. Ball (*apud* Mainardes; Marcondes, 2009) nega qualquer possibilidade de implantação da política, a qual é recontextualizada e encenada na prática. Algumas vezes, isso significa mudanças importantes no texto da política:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al *apud* Mainardes, 2006, p. 53)

Assim, neste trabalho o enfoque estará voltado às discussões provenientes do contexto da prática. Intenciona-se debater algumas formas de interpretação dessas políticas e como elas se transformaram na prática escolar observada.

Esse olhar voltado ao contexto da prática não deve ser entendido como separação ou hierarquização dos contextos do ciclo de políticas, apenas faz-se necessário focalizar as questões encontradas na pesquisa de campo para então debate-las à luz das suas relações com os outros contextos.

Sobre a pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal do Rio de Janeiro, cujos índices de desempenho estão acima da média da rede. Como consequência, a referida instituição de ensino já recebeu premiações. Registra-se que o alto desempenho desta escola não foi critério de escolha da pesquisa. A aceitação por parte da escola e da professora e sua localização geográfica foram fundamentais para a delimitação da pesquisa de campo.

A investigação aconteceu em uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental. Tratava-se de um espaço específico, composto por trinta alunos e duas professoras. A presença de duas professoras nesse segmento de escolaridade não é comum. Neste caso, a professora que iniciou o ano com a turma teve uma gravidez de risco, fato que a obrigou a ausentar-se em alguns momentos. Como consequência, ela teve de ser substituída. A substituta foi mantida, mesmo nos períodos de presença da professora regente, com a finalidade de, no final do ano, assumir a turma em definitivo.

Foi acompanhado o ano letivo de 2013 desta turma que, como em toda rede municipal, realizou muitas provas. Entre elas: Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, provas bimestrais elaboradas pela SME/RJ, e Alfabetiza Rio.

A sala de aula que abriga a presente pesquisa sofre interferências externas provenientes não só das provas, mas também das apostilas de preparação e das cobranças dos responsáveis pelos alunos que são envolvidos nessas metas. Essas interferências são inseridas na prática escolar de diferentes maneiras, de modo que se transformam em, alguns momentos, de acordo com o interesse da professora, em outras situações, modificam claramente a maneira como ela deseja ocupar o tempo escolar, e, na maioria das vezes, os dois processos, ao mesmo tempo, em um evidente esforço conciliatório.

Cadernos pedagógicos na prática escolar

A professora regente da sala de aula na qual esta pesquisa fundamentou-se iniciou seu trabalho no município em 2004 e de 2007 até 2013 estava na escola pesquisada. Vivenciou o período de intensificação da lógica do controle por meio do desempenho escolar na rede municipal do Rio de Janeiro.

Essa intensificação ocorreu, principalmente, a partir de 2009, quando o prefeito Eduardo Paes (PMDB) foi eleito e indicou Cláudia Costin para ocupar o cargo principal da Secretaria de Educação do município carioca. Com a intenção de delimitar uma ruptura com a política de educação adotada anteriormente, a secretária apresentou uma série de ações com a prerrogativa de dar um salto de qualidade, entre elas a criação das provas bimestrais e cadernos pedagógicos.

Comentando uma dessas provas bimestrais, a professora regente da turma pesquisada fez a seguinte observação: “*A prova veio bem parecida com o trabalho que eu faço. Foi uma surpresa, pois, se viesse como o caderno, seria complicado*”. Na ocasião, ela estava se referindo ao caderno pedagógico, material elaborado pela Coordenadoria de Educação da SME/RJ, que também é recebido bimestralmente e engloba fragmentos de textos e um conjunto de atividades de leitura, de escrita e de exercícios de Matemática.

O caderno pedagógico foi alvo de críticas por parte da professora, que, em várias ocasiões, demonstrou um tímido descontentamento. Apesar de não deixar de utilizar o referido material, ela buscava realizar as atividades o mais rápido possível para dar continuidade ao trabalho planejado por ela. Os cadernos são apresentados no discurso oficial da SME/RJ como materiais de apoio opcionais, no entanto, existem pressões para que eles sejam trabalhados inteiramente, o que pode ser uma evidência de que o material foi elaborado com a intenção de substituir o planejamento do professor e não apenas subsidiá-lo é sua organização e formatação. Não existem capítulos ou separação de conteúdos e apresenta-se uma média de 16 atividades separadas por semanas de aula. A padronização desse material e sua organização por semanas possibilitam aos responsáveis pelos alunos que comparem turmas e escolas diferentes e possam utilizá-lo para julgar o trabalho do professor.

Na tradição escolar, ou cultura institucional (Pérez Gómez, 2001), é comum que responsáveis acompanhem o desenvolvimento dos alunos pelas atividades registradas nos cadernos¹. Chama atenção ao fato de que com os cadernos pedagógicos é possível julgar o ritmo do desenvolvimento das atividades em classe. Tudo isso sem questionar o conteúdo presente no material e sem levar em conta as subjetividades e experiências dos alunos e professores.

Na classe observada isso ocorreu. Quando a professora regente entrou de licença médica, durante três semanas, a substituta não trabalhou com o caderno do segundo bimestre. Ao regressar a regente ouviu uma reclamação da avó de uma aluna, que alegou que o caderno estava atrasado. O curioso é que esta avó é também professora da rede municipal e fez uma comparação com a sua própria turma. Diante da cobrança, a justificativa da professora regente foi a sua ausência.

A acusação de atraso denota a tentativa de padronização não somente dos conteúdos, mas também dos tempos. Diante da cobrança, ela poderia ter dito que o Caderno é somente mais um apoio, ou que é facultativo, mas não o fez. No seu regresso adiantou as atividades e fez com que os alunos terminassem antes do tempo estabelecido, ou seja, antes da prova bimestral.

Propostas dos reformadores e prática escolar: campo de disputa

É necessário articular essas questões com as propostas dos reformadores da educação (Freitas, 2012) que atuam no contexto de influência das políticas. A acusação de ineficiência da escola pública, a criação de instrumentos bonificação de professores e a divulgação de *rankings* que expõem as escolas que não alcançam as metas demonstram uma tendência de retirada da autonomia do trabalho docente.

¹ O caso específico faz referência aos cadernos em sua forma original como instrumento de registro, e não aos Cadernos Pedagógicos que cumprem função de livros didáticos e livros de exercícios.

A pesquisa realizada na sala de aula demonstrou que as pressões e tentativas de retirada da autonomia docente estão cada vez mais fortes, mas também demonstrou que no contexto das práticas, os professores criam alternativas. A professora, apesar de utilizar os cadernos pedagógicos, não abriu mão de realizar as atividades que planeja.

Desse ponto de vista, as pressões impostas pelas políticas educacionais da SME/RJ são um problema, mesmo sem conseguir anular completamente a autonomia docente, elas limitam o trabalho dos professores. O professor não consegue se preocupar apenas com as experiências pedagógicas que ocorrem em sua sala de aula, ele é obrigado a se ocupar respondendo as demandas criadas em outras esferas.

Incoerências entre a avaliação externa e avaliação da professora

Julga-se importante ressaltar que a concepção de alfabetização que embasava o trabalho da professora regente não era oposta ao que se encontra nos cadernos pedagógicos ou nas provas bimestrais elaboradas pela SME/RJ, ambas podem ser enquadradas na perspectiva fônica. Mesmo assim, ela declarou em diversas ocasiões que as atividades dos cadernos são diferentes das atividades que planeja e considera que funcionam. Alega também que, enquanto a turma está no momento de aprender as sílabas e juntá-las para formar palavras simples², os cadernos apresentam atividades focadas na aprendizagem das letras.

Mesmo sem romper com a concepção de alfabetização que a SME/RJ tenta impor, a professora criou um método de trabalho baseado em sua formação acadêmica, visão de mundo, experiência docente, entre outros aspectos. Enquanto os cadernos pedagógicos apresentavam atividades iguais para todos os alunos, em momentos alternativos, a professora planejava atividades diferentes de acordo com o nível de apreensão da língua escrita de cada estudante. Para isso, ela dividia a turma em três grupos e, por meio de observações dos trabalhos, constantemente avaliava se eles podiam trocar de grupo.

Essa avaliação que realizava no dia a dia e que servia para o reposicionamento de seu trabalho, por vezes, entrava em conflito com o resultado das provas externas. Em uma conversa ela fez a seguinte afirmação: *“Uma surpresa foi a diferença do desempenho do João e da Paloma. Eles já estão no grupo do meio, mas na prova foram piores do que alguns do grupo com mais dificuldade”* (caderno de campo, 02/07/2013).

A manifestação representa a diferença e contradição entre a avaliação da prova bimestral e a da professora. A prova bimestral, por ser um único e padronizado instrumento, ignora outras esferas que fazem parte da avaliação na sala de aula, pois,

normalmente, a noção de avaliação é reduzida à medição de competências e habilidades que um estudante exhibe ao final de um determinado período ou processo de aprendizagem. Vista assim, a avaliação é uma forma de se verificar se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado. Embora isso possa fazer parte do conceito de avaliação, ela é mais ampla e envolve também outras esferas da sala de aula. (Fernandes; Freitas, 2007, p. 9)

² Nesse caso palavras simples são aquelas que intercalam consoantes e vogais, sem encontros consonantais.

Assim, existem aspectos informais que influenciam na avaliação, mesmo que o professor não perceba, os autores argumentam que os professores constantemente emitem juízos de valor sobre seus alunos:

Nas salas de aulas estamos permanentemente emitindo juízos de valor sobre os estudantes, frequentemente de forma pública. Esses juízos de valores vão conformando imagens e representações entre professores e estudantes, entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Devemos ter em mente que, em nossa prática, não estamos avaliando nossos estudantes e crianças, mas as aprendizagens que eles realizam. (Fernandes; Freitas, 2007, p. 9)

Isso tudo compõe a dimensão informal da avaliação que não existe na prova bimestral padronizada. A professora dessa turma realiza uma avaliação processual e qualitativa utilizando como instrumentos os trabalhos desenvolvidos no dia a dia da sala de aula. Ela avalia constantemente seus alunos e em alguns momentos os divide em três grupos e propõe atividades direcionadas e diversificadas para cada conjunto. Esses são classificados de acordo com as expressões de aprendizagens demonstradas no cotidiano, desse modo, os alunos são observados e avançam de um grupo para outro, quando são considerados aptos.

Em sua classificação, a professora regente não utiliza provas: o principal critério é a observação direta dos alunos. Geralmente ela trabalha com o grupo considerado atrasado³, enquanto a professora substituta faz a mediação do grupo intermediário e propõe atividades menos direcionadas aos considerados avançados. As professoras apontam a existência de alguns pré-requisitos para a alfabetização, destacam que há uma ordem no aprendizado. Assim, elas demonstram a preocupação em fazer com que os alunos considerados atrasados aprendam alguns conteúdos mínimos antes de avançarem. Ao mesmo tempo, elas não querem que os outros estudantes deixem de avançar, por isso se esforçam para fazer esse trabalho paralelo.

Esse método de trabalho foi criado com base nas experiências e pressupostos das professoras. Observa-se uma separação do tempo escolar: em alguns momentos o trabalho é planejado por elas, em outros o objetivo é cumprir as demandas externas. Apesar das excessivas provas ao longo do ano, é o acompanhamento diário de cada aluno que serve como base para avaliar em qual grupo o aluno irá se desenvolver melhor.

Aqui se encontra uma questão crucial, os resultados da avaliação externa, que originalmente foi criada para realizar o acompanhamento de redes de ensino e orientar a criação de políticas públicas, estão sendo utilizados para emitir pareceres sobre a aprendizagem e não somente o desempenho. Por isso, a surpresa da professora regente ao perceber que a avaliação da prova padronizada não condiz com seu conhecimento sobre os seus alunos. Além de desconsiderar a dimensão informal, as provas elaboradas pela SME/RJ são feitas para encerrar um processo:

³ Os termos “avançados” e “atrasados” são utilizados pelas professoras.

Um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nessa visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta. (Freitas et al., 2009, p. 14)

Por fim, a SME/RJ fez investimentos financeiros em consultorias para elaboração das provas⁴, alterou as dinâmicas de todas as escolas da rede, pressionou professores e alunos para alcançar resultados. Mesmo assim, a secretaria obtém uma avaliação menos confiável do que as avaliações dos professores sobre seus alunos.

Considerações finais

O olhar para as políticas de avaliação externa pela abordagem dos ciclos de políticas permitiu observar algumas dessas políticas desde a sua formulação até suas transformações no contexto da prática.

A professora da escola pesquisada não abre mão de realizar o trabalho que acredita funcionar; no entanto, demonstra preocupação em conciliar as demandas externas com o planejamento criado por ela. Percebe-se que, sujeita a interpretações, a política estudada toma forma de diversas maneiras nas práticas escolares e está relacionada com os contextos materiais, geográficos, culturas escolares e outros.

Por isso, volta-se à questão introduzida no início desse trabalho: de quais maneiras as políticas de avaliação externas são traduzidas na relação com as tensões da prática escolar?

Abordou-se apenas uma sala de aula, não intenciona-se responder a pergunta de forma generalista. No entanto, acredita-se que os elementos trazidos ao debate são importante para auxiliar na compreensão da questão.

Nessa sala de aula a professora buscou alternativas para realizar seu trabalho atendendo às prescrições da política sem abrir mão do que acreditava. Ao contrário do que se encontra no discurso oficial da gestão da rede de ensino, as demandas externas exigiram que a professora realizasse um esforço extra. Ou seja, um esforço para conciliar os cadernos pedagógicos com o seu próprio planejamento, as provas externas com sua própria avaliação.

Por fim, ficou claro que esse esforço conciliatório pouco contribuiu para o trabalho pedagógico desenvolvido ali, pois os momentos voltados para atender às exigências externas não encontravam harmonia com o planejamento criado pela professora, eram momentos descolados do dia a dia daquela sala de aula.

⁴ O caso da Consulplan é um exemplo disso. Em meio a uma greve de professores que durou de três meses em 2013 e que tinha como principal impasse o reajuste salarial, a SME/RJ contratou a empresa particular por R\$ 9,4 milhões para avaliar o desempenho em Português e Matemática de 342 mil estudantes das escolas da Prefeitura do Rio. O nome da vencedora do pregão eletrônico - Consulplan Consultoria e Planejamento em Administração - foi anunciado em 03/09/2013 no Diário Oficial do Município.

Referências

- CALZAVARA, Maria Teresa Santos. *As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: Unirio, 2011. 149f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, 2007.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 119, 2012, p. 379-404.
- FREITAS, Luiz. Carlos et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GANDIN, Danilo. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 ago. 2013.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 ago. 2013.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Henrique Dias Gomes de Nazareth é pedagogo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio - e mestre em Educação pela mesma instituição. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo.
Endereço: Rua Marquês de Jacarepaguá, 240, bloco 1, apto. 204 - 22730-290 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil.
E-mail: h_diasunirio@yahoo.com.br.

Recebido em 24 de fevereiro de 2018.

Aceito em 18 de abril de 2018.