

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com
progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais
paulistas.

JULIANA DUARTE MANHAS FERREIRA DO VALES

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para a obtenção do título de Mestre em
Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO – S.P.
2011

JULIANA DUARTE MANHAS FERREIRA DO VALES

Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com
progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais
paulistas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, do Departamento de
Psicologia da FFCLRP da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

Orientadora: Prof. Dr.

Ana Raquel Lucato Cianflone

Ribeirão Preto – S.P.

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo.

Vales, Juliana Duarte Manhas F. do.

Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas / Juliana Duarte Manhas F. do Vales; Orientadora: Ana Raquel Lucato Cianflone – São Paulo, 2011.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2011.

Organização do ensino em ciclos; Avaliação da aprendizagem; Autoridade docente.

Nome: VALES, Juliana Duarte Manhas F do.

Título: Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da FFCLRP da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha família que em todos os momentos me fortalece, estimula e encoraja, oferecendo a alegria e o aprendizado de todos os dias.

Amo-os muito!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Professora Dr. Ana Raquel Lucato Cianflone pelo aprendizado constante, pelo brilhante ensino, pela gentileza e compreensão com que sempre guiou nossa relação.

Aos meus pais que sempre proveram o necessário para o meu desenvolvimento físico, moral, psicológico e espiritual. À minha mãe, Enilce, em especial, por ter proporcionado tantos momentos e sentimentos para que eu me tornasse quem sou hoje: meu profundo reconhecimento e amor.

Aos meus irmãos Lucas e Allan por serem meus exemplos mais próximos de estudo, determinação e dedicação. Amo-os.

Ao meu namorado Natan que me encanta, acalenta, orienta e faz cada dia ser mais uma página de uma linda história. E a sua família pelo carinho acolhedor.

Aos familiares, amados, sempre!

Aos meus amigos, próximos ou distantes, que representam o companheirismo e o entusiasmo que dão força nova à vida.

A todos os professores, coordenadores, diretores e alunos que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Às professoras: Tatiana Noronha de Souza e Lisete Diniz Ribas Casagrande que participaram como membros da Banca de Qualificação desta Faculdade, enriquecendo o trabalho com as sugestões e os comentários feitos.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, direta ou indiretamente.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

VALES, Juliana D. M. F. do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, S.P., 2011.

A trajetória da educação formalizada em instituições escolares, ao longo da história, passou por diversas transformações e reformas. A partir dos anos 1990, no Estado de São Paulo, tomou-se a iniciativa de empregar nas escolas a organização do ensino em ciclos, ou seja, a mudança dos anos escolares concebidos em séries para ciclos de ensino, juntamente com a progressão continuada dos alunos ao final de cada ciclo. Com a implantação dessa medida, houve uma nova referência para a elaboração das avaliações. Elas passaram a ser realizadas por sistemas padronizados, externos ao ambiente escolar. Nessa medida adotada, as avaliações externas, tendo em vista a exposição dos resultados obtidos pelos alunos transformaram a escola em palco de competitividade, tanto entre professores e alunos, como entre escolas diferentes, numa busca constante de obtenção de notas: uma compreensão precária do fazer pedagógico. A adoção dos ciclos pretendia enfrentar o fracasso escolar observado nas décadas anteriores a sua implementação (devido aos baixos rendimentos escolares dos alunos, ao alto índice de reprovação, à evasão escolar, entre outros fatores), servindo como uma alternativa eficaz para a questão dos processos de ensino aprendizagem nas escolas. No entanto, a forma como foi implantada tal medida, acabou gerando um clima de ansiedade e insegurança em todos os envolvidos no processo educacional em relação ao rumo que a própria aprendizagem deveria tomar. A reprovação assume dentro das instituições escolares um caráter histórico, uma vez que, embasados nessa lógica, muitos professores acreditavam manter sua figura de autoridade perante os alunos. Considerando que a função avaliativa foi compartilhada com os sistemas de avaliação externos, e que esse fato trouxe implicações para a autoridade docente, foi estabelecido que: o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar como são desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente em três escolas públicas estaduais do interior paulista. Os **objetivos específicos** são: descrever e analisar como os professores desempenham suas práticas avaliativas em sala de aula; conhecer e analisar como professores, coordenadores e diretores concebem as funções da avaliação da aprendizagem e como as relacionam com sua autoridade profissional; identificar, descrever e analisar dificuldades no âmbito escolar em relação à avaliação da aprendizagem, assim como as respectivas formas de enfrentamento de tais dificuldades. O fato de o regime de ciclos com progressão continuada ter sido implementado simultaneamente em todo sistema de ensino paulista é um indicador importante de que há similaridades que perpassam toda a rede. Por essa razão, foi utilizado o estudo de casos cruzados. Os procedimentos de coleta de dados foram: observação participante, entrevistas e análise documental. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas estaduais paulistas. Os participantes foram professores, coordenadores e diretores. A análise preliminar dos dados, referente às implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente, indica grandes divergências entre as concepções e as experiências do corpo docente das escolas pesquisadas, evidenciando, também, que a compreensão ou a adesão ao discurso acadêmico não está diretamente ligada ao fazer pedagógico no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Organização do ensino em ciclos; avaliação da aprendizagem; autoridade docente.

ABSTRACT

VALES, Juliana D. M. F. do Assessment practices and teaching authority in cycles, with continued progression: a study at public schools in São Paulo state. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, S.P., 2011.

The history of formalized education in the schools, throughout history, has undergone several transformations and reforms. Since 1990, the State of São Paulo, undertook the initiative in schools to employ the organization of education in cycles, that is, the change of the school year in a series designed for education cycles, along with the continued progression of students at the end of each cycle. The implementation of this process, there was a new reference for the elaboration of the assessments. They began to be performed by standardized systems outside the school environment. At the adopted method, the external evaluations, in order to present the results obtained by the students, transformed the school into a place of competition, both among teachers and students, and among different schools in a constant search for getting grades: a precarious understanding of teaching. The adoption of cycles of teaching intended to tackle school failure observed on prior decades before its implementation (due to low-income school students, the high rate of failure, truancy, among other factors), serving as an effective alternative to the issue of processes teaching and learning in schools. However, the way such method was implemented, it has generated a climate of anxiety and insecurity in all those involved in the educational process according to the direction that learning process itself should take. The failure assumes into educational institutions a historical character, once, based on this idea, many teachers believed maintain their authority representation before the students. Whereas the evaluative function was shared with the external evaluation systems, and the implications that this fact brought to the teaching authority has established that: the general purpose of this research is to analyze how assessment practices are developed into the classroom and their relations with the teaching authority in three public schools in São Paulo. Therefore the specific goals of the present study are: to describe and analyze how teachers perform their assessment practices in the classroom, understand and analyze how teachers, coordinators and directors conceive the evaluation as learning and how they relate it to their professional authority, identify, describe and analyze difficulties in the school in relation to assessment of learning as well as their ways of coping with such difficulties. The fact that the method of continued progression cycles have been implemented throughout the education system in São Paulo is an important indicator that there are similarities which are through the entire network. For this reason, we used the cross-case study. The procedures for data collection were participant observation, interviews and documentary analysis. The survey was conducted in three public schools in São Paulo state. The participants were teachers, coordinators and directors. Preliminary analysis of data regarding the implications of external evaluations to the pedagogical work and the teaching authority, indicates large differences between the conceptions and experiences of the group of teachers from the surveyed schools, also pointing that the understanding or the accession to the academic speech is not directly linked to the teaching in school life.

Keywords: Organization of education in cycles, evaluation of learning, teaching authority.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Sobre a especificidade da educação escolar.....	10
1.2 Algumas considerações sobre autoridade e autoritarismo na educação	23
1.3 Avaliação da aprendizagem, autoridade docente e reformas do ensino	31
1.4 Objetivos.....	43
2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	44
2.1 Metodologia.....	45
2.2 O locus da pesquisa.....	47
2.3 Participantes da pesquisa.....	48
2.4 Procedimentos de coleta de dados e instrumentos.....	49
2.5 Realização das observações e entrevistas.....	50
2.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....	51
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
3.1 Caracterização das Escolas Pesquisadas.....	54
3.2 Concepções sobre autoridade docente.....	58
3.3 Avaliações externas e o trabalho pedagógico nas escolas.....	62
3.4 Mudanças nas práticas avaliativas no sistema de ensino em Ciclos em relação ao antigo sistema seriado.....	68
3.5 Práticas pedagógicas nas escolas.....	73
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – Diário de Campo.....	95
APÊNDICE B – Entrevistas.....	117
ANEXOS	159
ANEXO A – Roteiro de Observação.....	160
ANEXO B – Roteiro de Entrevista.....	161
ANEXO C - Aprovação do Projeto de Pesquisa.....	161

1. INTRODUÇÃO

1.1 Sobre a especificidade da educação escolar

A educação, em sentido amplo, e a educação formalizada nas instituições escolares, de qualquer maneira que sejam consideradas resultam de uma construção histórica. O homem, ao longo da história, desenvolveu suas práticas educativas por meio da aprendizagem mútua, por essa razão, a educação sempre é impregnada de finalidades para os aprendizes e a sociedade. Por um lado, o próprio aprendiz precisa se apropriar da cultura humana para dela fruir e nela influir e, por outro, na medida em que se apropria da cultura é que ele poderá contribuir para a transformação social, ou seja, participando da sociedade de seu tempo com elementos que lhe permitam compreendê-la e modificá-la. Desse modo, o objetivo da educação, mesmo em contexto escolar, não é apenas transmissão de conteúdos meramente formais. Partindo-se do sentido do termo ‘*educação*’, pode-se compreender melhor a noção ampliada da ação educativa.

Talvez seja útil partirmos do sentido etimológico. Alguns autores que se ocupam em esclarecer o conceito apontam a origem latina de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora e, conduzir para, modificar um estado). (...) Planchard (1975, pág. 26) assinala que educar, em seu sentido etimológico, é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio. O termo *educatio* (educação) parece sintetizar aqueles dois outros: criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social (Libâneo, 2001, pág. 64).

Portanto, a ação educativa compreende um universo de sentidos muito mais amplo do que simplesmente instruir ou formar. “A ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, idéias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados” (Libâneo, 2001, pág. 65)

Pode-se considerar que tal pensamento seja bastante atual, uma vez que, nas sociedades tradicionais a educação ocorria – e ainda ocorrem nesses grupos humanos – de modo espontâneo e integral, ou seja, não existiam instituições escolares. Portanto, o processo educativo tinha como objetivo a transmissão do conhecimento entre gerações (Ponce, 1986).

É importante lembrar que o termo *escola* possui diversos significados. Para Manacorda (1991), a utilização da denominação *escola* é anacrônica quando aplicada à épocas antigas e sobrepõe sentidos novos para instituições também chamadas de *escola* em períodos históricos posteriores. Para o autor, a escola nasce como local para educação de jovens nas cortes dos

estados da Mesopotâmia e do Vale do Nilo, estendendo-se para Grécia e posteriormente para Roma, seguindo com diferenciações históricas importantes.

Com o surgimento das primeiras instituições de ensino, na Idade Média, não se distinguem as necessidades de uma educação formalizada que fosse mais abrangente em suas ações. Nesse sentido, é possível afirmar que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, de pré-requisitos, de aprendizagem sequencial, ou concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto (Postman, 1999). No dizer de Áries (1981), a civilização medieval esqueceu a *paideia* dos antigos e ainda não sabia nada sobre educação moderna.

Ora, se na Idade Média o grande mecanismo de transmissão de conhecimentos e informações era o meio oral, não é de se espantar que as escolas, enquanto instituições de transmissão sistematizada de saberes não fossem necessárias. Neil Postman diz que, acima de tudo, “a oralidade da Idade Média nos ajuda a entender por que não havia escolas primárias. Pois, onde a biologia determina a competência em comunicação, não há necessidade de tais escolas” (Postman, 1999, pág. 28).

Havia idéias que refutavam a necessidade da instrução sistematizada da leitura, da escrita e, mesmo a existência das instituições de ensino. Partiam do princípio de que a aquisição de tais habilidades seguia contra as necessidades biológicas e naturais humanas.

Nossos genes são programados para a linguagem falada. A capacidade de ler e escrever, por outro lado, é um produto de condicionamento cultural. Com isso, Jean-Jacques Rousseau, o grande defensor do bom selvagem, concordaria prontamente, e completaria que, para viver o mais próximo possível da natureza, os homens devem desprezar os livros e a leitura. Em *Emílio* ele nos conta que ‘ler é o flagelo da infância, porque os livros nos ensinam a falar de coisas das quais nada sabemos’ (Postman, 1999, pág. 27).

Em meados do século quinze, com o avanço da tecnologia, há o aparecimento da prensa tipográfica. Surgem as primeiras obras impressas e os primeiros livros. Tal invenção trouxe grandes mudanças na concepção da leitura, do intelecto e das disposições sociais e educativas. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto, a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (Postman, 1999).

Para ler, entretanto, era preciso dominar o alfabeto, ser letrado, alfabetizado. Houve, assim, uma separação acentuada de cunho intelectual na sociedade: pessoas que sabiam ler e outras que não possuíam tal domínio. Formou-se uma clara divisão entre os que sabiam ler e os que não sabiam, ficando os últimos limitados a uma sensibilidade e um nível de interesses

medievais, ao passo que os primeiros eram lançados num mundo de novos fatos e percepções. Com a tipografia proliferaram novas coisas sobre as quais se podia falar. E estavam todas nos livros, ou pelo menos na forma impressa (Postman, 1999).

A partir de então, com o fácil acesso aos livros, todo aquele que desejasse aprender por meio das leituras poderia fazê-lo, pensando e elaborando idéias a partir de sua própria interpretação. Houve, nesse momento, uma rápida propagação de idéias impressas e, a vontade de orientar ou conter tais idéias igualmente aumentou, uma vez que “(...) desde que o livro deixou de ser um segredo bem guardado, próprio somente para ser lido pelos padres, gerou uma pressão para a criação de uma sociedade letrada” (Postman, 1999, pág. 48).

Em tempos anteriores à invenção da escrita impressa, o ato de ler era conduzido dentro de instituições religiosas ou com esse fim: instruir os leitores conforme a religião desejasse e julgasse conveniente. Foi também com esse mesmo propósito que as primeiras instituições de ensino foram criadas para maior divulgação da ‘palavra de Deus’, todas de cunho religioso.

No mundo ocidental, a partir do século 13 e nos quinhentos anos que se seguiram, esse Deus foi justificção suficiente para a fundação de instituições de ensino, desde escolas primárias, onde as crianças aprendiam a ler a Bíblia, até as grandes universidades, onde os homens se preparavam para ser ministros de Deus. Ainda hoje há algumas escolas no Ocidente, e principalmente no mundo islâmico, cujo propósito central é servir e celebrar a glória de Deus. Onde isto acontece não há problema, nem certamente crise, de escola. Talvez haja controvérsias em torno de alguns temas que melhor promovem a religiosidade, a obediência e a fé; talvez haja alunos céticos, e até professores descrentes. Mas no cerne dessas escolas há uma idéia transcendente, espiritual, que confere propósito e clareza à aprendizagem (Postman, 2002, págs. 12-13).

É importante considerar que foi na transição da Idade Média para Moderna que se passou a questionar a vinculação entre ciência e religião. Foi particularmente no Iluminismo que a ciência se dissociou da religião e da mitologia (Manacorda, 2002).

A invenção da escrita impressa representou, portanto, um fato irreversível que restabeleceu novas organizações na vida privada e social da Idade Média.

No entanto, nem toda reação frente ao turbilhão de idéias impressas que surgiam eram positivas. Havia grupos de pessoas que se incomodavam com a propagação dos livros, vendo a situação como uma ameaça em potencial ao equilíbrio anteriormente suposto.

Em meados do século dezesseis os católicos começaram a se afastar da alfabetização socializada, vendo a leitura como um agente desintegrador, e finalmente proibiram a leitura das Bíblias vernáculas bem como as obras de escritores como Erasmo. A leitura foi equiparada à heresia e o Índice se seguiu inexoravelmente. Os protestantes, que obviamente eram favoráveis a certo tipo de heresia, e que, além disso, esperavam que a alfabetização ajudasse a dissipar a superstição, continuaram a explorar os recursos da tipografia e carregaram essa atitude consigo para o Novo Mundo. Na

verdade, é na Escócia presbiteriana que encontramos o mais intenso compromisso com a alfabetização para todos (Postman, 1999, pág. 52).

Apesar do contraste de opiniões, a prensa seguiu seu avanço na produção de livros e as instituições de educação ganharam mais força em sua função de instrução. Certo é que cada grupo da sociedade as interpretava de uma forma e, incentivava as crianças a irem às escolas com vistas ao cumprimento de seus objetivos e interesses próprios. Fosse dessa maneira ou de outra, certo é que as escolas tinham seu público a atender. As classes mercantis, por exemplo, queriam que seus filhos fossem alfabetizados para que pudessem lidar com transações comerciais. Os luteranos queriam pessoas que soubessem ler as Bíblias vernáculas e as queixas contra a Igreja. Os católicos esperavam desenvolver um sentimento de obediência às escrituras. Os puritanos queriam que a leitura fosse a arma principal contra a Ignorância, a Profanidade e o Ócio (Postman, 1999).

Foi preciso considerar que, se no “mundo sem livros nem escolas, a exuberância juvenil contava com o campo mais vasto possível para se expressar”, agora, “num mundo de aprendizado livresco, tal exuberância precisava ser drasticamente modificada” (Postman, 1999, pág. 60-61).

Houve, a partir de então, uma busca incessante pelo controle da postura corporal dos estudantes, bem como pelo modelo de um comportamento considerado correto e coerente de acordo com o contexto de aprendizagem ao qual os alunos estavam expostos.

Quietude, imobilidade, contemplação, precisa regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas. É por isso que, a partir do século dezesseis, professores e pais começaram a impor uma disciplina bastante rigorosa às crianças. As inclinações naturais das crianças começaram, a ser percebidas não só como um impedimento à aprendizagem livresca mas também como uma expressão de mau caráter. Assim, a ‘natureza’ teve de ser subjugada no interesse de se conseguir uma educação satisfatória e uma alma purificada. A capacidade de controlar e superar a própria natureza tornou-se uma das características definidoras da idade adulta e, portanto, uma das finalidades essenciais da educação; para alguns, a finalidade essencial da educação (Postman, 1999, pág. 60-61).

Foi no final do século dezoito, com a Revolução Francesa, que surgem as primeiras reivindicações de direitos, dentre eles, o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. Manacorda mostra que neste período histórico, o qual é chamado por ele de Setecentos, é que se (...) faz da escola, sem mais rodeios, um *politikum*, um interesse geral que o próprio poder não somente controla mas já organiza e renova como algo de sua própria competência (...) a instrução torna-se “uma necessidade universal” (MANACORDA, 2002, p. 358).

Foi somente após o século dezoito, com a preocupação acerca do período da infância, que as crianças começaram ser vistas como seres providos de vontades, necessidades e direitos. Nesse momento é que a escola passa a ser necessária. De acordo com Postman, “(...) o clima intelectual do século dezoito – o Iluminismo, como é chamado – ajudou a nutrir e divulgar a idéia de infância” (Postman, 1999, págs. 70-71)

Nos períodos anteriores as crianças eram percebidas como adultos em miniatura, vestidas e organizadas como tal. Não se admitia que uma criança pudesse ter raciocínios, vontades, necessidades, vestuários ou mesmo utensílios e objetos próprios à sua constituição infantil.

Crianças eram, portanto, apenas seres vazios, aos quais deveriam ser dadas instruções consideradas adequadas e necessárias a seu desenvolvimento. Postman (1999) destaca que

Locke promoveu a teoria da infância ao expor sua idéia de que ao nascer a mente é uma folha em branco, uma tabula rasa. Deste modo, recai sobre os pais e mestres (e, mais tarde, sobre o governo) uma grande responsabilidade pelo que, finalmente, será inscrito na mente.

É certo que, por muito tempo, desde a difusão de tais pensamentos houve grande aceitação à teoria do filósofo John Locke de que a criança não fosse provida de qualquer raciocínio, mas antes, uma espécie de recipiente vazio que deveria ser repleto do conteúdo organizado pelos adultos.

Da mesma forma, havia outros pensadores e segmentos da sociedade julgando sobre a necessidade da orientação dos adultos quanto aos conhecimentos a serem passados às crianças, também havia diferentes idéias do que fosse a ‘criança’, no sentido do que acarretaria tal condição física e social e, qual o impacto da educação em tal fase do desenvolvimento.

Na visão protestante, a criança era uma pessoa amorfa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha podia tornar-se um adulto civilizado. Na visão romântica não é a criança amorfa, mas o adulto deformado que constitui o problema. A criança possui como direito inato aptidões para a sinceridade, compreensão, curiosidade e espontaneidade que são amortecidas pela alfabetização, educação, razão, autocontrole e vergonha (Postman, 1999, pág. 73-74).

Ainda que os termos usados pudessem divergir, a idéia geral era a de que a infância fosse ainda uma fase desprovida de razão e que, sem o auxílio do adulto – repleto de saber – não poderia desenvolver-se.

Outros campos de conhecimento, que não apenas a filosofia, também se voltaram para a discussão acerca da infância. Um exemplo são as idéias do médico psicanalista Sigmund Freud:

Freud sustentava, antes de mais nada, que há uma inegável estrutura, bem como um conteúdo especial, na mente da criança (...). Deste modo Freud refuta Locke e confirma Rousseau: a mente não é uma tabula rasa; a mente da criança se aproxima de um ‘estado de natureza’ (...). Mas ao mesmo tempo Freud refuta Rousseau e confirma Locke: as primeiras interações entre a criança e os pais são decisivas para determinar o tipo de adulto que a criança será (Postman, 1999, págs. 76-77).

As idéias geradas pelos pensadores acerca da educação, independentemente do campo teórico do qual fossem oriundas, causavam impactos nos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no campo educativo.

Uma criança ignorante, despida de vergonha, indisciplinada, representa o fracasso dos adultos, não da criança. Como as idéias de Freud sobre a repressão psíquica, duzentos anos mais tarde, a tabula rasa de Locke criou um sentimento de culpa nos pais em relação ao desenvolvimento de seus filhos e forneceu as bases psicológicas e epistemológicas para fazer da educação esmerada das crianças uma prioridade nacional, pelo menos entre as classes de comerciantes que eram, por assim dizer, os eleitores de Locke (Postman, 1999, pág. 71).

Outro exemplo, contrastante com a idéia pejorativa da diferenciação da fase adulta e da infância, são as teorias sustentadas por John Dewey ao ressaltar as especificidades da criança. Suas afirmações versavam sobre a condição infantil como sendo uma fase não inferior às seguintes, mas considerando sua necessidade de atenção e cuidados diferenciados.

Dewey sustentou que as necessidades psíquicas da criança devem ser atendidas em função do que a criança é, não do que a criança será. (...). Freud e Dewey cristalizaram o paradigma básico da infância que vinha se formando desde a invenção da prensa tipográfica: a criança como aluno ou aluna cujo ego e individualidade devem ser preservados por cuidados especiais, cuja aptidão para o autocontrole, a satisfação adiada e o pensamento lógico devem ser ampliados, cujo conhecimento da vida deve estar sob o controle dos adultos (Postman, 1999, pág. 77).

Fosse voltada aos interesses particulares de determinado grupo social ou interesses gerais da sociedade como um todo, a necessidade de existência das escolas fez com que forças maiores (política, religiosa, social, mercantil, intelectual) se empenhassem no fortalecimento e na perpetuação de tal instituição. Para Manacorda “o nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos (MANACORDA, 2002, p. 249).

É certo que muitos ajustes, tanto no que se refere às questões físicas dos prédios e organizações internas escolares, quanto à constituição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, ainda estavam por vir. Por exemplo, “(...) o vínculo entre a educação e a idade cronológica das crianças levou algum tempo para se desenvolver. As primeiras tentativas de

estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas. A diferenciação por idade veio mais tarde” (Postman, 1999, pág. 56).

Muitos esforços para a melhoria da instituição escolar estavam sendo feitos. Grupos religiosos, intelectuais, sociais e políticos estavam imbuídos desse intuito. Entretanto, por serem os novos ideários e as propostas oriundas de diferentes ideologias sociais muito vastos, em meio à diversidade de opiniões os sujeitos diretamente envolvidos com a educação se perdiam:

(...) os educadores ficaram confusos a respeito do que devem fazer com as crianças na escola. Idéias como as de que as pessoas devem ser educadas para a maior glória de Deus ou da Pátria, ou mesmo para o fim de derrotar os russos, carecem de argumentos e defensores sérios, e muitos educadores estão dispostos a aceitar o que o próprio Marx teria enfaticamente rejeitado: educação para entrar no mercado. Assim sendo, um conhecimento de história, literatura e arte, que antes era a marca do adulto educado, deixa de ser importante. Além disso, também não está estabelecido, como muitos pensam, que a escolarização faz uma diferença importante no futuro poder aquisitivo de uma pessoa. Assim, todo o edifício de nossa estrutura educacional está ameaçado por rachaduras perigosas, e aqueles que demoliriam toda a estrutura não estão de modo algum desinformados (Postman, 1999, pág. 155).

À parte a confusão gerada pelas mudanças, que continuaram a ocorrer e se alongaram pelos séculos seguintes, houve também grandes ganhos não apenas para a educação, mas também para toda a ideologia acerca da infância. O período entre 1850 e 1950 representa o preamar da infância. Nos Estados Unidos (...), foram feitas tentativas bem sucedidas de por todas as crianças fora das fabricas e dentro das escolas (...). Em muitas leis as crianças foram classificadas como qualitativamente diferentes dos adultos; foi-lhes atribuído um “estatuto preferencial e oferecida proteção contra os caprichos da vida adulta” (Postman, 1999, pág. 81).

Uma vez postas as características positivas de diferenciação entre a fase adulta e a infância, tornou-se possível considerar os ganhos que poderiam ocorrer na interação dessas duas instâncias etárias. A fase adulta, sendo posterior à infância, carregava em si mesma maiores e mais fundamentados conhecimentos acumulados ao longo de sua história.

Nesse sentido, é inevitável que as gerações adultas cuidem de transmitir às gerações mais novas os conhecimentos, experiências, modos de ação que a humanidade foi acumulando em decorrência das relações incessantes entre o homem e o meio natural e social (Libâneo, 2001, pág. 65).

Tal noção deveria ser levada, especialmente, para o âmbito escolar, onde o contato dos adultos com as crianças nas atividades de ensino podem ressaltar ainda mais as

particularidades de cada um dos indivíduos. No que diz respeito à escola, é ela a “única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos tem coisas de valor a ensinar às crianças” (Postman, 1999, pág. 165).

Ocorre, entretanto, na educação interações muito mais amplas do que apenas instruções formais. Se forem consideradas as muitas possibilidades de conhecimento acumulado e adquirido, pode-se ter uma vaga idéia de tudo o que está envolvido no campo educacional. “Com efeito, a educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade” (Libâneo, 2001, pág. 71). Ainda segundo Libâneo (2001), há quase uma unanimidade em considerar a educação como um processo de desenvolvimento: o ser humano se desenvolve e se transforma continuamente, e a educação atua na configuração da personalidade a partir de determinadas condições internas do indivíduo.

E esse chamado desenvolvimento, sendo considerado como algo além das mudanças biológicas, envolve âmbitos maiores do que aqueles apenas ligados à educação escolar.

Ainda que outras instâncias de maior, menor ou igual valor às instituições escolares possam estabelecer relações de interdependência, há que se admitir que a educação se estende para além de todas elas, compreendendo a imensurável amplitude do desenvolvimento humano, já mencionado.

Essa dependência da educação em relação às formas sociais, econômicas, políticas de uma sociedade levam a colocar em questão uma prática educativa meramente adaptadora ao modelo de sociedade vigente e cuja ação se restringe aos marcos estreitos da família, da escola, da Igreja. Há processos educativos mais amplos que se sobrepõem às instituições, aos indivíduos e aos grupos que, tal como outras instâncias da vida social, política, cultural, encontram-se vinculados ao modo de produção da vida material (Libâneo, 2001, pág. 72).

Portanto, a educação não é mera instrução, ela não se limita a isso e a relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos nesse âmbito tem relevância fundamental. De acordo com a filósofa Hannah Arendt (1997) compete sim à escola a responsabilidade sobre o ensino e a aprendizagem, mas a escola ganha aqui uma representatividade muito importante, uma vez que é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 1997, p. 238).

Corroborar com esta idéia o filósofo e educador Dermeval Saviani. Em suas palavras:

Considerando, como já foi dito, que, se a educação não se reduz ao ensino – este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo –, creio ser possível ilustrar as considerações gerais acima apresentadas com o caso da educação escolar. Este exemplo parece-me legítimo porque a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indicio da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global (Saviani, 1994, pág. 14).

Sob este aspecto, pode-se dizer que compete à escola a responsabilidade de oferecer um ensino adequado ao tempo atual e às inovações que acontecem no dia-a-dia, levando em conta toda espécie de conhecimento dos alunos (acadêmico formalizado em conteúdos de ensino ou o saber popular adquirido no convívio em sociedade e nas experiências vividas); e que compete ao professor, enquanto o adulto em contato com os alunos na sala de aula, ser o representante de um mundo no qual todos encontram-se inseridos. Nas palavras de Libâneo:

Entender, pois, a educação como mero ajustamento a expectativas e exigências da sociedade existente significa desconhecer a constituição histórico-social do conceito de educação. A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado. As normas sociais, os valores, os modelos de vida, de trabalho e de relações entre as pessoas, correspondem a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político (Libâneo, 2001, pág. 72).

Assim, nessa mesma perspectiva, “à medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (ARENDT, 1997, p. 239).

Entretanto, a escola não representa o mundo e não deve pretender sê-lo. Ela é a instituição interposta entre o mundo e o domínio privado do lar, objetivando fazer com que seja possível a transição entre ambos.

Sendo a escola um local de transição entre o domínio privado do lar e o domínio público da esfera social, a postura dos profissionais que nela atuam deve ser pautada no respeito aos direitos do outro, na responsabilidade destes profissionais sobre seus alunos, afinal, a influência que exercem sobre os educandos sempre ultrapassa os limites da escola, pois são levadas para todos os âmbitos sociais. Tais âmbitos devem refletir, especialmente, a experiência e a vivência do aluno, formando-o para poder ser capaz de participar mais ativamente da esfera social na qual vive.

Exemplificando, conforme Dermeval Saviani:

(...) se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é uma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno (Saviani, 1994, pág. 12).

A presença do professor se faz imprescindível especialmente por ser ele quem transmite conhecimentos e conceitos morais e intelectuais e, também, quem sofre a influência de todos esses conceitos, trazidos já por seus alunos, existentes na sociedade que antecede a ambos. Os conceitos formais compartilhados com os alunos não são mais importantes do que a própria ação de ensinar, ou seja, a vivência do educador com os educandos, a presença e o contato deste profissional com seus alunos não é menos relevante do que os conhecimentos que ele propõe aos aprendizes. Portanto, é preciso que essa relação seja construída respeitando os direitos e as necessidades de cada indivíduo, a fim de que seja a base ideal dos processos de ensino e de aprendizagem.

De modo mais específico, o próprio desenvolvimento da história humana, acompanhado pelo enriquecimento do acervo cultural elaborado através dos tempos pelo homem, se dá por meio da educação, assim como afirma Aléxis Leontiev:

O movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, pp. 291-292).

A participação ativa será mais facilmente orientada e favorecida se os alunos puderem adquirir na educação conceitos não apenas formais, como já mencionamos, mas também conceitos da vida, valores, idéias que possam ser sustentadas dentro do próprio processo educacional. Deve-se, pois ponderar sobre as razões para a escolaridade, pensando sobre as características contraditórias que possam existir. Das tendências mais sobressalentes, Postman (1999) duas: uma é que as escolas devem ensinar os jovens a aceitar o mundo como é (com regras, requisitos, coerções e até preconceitos de sua cultura); a outra é que os jovens

devem aprender a ser pensadores críticos, distanciados da sabedoria convencional do seu tempo e dotados de força e habilidade suficientes para mudar o que está errado

É possível a concretização da segunda razão apontada se o trabalho educativo atingir seus objetivos. A respeito do trabalho realizado na escola, cuja natureza se diz ‘não material’, Saviani expõe que:

Trata-se (...) da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber da cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani, 1994, pág. 12).

Conforme Arendt, “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional” (ARENDR, 1997, p. 247).

Podemos dizer que, quando o trabalho pedagógico realiza seu objetivo, o educando se transforma durante o processo, torna-se diferente do que era, modifica-se e leva consigo o resultado do próprio trabalho pedagógico que foi efetuado pelo educador.

A prática educativa intencional compreende, assim, todo fato, influência, ação, processo, que intervém na configuração da existência humana, individual ou grupal, em suas relações mútuas, num determinado contexto histórico-social. Quando falamos em *configuração* da existência humana, queremos dizer que a educação visa ao desenvolvimento e à formação dos indivíduos em suas relação mútuas, por meio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que os orienta na sua atividade prática nas várias instâncias da vida social. *Em suas relações mutuas*, quer dizer que o processo educativo ocorre em meio às relações sociais reais, o que é a mesma coisa que dizer que objetivos e conteúdos da educação são permeados pelas relações de poder existentes em uma determinada sociedade. Sendo assim, a educação é uma atividade intencionalmente impulsionada conforme fins que se estabelecem dentro do quadro de interesses e práticas das classes sociais. Estas considerações interessam o caráter crítico-social da educação (Libâneo, 2001, pág. 74).

Sendo o trabalho conquistado na prática educativa relevante na vida dos educandos, a ação docente precisa sempre levar em conta seus objetivos de abrir possibilidades de uma aprendizagem plena que possa abranger, além de conteúdos formais e corretamente estruturados, conceitos e valores morais, éticos e saberes de diferentes culturas e civilizações, levando-se em conta que nenhum aluno seja uma ‘tabula rasa’ ou um recipiente que apenas seja repleto de conhecimento à medida que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, mas considerando as particularidades de cada aluno e sua própria experiência de mundo, relacionada à esfera social na qual conviva.

Ressalta-se nessa definição o caráter de *mediação* da educação na atividade humana prática, operando a ligação teoria-prática. Ou seja, mediante

conhecimentos, habilidades, valores, modos de ação, os sujeitos internalizam aquelas qualidades e capacidades humanas necessárias à sua atividade prática transformadora perante a realidade natural e social. Pode-se dizer que a prática educativa intencional concentra a experiência generalizada da humanidade no que se refere a saberes, experiências, modos de ação, acumuladas no decurso da atividade sócio-histórica de muitas gerações, para propiciar às novas gerações a apropriação ativa desses saberes e modos de ação como patamar para mais produção de saberes. Nesse movimento de objetivação-apropriação da cultura está a gênese dos processos educativos intencionais que ocorrem na família, na escola, nas instituições e grupos sociais, nos movimentos sociais. (Libâneo, 2001, pág. 75).

Dermeval Saviani “supõe a atividade de ensino, a aula, como o produto da educação escolar que não se separa de seu consumo pelos alunos”(*apud* PARO, 2001, p. 31).; Vitor Henrique Paro, entretanto, considera que “a análise da natureza do processo pedagógico enquanto trabalho humano exige a consideração de um conceito mais abrangente de produto de tal processo” (PARO, 2001, p. 31). Explicando melhor essa idéia, o autor afirma que:

Na sociedade capitalista a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. É a aula, enquanto mercadoria, que se paga no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada) e que se avalia como boa ou ruim. Todavia, um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico. Uma concepção da educação enquanto relação social que se dá entre sujeitos com iguais condições no domínio da sociedade civil (Gramsci), nos revelará que o produto de tal processo é algo mais complexo do que o suposto por Saviani. Entendida a educação como apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc.) historicamente produzido e a escola como *uma das* instâncias que provêm educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Neste ato, o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. Há, portanto, algo que permanece para além do ato de aprender (Paro, 2001, p. 32).

Dessa forma, a educação faz com que o aluno seja mais do que um simples ‘consumidor’, faz com que ele não apenas desfrute do processo sem dele se apropriar de modo consciente, mas, através do trabalho pedagógico do educador, o aluno tem a oportunidade de se ‘transformar’, de conseguir ir além do que adquire no processo de ensino. O educando deve ter, portanto, em seu próprio processo de aprendizagem, uma “participação ativa, enquanto ser histórico” (Paro, 2001, p. 32).

Podemos dizer que, quando o trabalho pedagógico realiza seu objetivo, o educando se transforma durante o processo, torna-se diferente do que era, modifica-se e leva consigo o resultado do próprio trabalho pedagógico efetuado pelo educador. Sendo esse um trabalho relevante na vida dos educandos, a ação docente precisa sempre levar em conta seus objetivos de abrir possibilidades de uma aprendizagem plena que possa abranger, além de conteúdos

formais e corretamente estruturados, conceitos e valores morais, éticos e saberes de diferentes culturas e civilizações.

No pensamento desenvolvido por Freire (1983), os homens e o mundo dependem um do outro para a sua existência e permanente integração. Assim, transformar o mundo e sua realidade opressora é tarefa humana, é tarefa histórica, é tarefa educativa. Através da educação, educador e educando devem constituir-se sujeitos no ato de desvendar e, criticamente, conhecer a realidade. Ao possuírem o saber da realidade com a reflexão e ação comum, descobrem-se como seus 'refazedores' permanentes (Freire, 1983).

Esse processo de reconhecer-se no outro, contribui não apenas para a solidariedade entre os sujeitos, mas também para a necessária construção e manutenção da personalidade do outro e de si mesmo, prezando pela dignidade alheia e própria, a fim de buscarmos a concretização de uma sociedade mais justa e menos desigual e opressora. Na possibilidade de contato que os professores têm com seus alunos, há oportunidades muito ricas de serem desenvolvidos virtudes e valores humanos prezados no convívio social, portanto, esse contato deve ser construído levando-se em conta toda a grande responsabilidade que carrega a figura do professor. Para Dallari (2004), os professores têm, assim, uma responsabilidade e um poder muito grande na transmissão e promoção desses valores, uma vez que dispõem da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções injustas.

1.2 Algumas considerações sobre autoridade e autoritarismo na educação

Antes de tratarmos, mais especificamente, sobre a distinção necessária entre o que vem a ser autoridade e autoritarismo no âmbito educacional, trataremos das questões às quais as primeiras escolas pretendiam dar conta e, se ainda hoje essas questões são postas nas instituições de ensino atuais.

No mundo ocidental, por volta do século treze, falar sobre Deus era a justificação suficiente para a fundação de instituições de ensino, desde o início da alfabetização (com o intuito de ler a Bíblia Sagrada) até o final dos estudos, quando os alunos poderiam se preparar para seguir carreiras religiosas. Ainda “hoje há algumas escolas no Ocidente, e principalmente no mundo islâmico, cujo propósito central é servir e celebrar a glória de Deus” (Postman, 2002, p. 12).

É preciso recordar que, historicamente, a escola, especialmente a escola pública obrigatória, foi idealizada e projetada para ser a instituição que ocuparia espaços sociais pertencentes aos agentes tradicionais de socialização: a Igreja e a família. (Tedesco, 2001). E por essa razão sua criação foi de fundamental importância para o Estado. “A confiança na educação e na educabilidade das pessoas foi um elemento fundamental do êxito na construção do Estado-Nação” (Tedesco, 2001, p. 29).

A instituição de ensino pública representava os valores e os saberes universais, “aspectos que se colocavam acima das normas culturais, particulares dos diversos grupos que compõem a sociedade. A separação da escola das normas e padrões culturais externos foi, por essa razão, uma condição necessária de seu funcionamento” (Tedesco, 2001, p. 28).

Na amplitude relativa à vida privada, a socialização escolar prolongava o respeito à autoridade e até mesmo a rigidez do seio familiar; prezava pelo valor da disciplina, pela aceitação de papéis e visões de mundo que dominavam a formação familiar (Manacorda, 2002; Cambi, 2001; Tedesco, 2001).

As instituições de ensino também visavam (e ainda hoje visam): oferecer o acesso à cultura produzida pela humanidade, explicitando-a e propondo análises sobre ela; favorecer trocas pessoais e interpessoais; propor discussões sobre temas relativos à sociologia, à economia e à política mundial, entre muitos outros aspectos definidos de forma explícita ou implícita nos currículos escolares. “Com efeito, a educação, para além de sua configuração como processo de desenvolvimento individual ou de mera relação interpessoal, insere-se no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade” (Libâneo, 2001, p. 71).

É inegável, portanto, dizer que a escola também serviu (e serve) como um meio de integração de conceitos políticos da sociedade e, “como mostram as análises históricas do processo de construção nacional, a formação da cidadania implicou a adesão à nação acima de qualquer outro vínculo, seja do tipo religioso, cultural ou étnico” (Tedesco, 2001, p. 26)

Assim sendo, a escola não cria o conteúdo do seu processo de socialização, mas é o conteúdo da socialização que define o desenho das instituições escolares. A instituição escolar foi criada para transmitir determinadas mensagens, que exigiam uma organização institucional como a que conhecemos. Hoje, entretanto, “é preciso nos perguntarmos se a escola será a instituição socializadora do futuro e se a formação das gerações futuras exigirá esse mesmo desenho institucional” (Tedesco, 2001, p. 22).

Sabe-se que atualmente são diversos os meios de transmissão de informações e que, há muito, a escola deixou de ser o único espaço, por excelência, no qual há a troca e a difusão da cultura produzida historicamente. O aumento de recursos e o avanço tecnológico possibilitam toda a sociedade a ter acesso a vastos tipos de conhecimento.

A televisão, por exemplo, é um meio transmissor de informações o qual a maioria das famílias possui na atualidade. Da mesma forma que a escrita e o livro impresso, a televisão torna público o que antes era privado, mas “ao contrário da escrita e do prelo, a televisão não dispõe de qualquer meio de fechar as coisas hermeticamente” (Postman, 1999, p. 97). Ou seja, ao tornar público, a televisão tem o papel de apenas divulgar, difundir as notícias sem a preocupação de ter que explicar ou orientar sobre as mesmas. “Vale, pois a pena recordar que um dos traços mais importantes da socialização pela televisão é, precisamente, que a criança está relativamente só diante das mensagens que recebe, sem a ajuda dos adultos para interpretá-las” (Tedesco, 2001, p. 34).

Assim, o aparelho televisivo eliminou as barreiras de separação entre o que era considerado de interesse adulto e o que era de interesse infantil, sem considerar que as mesmas informações, ao serem veiculadas carecem de maiores detalhes para o público não adulto. Os programas divulgam todo tipo de assunto, sem se aterem ao nível intelectual daqueles que os assistem e “na medida em que a informação adulta chega às crianças, a curiosidade delas se enfraquece, assim como a autoridade dos adultos” (Tedesco, 2001, p. 35)

Sem a curiosidade por assuntos que antes eram do meio social restrito dos adultos e, que agora fazem parte do dia-a-dia das crianças, a própria autoridade que os mais velhos (possuidores de maiores conhecimentos e experiências) detinham em relação aos mais novos (possuidores de menos conhecimento e experiência) enfraquece-se e deteriora-se. Cada vez

mais as crianças, da mais tenra idade, estão expostas às mensagens e aos apelos da televisão, sem segredos e sem limites.

Nos Estados Unidos, por exemplo, o veículo principal da publicidade é a televisão, e em geral se começa a ver televisão com um ano e meio de idade, e o hábito se consolida aos três anos. (...) Entre os três e os dezoito, o jovem americano médio verá cerca de 500.000 comerciais de televisão, o que quer dizer que o comercial de televisão é isoladamente a fonte mais substancial de valores a que moças e rapazes estão expostos (Postman, 2002, p. 39).

Contrária a essa idéia, a escola, como já mencionado, possui objetivos que estão para além de transmitir e disseminar informações e conteúdos instrutivos. A razão de existência da escola consiste em um lugar onde os sujeitos possam aprender, em um ambiente no qual as necessidades individuais estão articuladas a interesses do grupo em questão. “Diferentemente de outros meios de comunicação de massa, que celebram a reação individual e são vivenciados privadamente, a sala de aula destina-se a domar o ego, a ligar o indivíduo a outros, a demonstrar o valor e a necessidade da coesão do grupo” (Postman, 2002, p. 49).

Como outro exemplo, na atualidade, quase todos os roteiros que descrevem os usos de computadores levam as crianças a resolverem problemas sozinhas, sem terem que contar com a ajuda de um adulto (Postman, 2002, p. 49).

“Quanto à escola, é ela a única instituição pública que nos resta baseada no pressuposto de que há diferenças importantes entre a infância e a idade adulta e que os adultos tem coisas de valor a ensinar às crianças” (Postman, 1999, p. 165).

A história da educação aponta que, em suas origens, o projeto educacional democrático caracterizou-se pela articulação entre seu componente quantitativo, relativo ao acesso universal obrigatório à escola, e os qualitativos, que dizem respeito ao caráter laico da escola, à lealdade à nação, o uso e estudo da língua oficial da pátria, entre outros. Foi essa articulação, assumida pelos envolvidos no processo educacional que conferiu ao projeto de educação um caráter transformador (Tedesco, 2001).

Apesar de toda força empenhada, estamos enfrentando um período no qual as instituições educativas tradicionais, particularmente a família e a escola, estão perdendo a capacidade para transmitir com eficácia os valores e as normas culturais de coesão social. Com essa situação, houve uma defasagem na socialização dessas instituições que os novos agentes, a saber: os meios de comunicação de massa, não foram capazes de superar. Tal fato ocorre porque esses novos meios de comunicação não foram projetados para serem entidades encarregadas da formação moral e cultural das pessoas (Tedesco, 2001).

De acordo com Postman (1999), a declinante autoridade das escolas foi bem documentada, e em meio a uma estrutura na qual a comunicação foi radicalmente modificada elas se tornaram ‘casa de detenção e não de atenção’. Os educadores, portanto, ficam confusos sobre o que fazer com as crianças. Uma vez que se torna mais difícil ministrar o ensino primário, os docentes estão perdendo o entusiasmo por essa tarefa tradicionalmente respeitada. (Postman, 1999, p. 165).

Sobre esta questão, Tedesco (2001) alerta que “o relativo esgotamento da capacidade socializadora da família e da escola e a ausência de regulação da ação socializadora dos meios de comunicação devem ser analisados com atenção” para que se possam analisar as bases sobre as quais a atividade educacional do futuro pode ser orientada” (Tedesco, 2001, p. 31)

Alguns autores (a saber: Tedesco, 2001; Postman, 1999; 2002; Libâneo, 2001) apontam que a perda da capacidade socializadora da escola vem sendo notória há muito tempo. As causas para essa perda variam desde fatores escolares internos, tais como a massificação da educação, a perda de prestígio dos professores e a rigidez dos sistemas educacionais, à fatores externos apontados como o dinamismo e a rapidez da criação de conhecimentos e, o aparecimento dos meios de comunicação de massa. “Todos esses fatores, entretanto, expressam-se num aspecto que nos parece central: a significativa deterioração do professor como agente de socialização” (Tedesco, 2001, p. 38).

A rigidez dos sistemas educacionais não significa que eles continuem sendo orientados por valores clássicos com o mesmo entusiasmo que tinham os educadores do século vinte. “Em grande medida, a manutenção dos traços clássicos transformou-se em puro formalismo, baseado em funcionamentos burocráticos, que debilitam ainda mais a autoridade e a legitimidade da mensagem socializadora da escola” (Tedesco, 2001, p. 37).

Há, portanto, na escola um processo de desaparecimento das distinções entre professor e aluno que vem se acentuando cada vez mais rapidamente; o que enfraquece a identidade de autoridade do professor e diminui sua distinção de agente educador e socializador (Tedesco, 2001, p. 38).

De acordo com Tedesco (2001), o desaparecimento da distinção entre professores e alunos faz parte do processo mais global de crise da autoridade na sociedade atual. Essa crise “adquire sua expressão máxima quando chega, precisamente, às áreas pré-políticas de exercício da autoridade, como são as relações entre professores e alunos e entre pais e filhos” (Tedesco, 2001, p. 38)

Em relação à autoridade docente, destacamos alguns autores que tratam do tema de forma crítica e esclarecedora. Dentre os pensadores da educação que analisaram criticamente

a autoridade docente na educação escolar, destacamos as contribuições de John Dewey, Jean Piaget e Hannah Arendt. Embora outros autores, especialmente do campo da filosofia como Rousseau, Kant, Foucault, tenham também abordado esse tema, apresentaremos neste momento as reflexões de Dewey, Piaget e Arendt porque todos consideram necessária e legítima uma ação diretiva dos adultos na educação das crianças, assim como se esforçam para distinguir autoritarismo de autoridade.

Outra justificativa para trazer algumas reflexões desses autores para o âmbito deste trabalho reside no fato de que, para eles, o centro do debate é a polarização entre os métodos pedagógicos e suas relações com sistemas políticos democráticos e totalitários. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho, ao trazer elementos do pensamento desses autores, é ressaltar a relevância que eles atribuíram ao tema e às implicações que suas obras trouxeram para análise dos processos de interação presentes na relação pedagógica. Apesar das diferenças epistemológicas, paradigmáticas e de propósitos entre os autores, procurou-se identificar possibilidades de interlocução entre eles. Mais especificamente, buscou-se apreender como os autores referidos abordaram a noção de autoridade, o papel da transmissão das tradições na relação entre adultos e crianças e jovens e o nível de diretividade presente nas relações pedagógicas.

Há uma clara distinção que os autores John Dewey, Jean Piaget e Hannah Arendt fazem entre autoritarismo e autoridade e a legitimidade desta como parte da ação formadora do educador em relação ao aprendiz. É possível notar claramente o consenso entre os autores na negação da autoridade como exercício de poder e tirania, assim como se observa a necessidade de uma ação instituída e dirigida pelos adultos em relação às crianças e jovens.

Corroborando com essa idéia, Yves de La Taille afirma que se pode dizer que alguém possui autoridade quando “seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece” (La Taille, In: Aquino, 1999, p. 10).

Para Arendt (2000), como a autoridade sempre exige obediência, é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. “Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (Arendt, 2000, p.129).

Yves de La Taille (1999), novamente nos remete a considerar que, por se tratar, justamente, de relações de poder, há ciladas que podem levar a autoridade a ser confundida com o despotismo e a hipocrisia. É preciso ficar atento às bases nas quais é fundada a autoridade que se pretende ter, uma vez que, se ela for fundada sobre pilares ilegítimos pode

ser interpretada como autoritarismo e injustiça. Entretanto, “negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas” (La Taille, In: Aquino, 1999, p. 9).

O debate entre os métodos tradicionais e progressistas é o eixo central que norteia a argumentação. Nesse sentido, Dewey (1976), ao analisar criticamente a polarização do debate entre os dois métodos, aponta os riscos tanto da permissividade quanto do autoritarismo. Afirma que, como a educação tradicional é baseada em uma organização já feita e acabada, supõe-se que será suficiente rejeitar o princípio da organização em sua totalidade, em vez de lutar para descobrir qual o sentido da organização e como obtê-lo pela experiência.

Quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência. Quando se refuga a autoridade externa, não se segue que toda autoridade deva ser rejeitada, mas antes que se deve buscar fonte mais efetiva de autoridade (Dewey, 1976, p.8).

Ainda para Dewey (1976), porque a educação tradicional impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras da pessoa adulta, não se conclui que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência da criança. É justamente o contrário, pois uma educação baseada na experiência pessoal significa contatos mais numerosos e íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente, **“mais e não menos direção e orientação por outrem”** (Dewey, 1976, p. 9, grifo nosso). Quando se acentua que “a educação importa em direção, em governo, em controle da experiência pelo meio social” não se quer com isso significar “nenhuma forma de coerção ou compulsão”, como se a educação representasse um esforço para subordinar as tendências naturais a um “sentido exato de vida coletiva”, uma vez que, se a vida social fosse uma “construção compulsória, mantida em harmonia instável por meio de forças externas, não poderia existir” (Dewey, 1967, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Piaget (1997) compartilha com Dewey a importância da noção de regra para o desenvolvimento psicológico e da consciência moral, noção esta que é base da autonomia moral e que só é possível quando assentada em uma noção de autoridade. Embora leituras apressadas da teoria psicogenética de Piaget tenham levado a interpretações de que há nela pressupostos que fragilizam ou até negam o princípio da autoridade do adulto e do educador, é importante ressaltar o destaque que o autor dá à sobreposição das regras sociais sobre as características inatas do indivíduo. Para Piaget (1997), nenhuma realidade moral é completamente inata; aquilo que é dado pela constituição psicobiológica do sujeito são as disposições, as tendências afetivas e ativas como a simpatia e o medo, as raízes instintivas da

sociabilidade, da subordinação e da imitação, porém, se deixadas livres, tais forças permaneceriam anárquicas.

Ainda para Piaget (1994), do ponto de vista da experiência psicopedagógica, é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se estabelecem entre a criança e o adulto ou entre ela e os seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu a realidade normativa em que consiste a moral. Portanto, não há moral sem uma educação moral; “educação, no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo” (Piaget, 1997, p.3). Mesmo privilegiando a diretividade do processo de maturação biológica, Piaget (1994) destaca a importante função das regras externas presentes nos jogos e nas relações interindividuais.

Dewey (1967) defende que é por meio do processo da educação que a criança pode amadurecer, crescer e desenvolver-se e que, ainda, é por meio da educação “que a sociedade se perpetua”. Há, nesse aspecto, uma aproximação entre idéias de John Dewey e Hannah Arendt no que tange à questão da perpetuação da tradição ao longo da vida e da importância da transmissão de valores, costumes, crenças e conhecimentos da geração adulta para a geração jovem - que ajudaria a compor o fenômeno social representado pela educação. “Sem essa permanente transmissão de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo” (Dewey, 1967, p. 19). Para Arendt (2000), a educação consiste em acolher e iniciar os jovens no mundo, tornando-os capazes de apreciar e transformar as tradições que constituem a herança humana simbólica. É justamente o caráter simbólico, e não apenas material, dessa herança que faz com que ela possa ser compartilhada por meio da aprendizagem e da experiência.

De acordo com Dewey (1967), a educação representa o próprio “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Assim, a experiência é uma forma de interação que implica a modificação dos dois elementos que dela fazem parte: situação e agente; tal mudança ocorre pela transformação das relações entre estes dois elementos. Desse modo, a experiência do ser humano dá-se pelo acúmulo de “tudo que o homem sofreu, conheceu e amou” por séculos; é essa experiência que dispõe ao homem todo recurso e orientação para suas experiências atuais (Dewey, 1967, p. 15) e que dá “significação mais profunda à vida” (Dewey, 1967, p. 17).

Considerando-se ainda os mesmos autores, é possível destacar também como Arendt e Dewey consideram a hierarquia em contextos educacionais. Para Dewey (1976) o professor é o membro mais maduro de um grupo social, cabendo-lhe a responsabilidade de conduzir as

interações, as tarefas e fazer-se líder. Arendt (2000) considera que onde se instala um processo de argumentação a autoridade é colocada em suspensão. Para a autora, a persuasão é incompatível com o exercício da autoridade, pois o ato de persuadir pressupõe igualdade de posições e a relação professor-aluno é, por definição, assimétrica. Assim, a relação entre quem manda e quem obedece não se assenta nem na razão nem no poder, mas sim na hierarquia, que ambos reconhecem como legítima e tem seu lugar estável pré-determinado.

Ao tratarmos das instituições escolares em geral, o que se observa com frequência é a legitimação da autoridade de acordo com o cargo ocupado por cada profissional. Na prática, porém, há cada vez mais resistência ao reconhecimento dessa autoridade, não só por parte dos alunos em relação aos professores, mas também por parte dos professores em relação à direção (PAULA E SILVA, 2001).

A crise da autoridade na educação está estritamente ligada à crise da tradição. Neste sentido, é extremamente difícil para o professor trabalhar com este aspecto da crise moderna, já que seu ofício necessita que o mesmo seja um mediador entre o velho e o novo, exigindo do profissional um grande respeito pelo passado.

Por isso, Arendt (1997) considera que o grande problema da educação na sociedade moderna está no fato de não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, mas ao mesmo tempo, prosseguir em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade, tampouco pela tradição. Neste contexto, é preciso diferenciar o âmbito da educação da vida pública e política, de forma a aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade.

A trajetória da educação formalizada em instituições escolares, ao longo de nossa história, passou por diversas transformações e reformas dos sistemas de ensino as quais pretendiam efetuar melhorias em todo o sistema de ensino.

1.3 Avaliação da aprendizagem, autoridade docente e reformas do ensino

Devemos considerar, como já mencionado, que tantas reformas na educação não passaram despercebidas nem desarticuladas do âmbito político e econômico. Para citar um exemplo, as reformas educacionais de caráter conservador adotadas nos Estados Unidos da América e na Inglaterra durante a década de 1980 estiveram estritamente atreladas com a situação econômica e a preocupação desses países com seu próprio destaque na esfera sociopolítica do mundo. Nas palavras de Elba Siqueira de Sá Barretto:

Essas reformas motivadas pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e de desenvolvimento de outros países industrializados, partem do pressuposto de que uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais (BARRETTO, 2001, p. 57).

Fica claro que muitas das decisões políticas referentes à educação são elaboradas para servirem e se adequarem aos propósitos da filosofia de governo adotada em determinada época. Sob esta mesma ótica, o ideal educacional do final da década de 1980 e o início dos anos de 1990 esteve guiado por ideais neotecnicistas e sob a idéia dos avanços tecnológicos que pautavam as mudanças da época (Barretto, 2001). Acreditou-se que bastava adotar algumas medidas para melhor aparelhar e equipar o sistema de ensino para se obter progressos educacionais; tais medidas consistiam em criar parâmetros de educação a serem adotados, equipar as escolas com recursos pedagógicos e materiais didáticos e melhor preparar os professores para o novo ideário. Sobretudo, a partir dos anos de 1990, a iniciativa tomada foi a de empregar nas escolas a organização do ensino em ciclos, ou seja, houve a chamada desserialização ou mudança dos anos escolares concebidos em séries para ciclos de ensino, juntamente com a progressão continuada dos alunos até o final de cada ciclo, cujo marco final dar-se-ia por uma avaliação (Barretto, 2001).

Com a implantação dos ciclos escolares houve também uma nova referência para a elaboração das avaliações. Elas passaram a ser realizadas por sistemas padronizados que eram externos ao ambiente escolar, como por exemplo, o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e, no caso do estado de São Paulo, o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento escolar do estado de São Paulo (BARRETTO e MITRULIS, 2001).

Assim, a função de classificação e aprovação, tradicionalmente depositada nas mãos dos professores e da escola deslocou-se para uma instituição externa – o “estado-avaliador”.

Nesse contexto, enquanto a avaliação docente realizada no interior da escola se concentra nos aspectos processuais, a avaliação externa avalia resultados e produtos da aprendizagem.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde a implementação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Dentre esses indicadores, alguns apontavam para sérios problemas na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos. Em face de tal realidade, o Governo federal e muitos governos estaduais e municipais começaram a adotar certas medidas e esforços no sentido de reverter tal quadro. Uma das iniciativas para reverter essa situação foi ampliar o ensino fundamental de oito para nove anos, antecipando o início do ensino obrigatório às crianças com seis anos completos. Outra iniciativa foi a implementação do Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’ proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Uma das diretrizes desse plano expõe a necessidade de alfabetização das crianças até terem completado oito anos de idade, obtendo os resultados de desempenho por meio de um exame periódico específico, estabelecido como a ‘Provinha Brasil’ (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico>).

No mês de abril do ano de 2008, foi aplicada a 1ª edição desta avaliação. Municípios e Unidades Federativas (totalizando aproximadamente 3.155) receberam do MEC/FNDE o material impresso e, as demais secretarias de educação tiveram a possibilidade de adquirir o material na página do INEP disponível. Em meados de 2008, além da disponibilização do material na Internet, todas as secretarias de educação do País passaram a receber o material impresso.

De acordo com a página eletrônica da Provinha Brasil, busca-se a melhoria do instrumento tanto para fins diagnósticos como para avaliação da aprendizagem. O teste, aplicado aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, representaria, assim, um instrumento pedagógico diagnóstico, sem finalidades classificatórias, visando fornecer aos professores e gestores das redes de ensino informações sobre o processo de alfabetização. Os objetivos principais de tal avaliação seriam avaliar o nível de alfabetização dos alunos por turmas nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de escrita e leitura, oferecendo aos professores e gestores escolares um instrumento capaz de acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências de seus alunos e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever

até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A realização da prova, permite, também, ações para o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino, o planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico>).

De acordo com a mesma página eletrônica do INEP, o delineamento dessa avaliação prevê, especialmente, a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade da alfabetização.

Alguns desses exames externos, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP e pelo MEC, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Esses testes são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental (<http://portal.mec.gov.br>).

Há, ainda o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, considerado uma avaliação externa da Educação Básica. Teve sua primeira aplicação realizada em 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). O SARESP “tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional” (<http://portal.mec.gov.br>).

Podemos encontrar informações adicionais sobre o exame em uma página eletrônica criado para esse fim:

Desde 2007, os resultados da avaliação do Saresp em Língua Portuguesa e em Matemática são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (Saeb/Prova Brasil) e aos resultados do próprio Saresp ano após ano. Dessa maneira, as informações fornecidas pelo Saresp permitem aos responsáveis pela condução da educação, nas diferentes instâncias, identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nas séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. Em novembro de 2010 serão avaliadas todas as escolas estaduais na modalidade de ensino regular, mediante a aplicação de provas aos alunos do 3o, 5o, 7o e 9o anos do Ensino Fundamental e da 3a série do Ensino Médio. Os componentes curriculares a serem avaliados são os seguintes: Língua Portuguesa com Redação, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia).

Com a finalidade de aprofundar a análise das variáveis que interferem no desempenho, serão aplicados questionários destinados aos pais e alunos, assim como a outros agentes educacionais em todas as escolas estaduais

(diretores, professores das disciplinas avaliadas e professores coordenadores). Os resultados dessa avaliação servirão como instrumentos de melhoria dos processos de ensinar e aprender nas escolas, de monitoramento das políticas públicas na área da educação e do plano de metas das escolas, diretamente vinculados à gestão escolar e à política de incentivos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (<http://saesp.fde.sp.gov.br>).

Referente ao custo gerado, a partir de 2010, o Governo do Estado de São Paulo assumiu as despesas decorrentes da aplicação da avaliação das redes municipais de ensino que manifestaram interesse em participar do SARESP, a exemplo do que já havia ocorrido em 2009. A avaliação também estaria aberta à participação das escolas particulares, desde que estas assumissem as despesas decorrentes.

Há, também, o pagamento de um bônus para os professores que obtêm melhores resultados com seus alunos que realizam o SARESP. A Secretaria de Educação divulga o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) por ciclo e por escolas e afirma que a concessão do bônus está vinculada ao resultado no Idesp. O indicador varia numa escala de 0 a 10 e cada escola recebe uma meta de acordo com o seu perfil. Se essa meta é atingida em 100%, os professores e funcionários recebem 20% a mais do seu salário atual. Esse percentual diminui de acordo com o atingido da meta.

Pode-se encontrar um quadro explicativo na Internet que descreve o Idesp. Tal índice foi criado no ano de 2007 e sua escala de medição varia de zero a dez. Baseia-se em dois critérios: o resultado dos alunos no SARESP (prova de matemática e português aplicada pelo governo estadual) e a taxa de aprovação em cada ciclo escolar (1ª a 4ª, 5ª a 8ª e ensino médio). Cada escola possui um índice próprio e uma meta para cumprir. As metas são definidas ano a ano pelo governo, que define metas para cada uma das 5.183 escolas da rede estadual. Para o ciclo de 1ª a 4ª série, a meta para o ano de 2030 é atingir o valor 7,0 (no ano de 2008, o valor foi 3,25). Para o ciclo de 5ª a 8ª série, a meta é atingir o valor 6,0 (no ano de 2008, o valor foi de 2,60). Para o ensino médio, o objetivo é alcançar o valor 5,00 (no ano de 2008, foi de 1,95).

O bônus destina-se a professores e funcionários que trabalham numa escola que tenha atingido 100% da sua meta. Estes poderão receber 20% de bonificação no seu salário. O bônus varia conforme o percentual atingido em relação à meta proposta (<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1054358-5604,00.html>).

Quanto à carga horária dos profissionais da educação, no que se refere ao pagamento do bônus, os professores são avaliados não apenas por atingir ou superar as metas postas, mas também quanto à assiduidade na escola. O professor que cumpre sua carga horária, sem faltar

ao trabalho, pode receber o bônus completo ao cumprir a meta da avaliação. Se apenas a metade de sua carga horária for cumprida, o professor receberá metade do bônus destinado à escola (<http://www.ecodesenvolvimento.org.br/noticias/bonus-por-desempenho-jose-serra-sanciona-projeto>).

Outro indicador de desempenho é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. É possível que os pais ou os responsáveis acompanhem o desempenho do aluno, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Do mesmo modo, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. Este índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (<http://portal.mec.gov.br>)

Nessa iniciativa adotada, as avaliações externas, tendo em vista a exposição dos resultados obtidos pelos alunos, tornou o ambiente escolar palco de grande competitividade, tanto entre professores e grupos de alunos de uma determinada instituição, como entre escolas diferentes, numa busca constante de obtenção de notas ou bonificações. Assim, “o ambiente criado retirou a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. (...) A educação foi entendida como serviço e não mais como um direito” (FREITAS, 2004, p. 148).

A avaliação pode ser concebida como um mecanismo de controle que permite a qualificação, classificação e punição, de maneira a combinar técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. Pode-se afirmar, portanto, que em todos os dispositivos de disciplina, a avaliação torna-se um ritual, pois nela reúnem-se a manifestação do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. A escola apresenta-se como uma forma de aparelho ininterrupto que acompanha o desenvolvimento do ensino. Trata-se cada vez mais de uma comparação contínua de cada um com todos os demais (FOUCAULT, 1987).

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida - a obra-prima autenticava uma transmissão de saber

já feita - o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre... (FOUCAULT, 1987, p. 155).

A avaliação, ou o exame, possibilita a abertura de duas possibilidades: a constituição do sujeito como objeto descritível e analisável, almejando mantê-lo em seus traços singulares, em suas aptidões e capacidades inerentes, sob o controle de uma saber permanente; há também a formação de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, como a descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, entre outros (FOUCAULT, 1987).

Pode-se, portanto inferir que, o exame está no centro dos processos que envolvem o sujeito como efeito e objeto de poder e de saber. Através da combinação entre vigilância hierárquica e sanção normalizadora, efetua grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo. Os efeitos de poder não devem ser descritos sempre com termos negativos, como por exemplo: ele exclui, reprime, censura, esconde. Na verdade, o poder produz realidade, campos de objetos e rituais da verdade. A partir desta produção é que se originam o sujeito e o conhecimento (FOUCAULT, 1987).

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é utilizada nas escolas essencialmente com fins de classificação e seleção, para aprovar, reprovar e orientar a organização de turmas com características de desempenhos semelhantes. A implantação do sistema de ciclos com progressão continuada implicou em importantes transformações que envolveram desde os objetivos básicos do processo de escolarização até as atividades do cotidiano da sala de aula, especialmente as práticas avaliativas.

A partir de várias mudanças implementadas no sistema educacional, que se tornaram mais evidentes com a introdução dos Ciclos com Progressão Continuada, observamos um crescente questionamento por parte dos profissionais da educação em relação à sua autoridade frente aos alunos e ao próprio processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em relação às práticas avaliativas, por consistirem historicamente em formas de controle dos alunos e manifestação da autoridade do professor (CIANFLONE; ANDRADE, 2007).

A partir de tais considerações, podemos refletir e analisar o importante papel da avaliação no contexto educacional, pois tradicionalmente os mesmos refletiam claramente objetivos disciplinares e controladores do desenvolvimento dos alunos.

Para muitos educadores essas mudanças na organização pedagógica das escolas foi algo imposto, sem discussão ou análise prévia sobre seus efeitos ou mesmo sobre seus resultados na aprendizagem dos alunos (BARRETTO e MITRULIS, 2001).

Pensou-se que a progressão continuada seria um meio de manter a criança na escola e que tal procedimento acabaria com a reprovação, que por sua vez levava à evasão escolar, quando na verdade, tal implementação acabou gerando uma outra crise dentro da própria concepção de educação da escola. Não bastou aumentar o tempo para que os alunos aprendessem se não houve mudança no preparo dos professores em trabalhar com o novo ritmo escolar suposto dentro do novo contexto. Da mesma forma como não bastou excluir a reprovação ao final de cada ano (ou série) escolar, adiando-a ao fim de um ciclo sem substituir este mecanismo utilizado pelos professores no controle do grupo escolar e na manutenção de sua suposta autoridade diante de seus alunos. De acordo com Freitas:

[...] avaliação do *comportamento* do aluno em sala é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. O poder desta exigência está ligado ao fato de o professor ter a possibilidade de aprovar ou reprovar, a partir do elemento anterior, ou seja, a partir da avaliação da instrução. Este é um aspecto freqüentemente esquecido quando se implantam os ciclos: o controle que o professor adquire sobre a sala de aula advém de seu poder de reprovar. Em uma escola que teve de artificializar-se, como vimos, a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento. Ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno (FREITAS, 2004, p. 157-158, grifo do autor).

O autor ainda comenta que, embora este não seja um dos melhores meios de controle do qual o professor poderia fazer uso, a progressão continuada simplesmente o retira sem oferecer outros mecanismos para ancorar um novo tipo de controle. Diante dessa situação, os professores tentam retomar sua figura de autoridade perante o grupo de alunos tendo atitudes bastante adversas em sua prática pedagógica, o que causa ruptura na estrutura que se compreende como adequado para que o processo de ensino- aprendizagem ocorra. “Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação, etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas” (FREITAS, 2004, p. 158).

Sobre essa mesma questão, as autoras Elba Siqueira de Sá Barretto e Sandra Z. Sousa, acrescentam:

Os professores sentem que perdem poder e controle da situação, alegando que o manejo da classe torna-se bem mais difícil nas escolas com ciclos, especialmente nas turmas de alunos mais velhos. A reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, sendo a ela atribuído um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem (BARRETTO e SOUSA, 2005, p. 675).

Ainda a esse mesmo respeito, as mesmas autoras citam outra fonte: “A Encyclopaedia of Educational Research de 1950, conhecida de educadores brasileiros, registrava o resultado de experiências que demonstravam que uma reprovação podia exercer influência negativa sobre a adaptação social e pessoal da criança” (BARRETTO e MITRULIS, 1999, p. 32).

O ato de avaliar está presente em muitas, senão todas as ações tipicamente humanas, na medida em que o homem se pronuncia e se posiciona perante a realidade que o cerca. Na linguagem cotidiana, o termo avaliação é utilizado como sinônimo de apreciar, estimar ou atribuir valor a alguma coisa. No campo educacional, o conceito de avaliação é mais polissêmico, variando, basicamente, em função do referencial teórico no qual se baseia e nos objetivos a que se destina. A própria palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir o homem a finalidades socialmente prefiguradas e a partilha de projetos coletivos. Tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente definidos, na busca do equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo (MACHADO, 2000). Nesse sentido, toda reflexão sobre os problemas educacionais levará à questão dos valores, pois a própria determinação de objetivos implica em definir prioridades, em decidir sobre o que é válido e o que não é (SAVIANI, 1989).

Não pretendemos dizer que a reprovação seja um mecanismo adequado e legítimo utilizado na prática pedagógica, nem tampouco seria nosso intuito afirmar que a eliminação da reprovação pela medida da progressão continuada tenha sido um erro, afinal as justificativas de tal medida estão de acordo com o que compreendemos ser uma boa prática pedagógica. A respeito da prática da reprovação ao fim de cada ano escolar, o psicólogo Dante Moreira Leite, em 1959, afirmava que:

A reprovação além de ser um desprestígio para o educando era inútil do ponto de vista da melhoria da aprendizagem e deveria ser substituída pela motivação positiva, que facilita o progresso do aluno. A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permite o reconhecimento das qualidades positivas da criança, além do desempenho escolar, e não lhe dá condições de procurar outros grupos para construir sua identidade (LEITE, 1959, p.25).

As notas e possibilidades de aprovação e reprovação sempre foram características marcantes das práticas avaliativas na escola brasileira, fato que se modificou significativamente com a introdução dos Ciclos com Progressão Continuada no Estado de São Paulo a partir de 1997. Essa nova medida da política educacional estabeleceu como eixo

estruturante a avaliação formativa, mais processual e voltada para regulação da aprendizagem e do ensino. Nessa perspectiva, avaliação, no contexto escolar, deve contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção dos saberes e competências dos alunos (Hadji, 2000).

Assim sendo, a adoção da medida dos ciclos escolares pretendia enfrentar o fracasso escolar que se observou nas décadas anteriores a sua implementação (devido aos baixos rendimentos escolares dos alunos, ao alto índice de reprovação, à evasão escolar, entre outros fatores), servindo como uma alternativa eficaz para a questão do processo de ensino aprendizagem nas escolas (BARRETTO e MITRULIS, 1999). No entanto, a forma como foi implantada tal medida, acabou gerando um clima de grande ansiedade e insegurança em todos os envolvidos no processo educacional em relação ao rumo que a própria aprendizagem deve tomar.

A proposta do sistema de ciclos coloca o conhecimento como processo, não se adequando, assim, à idéia de cortes temporais, típicos da avaliação somativa e classificatória praticada no ensino seriado. Assim, impele a escola, e particularmente os professores, a uma profunda revisão dos significados, crenças e valores que permeiam suas práticas, assim como o desenvolvimento de avaliações mais processuais, formativas, voltadas para o diagnóstico e a intervenção constante no processo de ensino-aprendizagem. Tal situação faz com que os professores façam atribuições e qualifiquem o aluno e seu trabalho cotidianamente. Desse modo, a avaliação interna realizada pelo professor constitui o eixo fundamental de sustentação do sistema de ciclos (OLIVEIRA, 1998; SOUSA, 2000).

Vêm sendo registrado por vários autores (SACRISTÁN, 1998; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2000; PARO, 2001) o quanto as práticas avaliativas são reveladoras dos problemas fundamentais da educação, especialmente das relações entre educação e sociedade, tendo em vista as diferentes funções (sociais e pedagógicas) que a avaliação possui, especialmente no campo valorativo. Nas palavras de Gimeno Sacristán (1998) “a avaliação legítima e oculta os valores aos quais obedece” (p. 48).

Quanto à nova ótica em que é vista a avaliação na organização do ensino em ciclos com progressão continuada, esta supõe um maior envolvimento dos professores, pretendendo que eles tenham necessidade de utilizar a avaliação como uma “atividade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos”, deixando de ter o caráter seletivo de antes (BARRETTO e SOUSA, 2005, p. 675). “No limite, os ciclos põem em questão a finalidade da avaliação, que tradicionalmente tem sido associada à seleção e classificação dos alunos, tendo

por finalidade decidir sobre sua promoção ou retenção para a série subsequente” (BARRETTO e SOUSA, 2005, p. 674-675).

No entanto, constitui-se um grave perigo implantar mudanças tão profundas sem antes envolver os principais interessados, a saber, dirigentes, pedagogos, professores e alunos. Com a adoção de uma iniciativa que retira a reprovação, um dos ‘pilares de sustentação da autoridade docente’, é de se esperar que haja um clima de conflito e insegurança no interior da escola (Freitas, 2004). Com a medida dos ciclos e da progressão continuada imposta às redes de ensino:

[...] não se indaga dos efeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor, que, nas condições atuais leva o ano pensando em sua promoção¹ e tem nela o principal estímulo para a atividade docente (MOREIRA, 1960, p. 227 apud BARRETTO e MITRULIS, 2001, p. 106).

A reprovação assume, dentro das instituições escolares um caráter histórico, uma vez que, embasados nessa lógica, muitos professores acreditam manter sua figura de autoridade (Freitas, 2004). Isso se deve não apenas à existência da reprovação enquanto mecanismo do processo educacional, mas especialmente ao fato dos professores creditarem a ela a legitimidade de sua figura de poder diante dos alunos, como se ela atestasse uma autoridade docente ancorada pela imposição do mais forte (nesse caso do mais inteligente, do melhor estruturado na sociedade) sobre o mais fraco (ou menos inteligente e que ainda não adquiriu seu lugar na sociedade).

A própria idéia de autoridade esteve, assim, por muito tempo sendo interpretada de modo equivocado na filosofia de ensino dos envolvidos com a educação. De acordo com Hannah Arendt, a autoridade do professor se dá não por atitudes de ameaça e coerção, mas pela qualificação do professor que advém de seu conhecimento e experiência a respeito do mundo e por uma autoridade que é pautada na responsabilidade que esse professor assume dentro de tal mundo. Nas palavras da autora:

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores;

¹ As autoras fazem referência a uma prática muito difundida até meados dos anos de 1990 (antes da implantação dos ciclos) que premiava os professores que conseguissem ter maior quantidade de pontos acumulados pela promoção de seus alunos.

ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (ARENDRT, 1997, p. 239).

Entretanto, a busca por salas disciplinadas, por alunos que tenham a figura do professor, continua a ser almejada ainda hoje, uma vez que os alunos, assim, podem permanecer sob o olhar do professor que controla, segundo sua vontade, as turmas de alunos, podendo usar de rigidez e de força, se necessário. De acordo com Izabel Galvão:

A cultura escolar pressupõe, em larga medida, que a atenção e o aprendizado somente ocorrem na imobilidade, e que, portanto, uma aula plenamente bem-sucedida é aquela em que todos estão corporalmente quase imóveis e com os olhares dirigidos permanentemente ao professor. Essa pressuposição muitas vezes desconsidera o quão árdua é a conquista da autodisciplina que permite a manutenção das posturas solicitadas pela escola (Galvão, 2004, p. 197).

A escola reflete tensões, frustrações e problemas que ocorrem do lado de fora e interferem negativamente na vida da comunidade.

O clima de conflito que se instala na escola transforma-a em local pouco aprazível tanto para alunos quanto para professores. Há, também, falta de diálogo: na escola impera uma lei de silêncio que é contrária a uma perspectiva comunitária. (Galvão, 2004).

A cultura e a sociedade não são fixas, estão em contínua mudança. As atividades conjuntas permeadas pelo respeito, pela compreensão do comportamento do outro, nos proporcionam um entremeado de relações nas quais encontramos a origem e a solução de alguns de nossos problemas e a possibilidade de melhorar nossas próprias condições.

As relações interpessoais estão compostas pelos sistemas de comunicação, poder, atividade, conhecimentos e afetos compartilhados, bem como pela auto-estima. Os problemas que atingem a rede social na qual vivemos acabam também por nos atingir. Desse modo, a ação conjunta, a comunicação e a vida afetiva serão três elementos que atravessarão os eventos da vida de cada um nos cenários físicos e simbólicos em que vivermos (Galvão, 2004).

Considerando que a escola é, além de cenário de instrução, um âmbito de convivência, cada vez mais é preciso entender que seus efeitos não devem limitar-se a saberes concretos, mas que se necessita também estar atento para seus efeitos na formação geral da personalidade individual e social de seus protagonistas e agentes (ORTEGA e DEL REY, 2002, p. 22).

Uma das relações que mais necessita de atenção e cuidado é aquela mantida por professor e aluno, pois, embora dividam o mesmo espaço físico, possuem diferentes concepções sobre a realidade vivida e sobre esse mesmo espaço compartilhado. O docente tem um papel de autoridade real e delegada da sociedade e, mesmo quando a exerce com o máximo respeito ao outro, não é igualitária quanto ao aluno (ORTEGA e DEL REY, 2002, p. 25).

Isso porque ainda que o professor se manifeste com atitudes e comportamentos que demonstrem respeito pela classe, a figura do professor se impõe em relação à figura do aluno, afinal, estão implícitas as relações de poder, de ordem, de saber que permeiam a vida escolar. Para Luiz Carlos de Freitas, 2004, a avaliação ocorre em dois planos que se interligam, são as chamadas avaliação formal e avaliação informal. Nas palavras de Freitas:

No plano da avaliação formal estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma *nota*; no plano da avaliação informal, estão os *juízos de valor* invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros (FREITAS, 2004, p. 158-159).

Diante desse fato, Freitas alerta-nos para os perigos que pode causar uma avaliação informal com seus juízos de valor, quando posta de modo mais urgente como substituta da reprovação ou das famigeradas notas finais. Sob o ponto de vista desse autor, “os processos de avaliação informal atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos que a própria avaliação formal” (FREITAS, 2004, p.159).

Torna-se imperioso rever as formas avaliativas de que os professores se utilizam diariamente no fazer pedagógico, agora na realidade dos ciclos de ensino com progressão continuada, com o intuito de permitir aos estudantes poderem também se auto-avaliar e participar da construção do conhecimento que existe na escola e no mundo.

É preciso fazer valer a idéia de uma avaliação contínua, com trocas de conhecimento e experiência entre professores e alunos, criando ambientes de interação que estimulem e promovam a aprendizagem. É preciso acreditar que “as mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade” para que isso, de fato, se efetive (BARRETTO, 2001, p. 49).

Assim, é de grande relevância analisar os elementos intervenientes no trabalho do professor na atualidade, sobretudo no tocante à autoridade docente no processo educacional,

tendo em vista as grandes mudanças em torno de sua função social, seus eixos de trabalho e aplicação dos conhecimentos. Dentre as mudanças destacadas, a redefinição das práticas avaliativas se constitui como elemento central, por exigir uma ressignificação de todo o trabalho do docente em especial nos aspectos relativos à sua autoridade.

1.4 OBJETIVOS

Com a adoção da organização do ensino em ciclos, a função avaliativa foi compartilhada com os sistemas de avaliação externa, não estando mais sob o domínio pleno dos professores e das escolas. Considerando que essa nova realidade trouxe implicações para a autoridade docente - conforme registra a literatura sobre o tema - foram estabelecidos os objetivos desta pesquisa.

O **objetivo geral** foi analisar como são concebidas e desenvolvidas as práticas avaliativas em sala de aula e suas relações com a autoridade docente em três escolas públicas estaduais do interior paulista.

Os **objetivos específicos** são:

- conhecer e analisar como professores, coordenadores e diretores concebem as funções da avaliação da aprendizagem e como as relacionam com sua autoridade profissional;
- descrever e analisar como os professores desempenham suas práticas avaliativas em sala de aula;
- identificar, descrever e analisar dificuldades no âmbito escolar em relação à avaliação da aprendizagem, assim como as respectivas formas de enfrentamento.

2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1 Metodologia

Em função dos objetivos acima definidos, foi adotado o referencial teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. O essencial, de acordo com esse referencial, é o significado que as pessoas atribuem às ações e eventos, o modo como as pessoas interpretam o mundo ao seu redor e como desenvolvem e compartilham valores, significados e crenças (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Isso não significa que estes sejam unívocos no grupo, mas, como afirmam Rubin e Rubin (1995), a arena cultural é composta por subgrupos com diferentes modos de interpretação da realidade e comportamentos. De modo geral, os estudos qualitativos, em especial os estudos de caso, são realizados em um único local e têm como procedimentos típicos de coleta de dados a observação, a entrevista e a análise documental. No entanto, dependendo dos objetivos da pesquisa, há alternativas metodológicas que seguem os mesmos princípios e procedimentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, porém com um desenho diferente, como o estudo de casos cruzados, adotado nesta pesquisa.

A metodologia “estudos de casos cruzados” deriva da modalidade “estudo de caso” que remonta aos estudos antropológicos de Malinowski e à Escola de Chicago. Posteriormente ampliou-se seu uso para o estudo de organizações, instituições, grupos e comunidades. Em relação à definição do estudo de caso, adotamos a concepção de Stake (2000) que o considera como a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa em particular, uma família, um evento, uma atividade ou um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como ocorrem em um contexto real. Para tal fim, faz uso de diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados, sendo eles a observação, a entrevista e a análise documental. Potencialmente os estudos de caso visam também auxiliar a tomada de decisões ou justificar intervenções. A metodologia “estudo de casos cruzados”, proposta por Miles e Huberman (1994) corrobora a definição de Stake (2000), no entanto, propõe o estudo simultâneo de mais de um caso como forma de aumentar o potencial de generalização do estudo de caso único.

O estudo de casos cruzados, conforme definição de Miles e Huberman (1994), vem sendo utilizado de modo crescente nas últimas décadas, especialmente em ambientes complexos como escolas (MILES & HUBERMAN, 1994). Apesar da complexidade do modelo, sua crescente utilização se deve ao seu maior potencial para generalização e desenvolvimento de teorias que os estudos realizados em um único local. Embora o tema da

generalização seja uma questão controvertida entre pesquisadores – pois muitos afirmam que esse não é o objetivo dos estudos qualitativos, concordamos com a argumentação de alguns autores (NOBLIT & HARE, 1988; BOGDAN & BIKLEN, 1994; LESSARD-HÉRBERT, 1990; MILES & HUBERMAN, 1994) que enfatizam a importância desse tipo de pesquisa, a contribuição específica que podem oferecer, assim como os cuidados que precisam ser tomados.

Em síntese, esses autores afirmam que os estudos de casos cruzados são relevantes porque permitem elucidar algumas questões que ficam em aberto nos estudos de casos únicos. Dentre essas questões, podemos destacar algumas: até que ponto um caso descrito é totalmente idiossincrático; como processos mais gerais são qualificados pelas condições locais; qual a relevância de achados locais para outras situações similares. Outro aspecto importante destacado por Miles e Huberman (1994) é que os casos cruzados também ajudam o pesquisador a encontrar dados divergentes, fator importante para o fortalecimento de teorias construídas através da análise de similaridades e diferenças.

No que diz respeito aos cuidados que devem ser tomados, destacamos: cada caso deve ser entendido e descrito em seus próprios termos; não devem ser acrescentadas variáveis separadas como em um processo quantitativo, sob o risco de se destruir a rede local de causalidade; deve-se buscar uma teoria de explicação social que ao mesmo tempo preserve a singularidade de cada caso.

Consideramos que apesar da complexidade e dos riscos da metodologia proposta, há vantagens significativas em sua utilização. Uma dessas vantagens reside na pertinência dos objetivos propostos em relação à situação a ser pesquisada. O fato de o regime de ciclos com progressão continuada ter sido implementado simultaneamente em todo sistema de ensino paulista é um indicador importante de que há similaridades que perpassam toda a rede. No entanto, essas similaridades são interpretadas de modos distintos, associadas às condições e culturas locais, que precisam ser investigadas e compreendidas. Outra vantagem na utilização dessa metodologia é a grande possibilidade de se encontrar dados originais sobre o tema (CIANFLONE; ANDRADE, 2007).

2.2 O locus da pesquisa

Neste estudo foram pesquisadas três escolas públicas da rede estadual de ensino de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Inicialmente, o estudo foi desenvolvido em uma delas. Durante a análise preliminar dos dados na primeira escola, foram escolhidas as outras duas escolas. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, assim constituídas²:

Etapa 1: Fase exploratória da pesquisa na Escola 1. Identificação de participantes e de unidades de observação. Definição de critérios para escolha das Escolas 2 e 3, a partir da análise preliminar dos dados.

Etapa 2: Início do trabalho de campo nas Escolas 2 e 3 e continuidade da coleta de dados na Escola 1.

Etapa 3: Elaboração dos relatórios específicos de cada escola. A partir dos relatórios específicos, foram colocados em evidência os aspectos comuns e divergentes entre os três casos, segundo modelo proposto por Miles e Huberman (1994).

Em relação à escolha das escolas informamos que os critérios para eleição da primeira instituição foram: pertencer à rede pública de ensino fundamental e proporcionar abertura e acesso para o desenvolvimento da pesquisa. A partir das características da primeira escola selecionada foram buscadas outras duas instituições com algumas características distintas da primeira, como por exemplo: localização geográfica na cidade em questão, características sociais e culturais de alunos atendidos, rotatividade do corpo docente e gestores, dentre outras.

2.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa professores, vice-diretores, diretores e coordenadores. Esperava-se, no início da pesquisa, a participação de pelo menos 1 diretor (ou assistente de direção), 1 coordenador e no mínimo 5 professores, entretanto, obteve-se a participação de 3 diretores, 3 coordenadores, 1 vice diretora e 8 professoras no total das instituições

² Os procedimentos de coleta de dados em todas as etapas e nas três escolas foram: observação, entrevistas e participação das reuniões de Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

pesquisadas. O número máximo de participantes foi definido considerando o critério de saturação, ou seja, quando dados novos deixam de surgir e os conteúdos se tornam repetitivos (Bogdan e Biklen, 1994). Em relação à forma de recrutamento dos sujeitos, cabe ressaltar que em todas as escolas o primeiro contato e a solicitação de autorização foram feitos ao diretor. Juntamente com o pedido de autorização foram considerados dois critérios fundamentais para eleição da escola como campo da pesquisa: a abertura para a presença do pesquisador em campo e o interesse no objetivo e nos benefícios da pesquisa. A partir da autorização do diretor, os professores e coordenadores efetivos da escola foram convidados individualmente a participarem da pesquisa, tanto para a observação em sala de aula, quanto para a concessão da entrevista. É importante frisar que a autorização do diretor não implicou na obrigatoriedade de professores e coordenadores em participar da pesquisa. A autonomia dos participantes sempre foi respeitada, em consonância com a Resolução 196/96 que regulamenta a pesquisa com seres humanos.

Quanto à escolha do ano letivo a ser estudado no decorrer da pesquisa, tomamos como critério fundamental a realização dos exames nacionais (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil) ou estaduais (SARESP) ao final do ano escolar no qual a pesquisa em campo foi realizada (2010). Sendo, assim, as turmas que foram foco de nossa atenção foram os 3ºs e 5ºs anos. Vale ressaltar que os profissionais entrevistados dentro das instituições estudadas não faziam a clara distinção de nomenclatura entre séries e anos letivos, considerando a mesma idéia para ambos critérios, por exemplo, chamavam o quinto ano (último ano do ciclo no novo modelo de ensino em ciclos) de 4º ano ou 4ª série, sem a preocupação da distinção entre os termos. Tal nomenclatura (ambígua) foi mantida na transcrição das entrevistas.

Nesse mesmo âmbito devemos frisar que num regime de ensino por ciclos o currículo deveria ser por ciclo e não seriado, entretanto ocorre que muitas escolas ainda adotam currículo seriado num regime de ensino por ciclo.

2.4 Procedimentos de coleta de dados e instrumentos

O início da coleta de dados ocorreu somente após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (Anexo C). Antes da realização das observações e das entrevistas

os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os princípios da Resolução 196/96.

Foram utilizados diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados, sendo eles a observação, a entrevista e a análise documental.

Na fase exploratória da pesquisa foram elaborados roteiros semi-estruturados para observação e entrevistas (Anexos A e B). Os roteiros semi-estruturados para realização das entrevistas e observações foram desenvolvidos durante a fase exploratória da pesquisa na escola 1. É justo esclarecer que este é um procedimento típico e largamente utilizado em pesquisas qualitativas (Bogdan e Bilken, 1994; Geertz, 2001; Chizzotti, 2006), particularmente aquelas em que não há estudos empíricos anteriores que sustentem a formulação dos roteiros, como é o caso desta pesquisa. Desta forma, os roteiros foram elaborados com base nas hipóteses que pretendíamos verificar e nas questões que procurávamos compreender nesse estudo, a partir das leituras feitas acerca do tema e das situações cotidianas que vivenciamos na escola no momento da fase exploratória. Em ampla revisão da literatura nacional e internacional não foram encontradas pesquisas de campo que abordam a relação entre autoridade docente e avaliação da aprendizagem e/ou educacional, por essa razão os roteiros foram elaborados e testados (observações e entrevistas piloto) a partir dos elementos e conteúdos levantados na fase exploratória.

Foram observadas situações cotidianas da sala de aula durante um ano letivo no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano), com ênfase na turma do 5º ano do sistema de ensino em ciclos, devido a sua representação de final do Primeiro Ciclo e por envolver modificações não só na estrutura do ensino na qual irão se inserir (Segundo Ciclo), como também, no próprio estabelecimento educativo, por carregar a possibilidade de retenção no mesmo Ciclo através dos resultados das avaliações externas finais.

Também foram foco de atenção especial as atividades de recuperação propostas pela escola, as reuniões de professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e do Conselho de Escola. Os registros das observações foram feitos em um diário de campo; as entrevistas foram gravadas (sob consentimento) e posteriormente transcritas para análise.

Foram coletadas, também, informações para caracterização dos participantes, como: idade, sexo, formação, tempo de magistério e tempo de serviço na escola. Os autores utilizados na análise de dados são: Miles e Huberman (1994), Rubin e Rubin (1995) e Cianflone e Andrade (2007).

Após terem sido definidas as três escolas a serem estudadas, tomamos conhecimento dos anos escolares que realizariam os exames externos nacionais ou estaduais com os diretores ou coordenadores de cada escola.

No que diz respeito à análise documental, não nos foi possível obter em mãos o Projeto Pedagógico de nenhuma das escolas estudadas. Cada responsável pela informação acerca da localização desse documento, fosse diretores, vice-diretoras ou coordenadoras pedagógicas, teve um motivo para não emprestar o Projeto Pedagógico para nosso estudo; esses motivos foram descritos ao longo do Apêndice A (que se refere ao Diário de Campo).

2.5 Realização das observações e entrevistas

As entrevistas foram previamente marcadas com todos os participantes, pessoalmente ou por meio de contato telefônico, quando solicitado. Todos os entrevistados aceitaram ter suas entrevistas gravadas. A duração de cada entrevista variou de acordo com: tempo de cada profissional na elaboração das respostas, disponibilidade de horário de cada profissional, condição de silêncio ou ruído do local disponível para realização da entrevista, compreensão do vocabulário utilizado nas questões, bem como a necessidade de eventuais reparos ou ajustes no aparelho gravador utilizado.

Os docentes, cuja aula poderia ser observada, foram previamente indicados pelo coordenador de cada escola, de acordo com: frequência nas reuniões de HTPC; assiduidade do docente; ausência de outros pesquisadores ou de estagiários na sala de aula de cada docente ou mesmo o tipo de vínculo empregatício, não necessariamente nesta ordem e nem tampouco levando-se em conta o conjunto de todas as características mencionadas. As observações em sala de aula foram feitas de acordo com a abertura do docente responsável e teve duração de aproximadamente duas aulas diárias (1h40min). As aulas escolhidas foram especialmente as de Língua Portuguesa e Matemática, por serem as matérias presentes em maior quantidade na grade curricular escolar e serem cobradas nos exames SARESP, Prova Brasil e Provinha Brasil no ano decorrente à pesquisa em campo (2010).

2.6 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise do material empírico coletado foi realizada em duas grandes etapas: *análise preliminar* e *análise final*. Na primeira fase foram extraídas e agrupadas idéias genéricas pertencentes aos fenômenos observados que se constituíram em conceitos fundamentais, embora mais genéricos, para a elaboração da análise posterior. Nessa fase, realizada ao longo de todo o trabalho de campo, após leituras sucessivas do material coletado, pode-se construir categorias descritivas iniciais. A segunda fase, de *análise final*, caracteriza-se em um processo de relação entre teoria e empiria, do qual resulta a definição das categorias iniciais e a construção das categorias analíticas.

No momento de observação das reuniões docentes, de HTPC, bem como no momento de observação em sala de aula, as informações relevantes eram anotadas no diário de campo, tais como: as relações estabelecidas entre os sujeitos, formas de tratamento e comportamento, dizeres, gestos e demais peculiaridades que caracterizassem as situações.

Mesmo quando não ocorria algum encontro de HTPC ou reunião previamente estabelecida por ausência de um dos membros da direção ou coordenação, encarregados do desenvolvimento da reunião, tal ausência era registrada.

Na transcrição das entrevistas tomamos o cuidado de usar os termos e as nomenclaturas adotadas por cada um dos entrevistados, visando assim, manter a originalidade e a fidelidade das informações obtidas. Cada entrevista foi registrada em um gravador digital e/ou mecânico com a prévia autorização dos participantes, salvo quando o entrevistado optava por ter suas respostas anotadas (transcritas à mão) pelo pesquisador.

Ao final da coleta dos dados os mesmos foram transcritos na íntegra para composição deste trabalho.

Posteriormente à transcrição das entrevistas e das anotações presentes no diário de campo, procedeu-se à elaboração das categorias iniciais e analíticas, considerando-se as diferenças e as peculiaridades entre os dados obtidos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação à compreensão das perguntas feitas aos profissionais que dispuseram-se a responder às entrevistas, foi-nos possível perceber que muitos não conseguiam ter claro entendimento do que exatamente estava posto na questão. Muitas vezes, o entrevistado repetia algum termo utilizado na pergunta, na tentativa de entender seu sentido, outras vezes, tal dificuldade era verbalizada nas dúvidas do entrevistado feitas ao pesquisador quanto ao significado de determinada pergunta. Alguns dos termos mais frequentemente confundidos eram: “funções”; “fontes de referência”; “implicações”. Outra grande dificuldade no momento de obtenção das respostas era a dificuldade dos entrevistados em estabelecer “relações” entre um termo (ou situação) e outro, presente nas perguntas. Quando tais dificuldades, por parte dos entrevistados, eram expostas, tentávamos repetir a pergunta utilizando um termo sinônimo àquele usado na questão original; entretanto, não era dado nenhum exemplo ou resposta à pergunta, com o intuito de não direcionar nem influenciar as respostas de cada participante. Tais repetições não foram transcritas nesse projeto, visando não tornar o processo de leitura cansativo.

Mesmo com respostas inesperadas, que não respondiam exatamente às questões, foi-nos possível elaborar nossas análises para conclusão desse estudo, afinal, mesmo o que não pode ser observado também se caracteriza como um dado da pesquisa; o fato dos profissionais da educação não entenderem certos termos ou sentidos dá-nos uma idéia da situação pela qual perpassa todo o processo de instrução ou esclarecimento de determinados assuntos no âmbito escolar. Apesar de ser um desafio trabalhar com as respostas não dadas, tentamos fazer este esforço no presente trabalho.

Quanto à noção de autoridade compreendida e posta nesse trabalho diferir ou divergir da noção de autoridade compreendida pelos entrevistados, encaramos esse fato passível de análise e mesmo de representar mais um dado para o trabalho, não excluindo ou atrapalhando nosso estudo.

A partir da realização desta pesquisa, e com a análise dos dados, foi-nos possível elaborar as categorias de análise referente às implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente. Verificou-se que muitos docentes, apesar de assumirem um discurso positivo em relação à organização do ensino em ciclos, possuem ainda muitas dúvidas e dificuldades na prática pedagógica nesse processo.

A maioria dos professores, apesar de afirmar que os ciclos constituem um importante avanço no ideário de ensino brasileiro, acaba por se mostrar incomodada e mesmo prejudicada com a nova organização. Especialmente em relação às avaliações externas, o

discurso predominante é de que elas são ferramentas fundamentais para a verificação da aprendizagem dos alunos e, mesmo do trabalho docente.

3.1 Caracterização das Escolas Pesquisadas

ESCOLA 1

A escola '1' foi a primeira instituição com a qual estabelecemos contato. Foi nesta instituição que a entrevista piloto foi realizada.

O local onde está localizada a instituição caracteriza-se em um bairro nobre da cidade, na zona sul, onde há o predomínio de residências e, nos últimos anos, um grande crescimento do comércio.³

A instituição atende, aproximadamente, **1.040** alunos distribuídos: do 1º ao 4º ano do Ciclo Inicial de nove anos; da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental; e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio.

O primeiro contato para o desenvolvimento da pesquisa não foi muito receptivo. Fui recebida pela diretora da escola, a qual, após ouvir minha explicação sobre a pesquisa, pediu-me para retornar em outro momento. Após uma quinzena retornei à escola e dei início à pesquisa, tanto com a realização das entrevistas, quanto com a observação em sala de aula. As entrevistas com o corpo docente foram feitas durante parte do horário destinado ao HTPC e, com as demais profissionais: diretora e coordenadora, foram feitas em momentos alternados, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

Tive contato com a coordenadora pedagógica da escola, responsável por apresentar-me aos demais professores e notificar-me quanto às reuniões de HTPC e demais encontros. O HTPC era realizado pela coordenadora pedagógica da escola, sem a participação dos membros da direção. Havia duas professoras que não participavam das reuniões por trabalharem em outras instituições no horário das mesmas. A coordenadora alegou conversar

³ Dados obtidos na página do site: <http://wikimapia.org/2199016/pt/Alto-da-Boa-Vista>

com as ausentes em outro momento (à respeito dos alunos das classes nas quais elas lecionassem).

A diretora, a vice diretora e a coordenadora pedagógica são presentes no cotidiano escolar e eram facilmente encontradas quando buscava-as para obter alguma informação. A escola também se mostrou aberta a outros pesquisadores e estagiários, conforme observamos, e os professores permitiram a realização da observação em sala de aula.

Quanto ao padrão financeiro das famílias atendidas na escola, segundo a diretora, a clientela aparenta ter alto, médio e baixo poder aquisitivo.

ESCOLA 2

A escola '2' foi a segunda instituição a ser pesquisada.

A instituição encontra-se localizada na região central do município em questão e atende, aproximadamente, **750** alunos matriculados: do 1º ao 4º ano do Ciclo Inicial de 9 anos; e na 4ª série do Ensino Fundamental.

O primeiro contato pessoal foi com a vice-diretora da escola que, logo em seguida, indicou a coordenadora pedagógica como responsável pelo assunto.

A coordenadora manifestou grande resistência à realização da observação em sala de aula, alegando um número exagerado de estagiários já presentes na escola, entretanto cedeu o espaço da instituição para que as entrevistas fossem realizadas com as professoras, de acordo com a disponibilidade de cada uma, em momentos que não coincidissem com o horário destinado ao HTPC, ao qual não participei a pedido da coordenadora. Em relação às demais entrevistas a serem efetuadas, a coordenadora disse-me para conversar com cada profissional pessoalmente, uma vez que, com ela, a entrevista poderia ser realizada em qualquer dia e horário da semana.

Conseguí realizar a entrevista com a coordenadora, a vice-diretora e com a diretora, mas, apesar das várias tentativas com os professores, apenas uma se propôs a participar da pesquisa.

Não foi possível realizar qualquer tipo de observação na escola 'B' porque, além de ser clara a resistência dos profissionais à presença de um estagiário ou pesquisador em sala de aula, havia também um incômodo pela quantidade desses universitários frequentando o ambiente escolar (apesar de não ter obtido informação exata sobre a quantidade total deles).

Durante o intervalo das aulas, os professores permaneciam alimentando-se e conversando entre si na sala dos professores, sem dar importância à minha presença, após ter manifestado meu interesse em realizar as entrevistas com eles. Esse fato acabou por inibir minhas tentativas em entrevista-los, mesmo porque consideramos, nesse estudo, que a participação deveria ser espontânea; sem nenhum tipo de coerção.

Considerando que nossa escolha quanto às instituições a serem estudadas foi pautada, entre outros fatores, na abertura da instituição de ensino para a realização da pesquisa, cabe ressaltar que, apesar da escola 2 não ter se mostrado muito ‘aberta’, continuamos com o desenvolvimento do trabalho neste campo por considerar interessante tal situação; ou seja, mesmo a resistência dos profissionais e a dificuldade encontrada em campo foram dados relevantes para nosso estudo.

No que se refere à situação financeira dos alunos atendidos na escola, há uma variação entre as camadas ‘média média’ e ‘média baixa’; e a camada baixa, de acordo com a coordenadora pedagógica.

ESCOLA 3

A última instituição a ser pesquisada foi a escola ‘3’.

A instituição encontra-se localizada em um bairro da zona oeste da cidade, região próxima à área central. Há na escola, aproximadamente, **750** alunos matriculados: do 1º ao 4º ano do Ciclo Inicial de nove anos; e na 4ª série do Ensino Fundamental.

O diretor da escola, com quem tive meu primeiro contato, mostrou-se bem interessado na pesquisa, leu o resumo do projeto, e disse-me que seria interessante conversar com a coordenadora, a fim de me informar sobre os horários de: entrada, saída e intervalo dos professores; e das reuniões de HTPC. Quanto às entrevistas ele deixou-me livre para fazê-las conforme a disponibilidade dos professores. Segundo o diretor, a vice-diretora estava de férias, mas quando retornasse, eu poderia entrevistá-la também. No dia seguinte quando voltei para conversar com a coordenadora, anotei todos os horários pertinentes ao cotidiano escolar e dei início à pesquisa.

Particpei de algumas das reuniões destinadas ao HTPC, o qual era realizado pela coordenadora pedagógica da escola, sem a participação dos membros da direção. Algumas

professoras não participavam das reuniões por trabalharem em outras instituições no horário das mesmas. As demais professores presentes diziam transmitir as informações às ausentes.

Os professores mostraram-se solícitos frente à pesquisa e, na medida do possível, foram tolerantes quanto à minha presença em sala de aula.

Segundo o diretor da escola, os alunos pertencem à famílias com alto, médio e baixo poder aquisitivo.

Caracterização da Direção, Coordenação e Corpo docente:

O quadro abaixo retrata a situação da direção, vice-direção, coordenação e do corpo docente das escolas no que se refere ao tempo de serviço, tipo de formação e idade dos entrevistados. A critério de quantificação foram considerados os dados da entrevista Piloto também.

Idade	Formação	Tempo/serviço	Tempo/escola	Contrato
Professores				
68	Magistério	31	20	Efetivo
57	Pedagogia/Psicopedagogia	18	1	ACT
52	Magistério/Pedagogia	15	1	ACT
26	Pedagogia	4	3	Efetivo
43	Magistério/Pedagogia	23	5	Efetivo
47	Pedagogia	28	4	Efetivo
48	Magistério/Biologia	19	8	Efetivo
29	Magistério/Pedagogia	8	6	Efetivo
28	Pedagogia	4	4	Efetivo
Diretores				
36	Historia/Pedagogia	15	3	Efetivo
41	Geografia	15	3	Efetivo
50	Historia	34,5	7	Efetivo
40	Matematica/Administração	17	3	Efetivo
Coordenadores				
36	Biologia/Pedagogia	17	1,5	Efetivo
42	Letras/Pedagogia	25	3	Efetivo
38	Historia/ Pedagogia	9	2	Efetivo

CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.2 Concepções sobre autoridade docente

Inicialmente, faz-se necessário apresentarmos as diferentes concepções sobre o que é autoridade docente para os profissionais da educação, especialmente os professores, sujeitos desta pesquisa. Expor as idéias relacionadas às distintas formas de compreensão do termo ‘autoridade’ no campo da educação é fundamental, haja vista a existência de muitas confusões nas interpretações relativas ao conceito em questão.

Conforme obtido nos relatos, professores, diretores e coordenadores atribuem diferentes significados à concepção da autoridade docente. A seguir, apresentamos uma síntese, na forma de unidades de sentido, das principais idéias extraídas das entrevistas realizadas⁴ a fim de delimitar idéias, sem a pretensão de esgotar o raciocínio acerca do assunto. Ao serem interrogados, os entrevistados referiam-se ao termo autoridade, interpretando-o, no geral, como sinônimo de uma das três categorias elaboradas, a saber: respeito dos alunos para com o professor; bom desempenho dos alunos nas provas; capacidade docente de resolução de conflitos em sala de aula. As três unidades selecionadas foram descritas com exemplificações de falas, conforme segue abaixo:

- Sinônimo de respeito dos alunos para com o professor. De acordo com as entrevistas, a demonstração de respeito e obediência à figura do professor representa o grau de autoridade que ele tenha no espaço escolar. Nas palavras de um dos entrevistados, “*eles [os alunos] respeitam muito o professor*” (informação verbal da diretora Flaviana – escola 1).

Em outra fala, a entrevistada relaciona a autoridade não apenas com o respeito dos alunos, mas também quanto à idade dos mesmos, como se a falta de respeito estivesse atrelada às idades mais avançadas: “*Quanto ao respeito comigo, eu trabalho com crianças de sete a oito anos e não tenho problemas*” (informação verbal da professora Lúcia – escola 1).

⁴ Todas as falas foram registradas no Caderno de Campo.

- Bom desempenho dos alunos nas provas. Outra idéia ligada ao termo da autoridade docente surge nas respostas dos entrevistados quando relacionam o bom resultado obtido nas provas escolares como uma relação direta do bom trabalho docente, não apenas considerando a visão dos alunos quanto à questão, mas também a visão de coordenadores e de diretores. Conforme registrado, “[...] *eles ficam de olho no resultado, na verdade ficam percebendo se o professor fez a classe atingir o mesmo índice [ou nota anterior] ou se piorou aí a gente ouve dizer: ‘tal professor tem mais autoridade com a classe, tem mais didática, consegue fazer os alunos irem melhor’, etc*” (informação verbal da professora Maria Ângela - escola 3).

Ao considerar o professor em sala de aula, concordam que ele seja o responsável pela aprendizagem do aluno: “*É ele o centro das atenções e todo o desempenho do aluno, [...] e o ensino dependem dele, de como ele lida com todas as questões apresentadas no contexto escolar*” (informação verbal da diretora Dinalva – escola 2).

Ainda de acordo com as falas, os alunos atribuem todo o avanço que eles têm ao professor, o que eles aprendem foi o professor que ensinou.

Quando os entrevistados falam sobre o bom desempenho do aluno como uma consequência do trabalho docente e a autoridade deste último, consideram também que tal desempenho deve ser considerado nas avaliações formais e informais: “[...] *cada um trabalha com sua autoridade de forma mais ligada ou não à avaliação que faz na sala, quer seja avaliação formal, como uma prova, quer seja com as atitudes diante da sala de aula*” (informação verbal da diretora Dinalva – escola 2).

O bom desenvolvimento de cada aluno deve dar-se nos dois contextos: formais e informais. Na fala de outro(a) entrevistado(a), porém, há a clara dissociação entre autoridade e o resultado de uma prova sem, entretanto, explicitar o sentido da palavra: “*a autoridade do professor não tem nada a ver com a prova que é aplicada*” (informação verbal da diretora Flaviana – escola 1).

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se, também, obter a idéia de que o aprendizado esteja relacionado à autoridade do professor, em uma relação que exige maiores esclarecimentos deste quanto ao processo educativo para os alunos. Tal idéia se apresenta na fala a seguir:

Então, a gente percebe que o aprendizado dos alunos vem muito da relação da questão da autoridade que o professor tem: de mostrar para o aluno o porquê que ele está desempenhando aquele trabalho [...] porque a gente percebe que quando o professor mostra para o aluno o porquê que ele cobra, o porquê que ele exige, o porquê que ele dá a avaliação, o porquê de

ele ensinar daquela maneira, então isso repercute no aprendizado do aluno (informação verbal da coordenadora Georgianna – escola 1).

- Capacidade docente de resolução de conflitos. A manutenção da ‘disciplina’ e da ordem em sala de aula aparecem como um indício da autoridade docente. Quando interrogados quanto à sua autoridade, alguns dizem tê-la pelo fato de não haver problemas com ‘indisciplina’ em suas salas de aula e, por serem capazes de conduzir a turma de alunos em ‘boa ordem’. Algumas falas ilustram tal conceito e, também, trazem outras noções que complementam a compreensão sobre o tema. Alguns trechos são postos a seguir:

1) *Eu procuro resolver sozinha, sem ter que ficar mandando aluno pra coordenadora ou diretor. Acredito que esses profissionais tenham outra função na escola, para ajudar o professor de outro jeito e não dando bronca em aluno ou falando alto. Isso até tira a autoridade do professor... ué, se eu não for capaz de resolver um problema com um aluno meu, como posso querer tomar conta de uma sala inteira?* (informação verbal da professora Rosa Maria – escola 3).

2) *A gente vem percebendo que essa autoridade não é a questão do professor ser autoritário, mas do professor conseguir a disciplina, conseguir articular o trabalho, de conseguir passar para o aluno a importância do trabalho que ele tem para esse aluno* (informação verbal da coordenadora Georgianna – escola 1).

Nota-se que alguns dos entrevistados sabem dizer o que não representa autoridade, mas acabam retomando as noções anteriormente expostas, associando o conceito à disciplina, respeito ou resultado de um bom trabalho docente.

Em contrapartida, obtivemos de um dos entrevistados, responsável pela direção da escola, a idéia que distingue os termos ‘autoridade’, ‘autoritarismo’ e ‘avaliação’ entre si, entretanto, sem a posterior descrição dos termos separadamente. Nas palavras do entrevistado: “*avaliar e ter autoridade ou, mesmo ainda, ser autoritário são coisas bem diferentes*” (informação verbal da diretora Dinalva – escola 2).

Embora nossos dados não permitam fazer inferências sobre a ocorrência ou não de conflitos na escola, cabe aqui mencionar os dados de uma pesquisa que analisa o aumento da violência em escolas com ciclos e seriadas. Em relação aos contextos das escolas brasileiras nas quais os ciclos foram implantados, observou-se que as taxas percentuais de situações relacionadas à violência, roubos e depredações, assim como de indisciplina escolar, mostraram-se mais altas em escolas com ciclos (FERNANDES, 2005, p. 62).

Grosso modo, como afirma Aquino (1998), de um ponto de vista institucional, pode-se considerar que não há exercício de autoridade sem o emprego de violência e, em certa

medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade. Portanto, e em suma, a violência como vetor constituinte das práticas institucionais teria como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade, outorgada aos agentes pela clientela/público e avalizada pelos supostos “saberes daqueles”. Por esse motivo, reafirmamos a convicção de que há, no contexto da escola, um *quantum* de violência “produtiva” embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar (AQUINO, 1998, p. 15).

Nas relações que se baseiam na utilização da força, há hierarquia, porém, legitimada por parte de quem detém o poder, mas não por parte de quem é obrigado a obedecer, o que não caracteriza uma relação de autoridade (cabe a palavra autoritarismo).

[...] A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável pré-determinado (ARENDRT, 2005, p. 129).

Já a persuasão representa uma situação contrária, pois há legitimidade de quem influencia outrem, mas não há hierarquia. A autonomia é outro elemento a ser destacado neste contexto, pois em geral, quem se submete a uma autoridade não tem ou acredita não ter, no momento e no campo da submissão, autonomia para poder exprimir liberdade de ação. A relação que envolve a autoridade legitima-se pela falta de autonomia, real ou pressuposta, dos que se submetem a ela (DE LA TAILLE, 1999, p. 11).

No entanto, a noção de que a autonomia é um traço da personalidade constante, que se desenvolvido em um âmbito específico pode ser simplesmente aplicado a novos contextos bem mais complexos é, no mínimo, altamente questionável. A autonomia que temos em um determinado campo não se separa do conhecimento que dele possuímos. Além disso, é absolutamente comum que um sujeito possa demonstrar autonomia em determinado campo, mas não em outro (CARVALHO, 1999, p. 62).

Nesse ponto, faz-se crucial retomar a distinção entre o termo autoridade e autoritarismo, elaborada pelos autores John Dewey, Jean Piaget e Hannah Arendt, quando enfatizam a autoridade e sua legitimidade como parte da ação formadora do educador em relação ao aprendiz. Em consonância com o exposto anteriormente neste trabalho, os mencionados estudiosos observam a necessidade de uma ação instituída e dirigida pelos adultos em relação às crianças e jovens. Ação esta que constitui e legitima a autoridade do docente no ambiente escolar.

Para Arendt (2000), apesar de o termo ser, comumente, confundido com alguma forma de violência, poder ou uso de força, o que caracterizaria uma postura autoritária, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção, pois “onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (Arendt, 2000, p.129).

Levando-se em conta que o processo do fazer pedagógico necessita um tempo de elaboração e desenvolvimento, a fim de acontecer de modo pleno, a relação entre os sujeitos envolvidos nesse movimento deve ser construída respeitando-se os direitos e as necessidades de cada indivíduo, a fim de que seja a base ideal dos processos de ensino e de aprendizagem.

É válido refletir sobre a mudança da qualidade da interação entre professor e aluno, nesse contexto avaliativo, uma vez que consideramos de extrema importância o resultado do próprio trabalho pedagógico, que leve o aluno para além do conteúdo programático apresentado nas aulas. Nesse sentido, cabe retomarmos a idéia de Hanna Arendt, quando se refere ao professor como alguém que tem o papel de apresentar e proporcionar aos seus alunos aspectos relevantes da vida em sociedade no mundo atual. “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é” (ARENDR, 1997, p. 239).

3.3 Avaliações externas e o trabalho pedagógico nas escolas

Durante a fase de observação, foi possível constatar que as avaliações externas têm implicações tanto positivas como negativas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente nas escolas, apesar dos agentes escolares não problematizarem a questão. Há, em contrapartida, aqueles que não identificam qualquer relação entre os dois conceitos e das tensões que essa nova realidade impõe à escola.

Dentre os que preconizam o caráter positivo, há alguns entrevistados que elogiam as avaliações externas por acreditarem que elas facilitam o trabalho docente, fazendo afirmações tais como:

“as avaliações não atrapalham, elas auxiliam demais” (informação verbal do diretor Roberto – Escola 3);

e, também:

“é o que permite ter uma medida do progresso da aula, da aprendizagem, do comportamento dos alunos, do trabalho, como um todo” (informação verbal da diretora Dinalva – escola 2).

ou ainda:

“os professores gostam das avaliações externas, isso orienta o trabalho deles, só veio pra ajudar” (informação verbal do diretor Roberto – Escola 3);

Ainda conforme outras duas falas dos(as) entrevistados(as): (professores? Diretores? Coordenadores?)

1) *Para alguns professores até facilitou o trabalho, porque com a prova vindo pronta, eles têm, somente, que aplicá-la e, isso, representa um trabalho a menos, facilita. Mas, existem outras formas de avaliar, vendo o comportamento do aluno, da sala, o desenvolvimento das atividades... para outros professores isso não significou nada não, é como se fosse uma atividade a mais.* (informação verbal da diretora Flaviana – Escola 1).

2) *Ela dá um norte para o trabalho do professor. Ela vê não apenas o trabalho do professor, mas também quanto ao aprendizado do aluno. Todas essas avaliações que acontecem externamente são muito importantes também porque é uma maneira de estar vendo como é que a educação está avançando* (informação verbal da coordenadora Georgianna – escola 1).

Todavia, há a constatação de que a avaliação exige trabalho: *“ela ajuda o professor a diagnosticar as dificuldades dos alunos... porém, ela é trabalhosa”* (informação verbal da coordenadora Georgianna – escola 1).

Em se tratando do que representa a prova para todos os envolvidos no processo da educação, encontramos, como descrição positiva:

1) *No trabalho do professor é essencial para ter uma idéia do quanto os alunos aprenderam do que deveriam, para a escola é uma informação importante porque indica não apenas o progresso dos alunos, como o desempenho dos professores. Para alguns alunos é algo que dá motivo para estudar mais e para outros não significa nada – para aqueles que não esquentam a cabeça* (informação verbal da coordenadora Suzie – escola 2).

2) *A avaliação deve ser a base para o trabalho nas escolas. Muitos alunos, apesar de temerem a avaliação, são capazes de percebê-la como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Todos esperam pelo resultado da avaliação, tanto os alunos, como os pais, como os profissionais da escola* (informação verbal da diretora Dinalva – escola 2).

3) *A avaliação para todos na escola é realmente importante, não falo apenas da nota de uma prova não, mas da importância que tem o ato de avaliar. Avaliar o tempo todo – é isso o que a escola faz. De um jeito ou de outro, todos estão sendo avaliados, professores, alunos, gestores, diretores. É por meio de avaliações que somamos critérios para o trabalho que é desenvolvido* (informação verbal da coordenadora Carolina – escola 3).

Em todas essas falas, no entanto, há um distanciamento do interlocutor com sua fala, pois as afirmações são feitas de modo generalizado, sem se referirem a casos específicos ou à própria experiência do entrevistado.

Já entre os entrevistados que criticam o uso dos exames externos, as idéias giram em torno da valorização de outros mecanismos e recursos avaliativos, em detrimento à avaliação escrita formal, até a constatação de que o tipo de avaliação como é feito no sistema por ciclos não seja o mais adequado. Valorizando outro tipo de avaliação, temos:

Eu avalio, você vê, o aluno que participa com você na sala de aula de uma atividade, aquele que interage, aquele que traz toda a tarefa em ordem, aquele que compreende, aquele que discute, aquele que quer sempre mais... então eu acho que isso é muito mais importante do que uma avaliação escrita, principalmente(informação verbal da professora Maria – escola 1).

E, para exemplificar a crítica feita às avaliações externas, constatamos:

Eu, particularmente acho errado, porque isso tem que ser feito desde o início do ano, o aluno tem que estar preparado para ler, compreender, ele tem que estar preparado para aquelas questões que são de múltipla escolha que é um hábito que, geralmente não se tem na escola pública, aí, só trabalha um mês com a criança com questões de múltipla escolha que é para responder a provinha que vem lá de fora. Então, assim é complicado! A gente fala: é o sistema mesmo (informação verbal da professora Maria – escola 1).

Finalmente, entre aqueles que não constatarem qualquer influência das avaliações externas no trabalho pedagógico ou que nem mesmo estabelecem implicações de um conceito para o outro, existe a convicção de que “*depende muito da sala, da disciplina que está sendo dada, depende de uma série de fatores, mas não há obrigatoriamente uma relação direta*” (informação verbal da diretora Flaviana – escola 1). Ou, de modo mais explicativo, associando a autoridade ao trabalho pedagógico, temos:

O professor continua avaliando, isso faz parte constante do trabalho dele, não é? Então, mesmo com a mudança na elaboração da prova, o professor tem outras formas para avaliar e poder, assim ter sua autoridade para com o aluno, até porque ele cobra, exige do aluno. E sua autoridade não pode ser abalada (informação verbal da coordenadora Carolina – Escola 3).

Parece haver uma aceitação dos limites do próprio trabalho, uma vez que esses profissionais não demonstram ter qualquer autoridade frente ao sistema educacional, a fim de serem capazes de conduzir o processo de ensino dos seus alunos sem estarem presos às decisões impostas que modificam todo o sistema educacional de forma autoritária. Essa prática avaliativa, com a utilização dos exames externos ao final de cada ciclo, gera um processo

tenso que antecede aos exames, causando enorme desagrado e desconforto, tanto para os professores quanto para os alunos.

Pode-se perceber que os professores se tornam irritadiços com a proximidade da aplicação dessas provas e se sentem pressionados em cumprir o conteúdo programático a tempo da aplicação das mesmas. Apenas a presença da pesquisadora em sala de aula causava desconforto com a aproximação da data das provas externas e, devido a esse incômodo, ela era solicitada a se ausentar da sala de aula, interrompendo, assim a observação. O trecho a seguir ilustra parte da conversa da professora da sala com a pesquisadora:

Olha, hoje eu até já ia te pedir pra não ficar na aula, mas como você já tinha chegado eu fiquei sem graça de te falar pra ir embora, mas sabe que agora está chegando a hora de fazer aquelas provas externas e o clima é péssimo, sabe... é muita pressão, os alunos ficam alvoroçados, sabem que precisam ir bem e a gente também é avaliado, né... eu sou a professora que tem a turma e eu sou responsável por eles. Então eu ia te pedir pra esperar passar essa fase das provas e depois você até pode vir, assistir as aulas, voltar, sem problemas, mas como agora eu estou sem estagiário, o que já facilita muito, queria te pedir pra entender, tudo bem? (informação verbal da professora Rosa Maria – escola 3).

E, ainda, no contexto de outra escola, com a coordenadora, ao se referir a minha participação às reuniões de HTPC⁵:

é que agora é tudo tão mais específico, agora que os nervos estão à flor da pele por causa do SARESP, da Prova Brasil, eu até ia mesmo te dizer pra não vir mais nas reuniões... sabe, para te poupar de tanto pepino (informação verbal da professora Rosa Maria – escola 3).

Referindo-se à presença de alguém externo ao ambiente escolar, uma professora acabou desabafando que, apesar de ser permitido que estudantes universitários observassem as aulas, o sentimento em relação a essa presença não era bom.

Na verdade, ninguém gosta, nenhum professor, ainda mais agora, nas vésperas de dois exames importantes ter que ficar aturando estagiário fazendo observação, olhando e anotando tudo o que a gente faz... ah, porque às vezes escapa mesmo uma palavra mais agressiva, a gente fica com pouca paciência, sabe... (fala de uma professora)⁶.

Notou-se que a realização das avaliações externas atrapalhava o andamento das aulas, ou seja, elas não eram incorporadas ao trabalho pedagógico como algo complementar ou decorrente do processo de ensino. Porém, eram tratadas como um empecilho ao trabalho docente ou um desvio da rotina de aula, uma vez que, com a proximidade dos exames, os

⁵ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁶ O nome da professora em questão não foi registrado, pois a mesma deu seu parecer na sala dos professores da escola 2, não participando da entrevista formalizada.

docentes aceleravam seu ritmo de trabalho, aumentando o volume de exercícios e o discurso de ‘alertas’ de estudo, cobrança de realização de exercícios e broncas nos alunos quando estes não conseguiam entender a matéria explicada. Em uma das aulas observadas, a professora alerta os alunos para a urgência da aprendizagem quanto ao conteúdo cobrado na prova, salientando que os alunos devem se concentrar nas aulas que antecedem ao exame:

Porque na hora da prova serão somente vocês. A professora não pode ajudar, é como se eu não soubesse nada nesse dia, esqueço de tudo! Então é bom prestar atenção, ficar com a boca fechada e fazer as mãos trabalharem aí nos exercícios porque depois não adianta chorar não. Ou aprende antes da prova ou depois pode esquecer, não dá mais tempo! A hora é agora! (fala de uma professora)

Os professores se sentem monitorados pelas provas, como se seu trabalho fosse pautado pela época de realização de tais exames, conforme afirmou uma professora durante a entrevista: “*Bom, no caso do SARESP o quê que faz... induz você a trabalhar o que vai cair no SARESP*” (informação verbal da professora Josiane – Escola 1).

Se os conceitos formais compartilhados com os alunos não são mais importantes do que a própria ação de ensinar, ou seja, se a vivência do educador com os educandos não é menos relevante do que os conhecimentos que ele propõe aos aprendizes, nesta lógica de acelerar o trabalho pedagógico, a fim de cumprir os prazos e os requisitos dos exames nacionais, há uma certa inversão da importância da prática pedagógica, dando-se mais importância aos conteúdos formais em detrimento da própria relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Tornou-se possível perceber que todo o trabalho docente parecia ser direcionado, de forma mecânica, para o momento das provas e, apesar de não assumirem diretamente seu nervosismo, transferindo-o para o aluno, os professores demonstravam claramente sua insatisfação;

- ao se dirigirem ao pesquisador:

Oi, você poderia fazer outra coisa hoje? É que estou atrasada com a matéria deles, tenho que falar de novo sobre a Provinha né... (se referia à Provinha Brasil) e eles estão um pouco nervosos, sabe. Acho que sua presença vai deixá-los mais nervosos, você não acha? (informação verbal da professora Elza – Escola 1).

- ao se dirigirem aos alunos:

De novo? Eu já não expliquei isso milhões de vezes? Não sei o que vai ser de vocês nessa prova... não sei! Isso é a coisa mais simples! É só saber a tabuada e fazer a divisão! Vocês não entendem? Olha aqui na lousa, eu já escrevi tudo! (informação verbal da professora Elza – Escola 1).

A irritabilidade dos professores quanto à preparação para a aplicação das provas, denota a clara falta de aceitação de alguns deles em relação à nova proposta. Todos os mecanismos do novo sistema proposto revelam a busca pela obtenção de resultados, seja na tentativa de atingir o índice pretendido nas avaliações, seja por meio das bonificações financeiras destinadas a determinados professores. O ambiente escolar, como um todo, passou a representar uma espécie de ameaça para o cotidiano docente, conforme a fala de uma coordenadora entrevistada:

A gente percebe que boa parte dos professores, com as avaliações, eles se sentem ameaçados. Não porque eles não conhecem, mas porque o resultado da minha sala é que vai determinar se eu sou ou não um bom professor. E isso agora ficou muito às claras. Antes você trabalhava e somente você sabia se tinha trabalhado aquilo que era para ser feito. Agora não, é tudo cobrado, esquematizado, saem os relatórios, saem os dados. Então eu percebi isso: o professor teve que dar uma 'sacudida' no trabalho dele e trabalhar um pouco além do que é pedido. Então eu acho que agora elas têm uma preocupação do que elas têm que trabalhar para que o aluno possa ir bem no SARESP (informação verbal da coordenadora Georgianna - Escola 1).

É importante ressaltar que objetivo de qualquer avaliação educacional é fornecer subsídios para que os responsáveis pela coordenação e desenvolvimento de ações educativas possam tomar decisões no sentido de aprimorar os processos e condições de ensino e aprendizagem. De acordo com o nível de abrangência destas ações educativas e do foco privilegiado em um processo avaliativo, podemos classificar a avaliação educacional em várias dimensões: avaliação de sistema, avaliação de currículo, avaliação institucional, avaliação de programa e avaliação do rendimento escolar (SOUSA, 1999, p. 142).

É necessário destacar a importância de o professor aprender a articular a avaliação de sistema e a avaliação do rendimento escolar, de modo que possa compreender os objetivos, métodos e procedimentos destas dimensões avaliativas, pois embora distintas, ambas podem convergir para subsidiar decisões em sala de aula que levem à melhoria da prática educativa (SOUSA, 1999, p. 142).

Neste sentido, também é importante a compreensão de que o propósito principal de uma avaliação de sistema é possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas que possam contemplar a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades para que os alunos possam aprender. Apesar de a comparação de resultados entre escolas e sistemas ser uma característica de avaliação de sistema que almeja construir referências para a análise, a avaliação do rendimento escolar que ocorre no ambiente da escola e da sala de aula não deve

possuir nenhum propósito classificatório. Deve ser feita de forma contínua, cumulativa e integrada a processos de progressão dos alunos, à estratégias de aceleração de aprendizagem, de recuperação e deve ser amparada em análises qualitativas que nos permitam compreender o desempenho do aluno (SOUSA, 1999, p. 142).

3.4 Mudanças nas práticas avaliativas no sistema de ensino em Ciclos em relação ao antigo sistema seriado

Durante a pesquisa, os professores, coordenadores e diretores foram interrogados quanto às mudanças nas práticas avaliativas e a relação da autoridade em comparação ao sistema de ensino em Ciclos e ao antigo sistema seriado. Nessa perspectiva, é elucidativo registrar a afirmação de Fernandes (2005) que aponta para uma conformação da prática pedagógica, dentro da escola, entre a seriação/aprovação e ciclo/promoção. Ela aparece nas estratégias utilizadas pelos docentes, demandadas pela busca de solução de algumas questões concretas, que nem sempre as políticas implementadas levam em conta.

É essencial enfatizar, antes de entrarmos nessa discussão, que quando questionados quanto aos critérios utilizados para as avaliações, alguns dos entrevistados davam apenas exemplos de diferentes tipos de provas e exames, sem considerarem quais eram os critérios avaliativos presentes no ato de avaliar, em si mesmo. Como se pode observar na fala seguinte de um diretor:

Um dos critérios é a prova mensal, depois vem a bimestral, nós temos o sistema de avaliação externa – o SAREP, a Prova Brasil e, também, nós temos alguns concursos, até às vezes, patrocinados por escolas particulares. Também temos os ‘vestibulinhos’ para dar seqüência à 5ª série, ao 5º ano, depende da unidade, e isso é pra conseguir bolsas nas escolas particulares, não é?! (informação verbal do diretor Roberto – Escola 3).

É compreensível que, se nem mesmo o representante da escola, na figura do diretor, identifica ou reconhece os critérios para as avaliações, da mesma forma os coordenadores e professores podem ter dúvidas quanto aos mesmos. Portanto, houve respostas dúbias quanto às possíveis mudanças existentes entre um modelo e outro. A saber, as mudanças apontadas foram quatro: ao tipo de avaliação - processual, apenas para acompanhar o avanço do aprendizado do aluno e não mais classificatória; à ausência da reprovação ao final de cada ano letivo – a reprovação, ou a chamada retenção pode acontecer apenas ao final de um ciclo; a

padronização do sistema de ensino em correlação aos parâmetros internacionais; a exposição da qualidade do trabalho docente mediante as notas obtidas pelos alunos nos exames nacionais elaborados por agentes avaliadores externos ao ambiente escolar. Dentre os exemplos daqueles que afirmavam haver mudanças, encontra-se tanto um caráter positivo quanto um caráter negativo para as mesmas. No que se refere ao caráter positivo das mudanças, encontramos:

É um ponto de partida para que se possa rever toda a sistemática de aula, ensino aprendizagem, comportamento, trabalho pedagógico, psicológico. A avaliação mostra qual a situação dos nossos alunos, do nosso trabalho e a nossa situação em relação a outras escolas. Os alunos, eles são preparados para entender a avaliação como um processo para ver qual é o andamento do ensino-aprendizagem, se nós estamos no caminho certo e, para ver no resultado da avaliação externa, como o SARESP, prova Brasil, como é que anda a melhoria do estudo a cada ano. A escola pode perceber como está em relação aos seus alunos (informação verbal do diretor Roberto – Escola 3).

Contradizendo a concepção acima, uma professora afirma que o aluno respeita o professor, “até porque o aluno nem sabe quem é que faz a prova” (informação verbal da diretora Flaviana – Escola 1).

Pode-se aferir que, se os alunos não tomam conhecimento nem mesmo de quem se responsabilizam pela elaboração das avaliações, eles também não devem ter a noção da dimensão de importância das mesmas, nem tampouco podem presumir se há melhorias com os novos padrões avaliativos.

Em outra idéia que aponta o caráter positivo da mudança, observa-se um alerta para que haja maior compreensão dos propósitos da mesma.

Como eu disse, há muito diálogo na escola com os profissionais. Essa mudança se for bem entendida pode significar uma influência positiva no ensino e no trabalho com a aprendizagem. A idéia é muito boa, mas da forma como foi implantada, com o pouco tempo para ser entendida pelos professores, parece que só houve mudança de nome: de série para ciclo. E não é isso. É necessário tempo ainda para que não apenas a escola, mas os pais e os alunos entendam essa proposta (informação verbal da diretora Dinalva – Escola 2).

Entretanto, a mesma fala apresenta uma contradição. Inicialmente afirma que ‘há muito diálogo na escola’ mas, em seguida, expõe que há a necessidade de um melhor entendimento da proposta pelos professores. Ora, se há espaço para o diálogo, logo, os propósitos da mudança poderiam ser discutidos e melhor compreendidos nas conversas com os agentes escolares, o que parece não acontecer.

Zuin (2008) destaca que é possível notar, em alguns casos, a ausência de comunicação entre os educadores e seus alunos, sobretudo no que se refere à relevância da avaliação e de suas normas, que poderiam ser, na medida do possível, discutidas de maneira coletiva. Se o professor escolhe um sistema de avaliação, o que é que efetivamente lhe impede de, no início das atividades educacionais, dialogar com os alunos as razões de sua escolha e ouvir a opinião do corpo discente a esse respeito? Se os alunos percebem que possuem voz ativa na discussão dos problemas educacionais diários, há uma chance de que ocorra o processo de internalização da disciplina, de modo que a pausa na realização imediata do seu desejo de atrapalhar a aula com conversas paralelas possa ser compensada pela concretização de benefícios individuais e coletivos posteriores. Ainda no dizer de Zuin (2008), se as reformas pedagógicas, que questionaram os fundamentos filosófico-educacionais da conhecida pedagogia tradicional, têm o mérito de estimular uma participação mais efetiva do corpo discente nas diretrizes do processo de ensino-aprendizagem, não se pode abandonar a reflexão de que os processos punitivos se metamorfosearam em procedimentos mais sutis, mas não menos prejudiciais (ZUIN, 2008, p.65).

Na fala de outra professora, a questão da ausência de diálogo na instituição escolar e o caráter hierarquizado no trato das resoluções ficam explícitos quando é afirmado que:

[...] decisões deste porte são tomadas em outro âmbito, não nos cabe aqui na escola querer contestar. As decisões são tomadas, são passadas pra gente e aí é cada um por si mesmo. Os profissionais têm que se preocupar mais com seu trabalho e com o que acontece com os alunos dentro da sala. O que vier depois, se reprova, se não reprova isso é decisão posterior. Uma vez que o trabalho foi feito ou não aí o resultado existe, de um jeito ou de outro (informação verbal da coordenadora Suzie – Escola 2).

Ao mesmo tempo, a referida fala demonstra certo descaso por parte da professora, ao afirmar que a preocupação de sua classe trabalhadora deva ser em torno do seu próprio trabalho, no ambiente circunscrito da sala de aula.

Outras falas expressam o caráter negativo que acompanha as mudanças nos sistemas educativos. A título de ilustração, temos as que seguem:

- Ao tratar do descaso dos alunos frente à descoberta da não reprovação, uma professora do 3º ano relata que: “*eles [os alunos] já sabem que vão passar de ano e, aí na terceira série, a professora tem que dar continuidade a esse trabalho pedagógico de alfabetizar, mas eles têm conscientização que, de qualquer forma, passa*” (informação verbal da professora Lúcia – Escola 1). E a mesma reclamação pode ser observada em outro trecho:

Eu vejo que a progressão continuada não foi uma boa opção, porque hoje os alunos não têm mais aquela responsabilidade, à medida que eles vão

entendendo o funcionamento, não tem aquele compromisso com o estudo, porque ele vai passar mesmo, de uma maneira ou de outra ele vai passar. Então, eu não concordo com a progressão continuada, acho que isso levou os alunos a terem menos responsabilidade no estudo do que antes com a progressão parcial (informação verbal da diretora Flaviana – Escola 1).

Nessa mesma temática, o incômodo também se dá por parte dos professores que sentem a falta de comprometimento dos alunos dentro da sala de aula. Conforme relato de uma coordenadora, *“alguns professores se sentem incomodados. Acham que o aluno e os pais perderam a responsabilidade diante do estudo e que a sala de aula virou lugar de bagunça, terra de ninguém”* (informação verbal da coordenadora Suzie – Escola 2).

- Ainda quanto à temática da não retenção do aluno ao final de cada ano letivo e, de seu consecutivo avanço aos anos seguintes, há a identificação de que tal mecanismo de reprovação apenas mudou seu formato de incidência, sem grandes modificações na estrutura, conforme o trecho descrito:

Bom, só para resumir, agora não é a prova final anual que reprova, que vai fazer com que o aluno passe ou não, mas à medida que o aluno é ‘empurrado’ para a próxima série, lá na frente, na classe da turma da retenção ou na série que vai poder reprovar, é que vai existir essa ‘seleção’ dos alunos que conseguiram aprender o que era necessário e daqueles que não foram capazes, então, de um jeito ou de outro ainda existe a reprova, apenas não é mais anual (informação verbal da coordenadora Carolina – Escola 3).

- Existe certo saudosismo das determinações adotadas em sistemas anteriores de ensino, especialmente pela suposta liberdade de cada docente em realizar a tarefa que julgasse mais adequada ao aprendizado de seus alunos. Isto é o que demonstra a fala de uma professora entrevistada:

Eu acho que a educação tem que ser mais um pouco mais tradicional, não como era há quinze anos atrás quando eu estava estudando aí no Ensino Médio, mas pelo menos eu acho que um pouco mais de limite deveria ser imposto, então eu me sinto meio atada, me sinto meio acuada de tomar determinadas atitudes, porque a gente percebe que, às vezes, determinada ação diferente seria a correta a fazer (informação verbal da diretora Flaviana – Escola 1).

E, mais especificamente quanto ao mecanismo de reprovação utilizado anteriormente, uma professora responsável por lecionar no 2º ano do Ensino Fundamenta, desabafa dizendo: *“[...] sendo professora de segunda série você não tem muito tempo disponível pra trabalhar como se fosse primeira série, então eu acho que eles deviam ser retidos na primeira série. Para fazer tudo de novo e vir pra segunda série bem, preparados”* (informação verbal da

professora Lucia – Escola 1).

- Diante de todo o cansaço do processo letivo, que compreende a elaboração de relatórios e avaliações processuais dos alunos, um dos professores entrevistados acaba por confessar a conseqüência de sua exaustão na avaliação exagerada da turma de sua sala de aula. De acordo com o entrevistado, *“na hora de fazer a avaliação, o professor já está tão cansado de exigir, que acaba deixando isso interferir na impressão que ele tem da sala e isso é freqüente. Vai fazer uma avaliação mais pesada daquela turma, dizer que não aprenderam absolutamente nada, vai exagerar”* (informação verbal da coordenadora Suzie – Escola 2).

Os professores também se sentem fracassados na tentativa de garantir que os alunos avancem as etapas de ensino com o conhecimento requerido em cada ciclo, a fim de obter sucesso na aplicação da Proposta. Há o reconhecimento de que a Proposta, *“na prática, ainda deixa muito a desejar. Não há continuidade, a professora da próxima série não se atenta em buscar conhecer o aluno”* (informação verbal da coordenadora Georgianna – Escola 1). Consoante os dizeres de uma das coordenadoras entrevistadas:

Nós usamos o termo ‘ciclo’, mas o aluno está na série. Por que o que seria o ciclo? O aluno deveria ir para um próximo ciclo somente quando ele atinge todas as expectativas propostas para aquele ciclo. Se o aluno que não atinge, seria feita uma reorganização até ele concluir, até atingir as expectativas propostas. Mas o que a gente vem percebendo é que ele vai sendo ‘empurrado’ para a próxima série... nós não estamos conseguindo, essa é a realidade (informação verbal da coordenadora Georgianna – Escola 1).

- Dentre os que não reconhecem modificações claras, mas admitem problemas, ressaltamos a fala de um diretor ao tratar a questão da nova Proposta:

Os problemas têm solução. Basta encontrar a solução mais adequada para cada tipo de situação. Há aqueles alunos que não estão acompanhando os demais seja na disciplina, seja no avanço da aprendizagem. O professor tem que ter a percepção de identificar qual é a questão e trabalhar com ela (informação verbal da diretora Dinalva – Escola 2).

A partir dessa afirmação, percebemos que na mentalidade de um dos membros da direção escolar, quem deve lidar com a problemática ou com a questão que, porventura atormente o professor em sala de aula é ele mesmo, ou seja, é o próprio docente quem deve se tornar responsável pela identificação, mediação e solução de suas queixas.

Corroborando com o raciocínio trazido, uma professora demonstra seu trabalho individual nos momentos em sala de aula. De acordo com a professora:

E a avaliação eu sigo por [...] aquilo que a gente trabalhou e já faço as avaliações, agora a escola não nos dá subsídios; é a gente que tem que

encontrar... sabe, esses critérios, essas referências para estar elaborando... isso é do professor (informação verbal da professora Maria – Escola 1).

E ainda acrescenta a preocupação do sistema escolar pelo benefício financeiro dado aos professores que atingirem a meta estipulada para as avaliações dos alunos a cada ano:

[...] a escola fica preocupada com a avaliação da escola, aquela avaliação que pontua a escola que dá ponto, então chega no fim do ano o professor recebe um bônus, se a escola atingiu aquela meta de pontuação; não importa se o aluno aprendeu ou não aprendeu. O que importa é que a pontuação vá lá em cima. Aí fica aquela preocupação na escola: Não... nós vamos fazer uma prova assim, vamos fazer uma prova assado; aí depois, como agora em novembro tem o SARESP e tem a Prova Brasil, essas provas que avaliam a escola... dizem que é para avaliar o desempenho do aluno, mas aí eles cotam a escola, por nível, quer dizer, então está avaliando a escola, mesmo, não é?! Aí todo mundo fica preocupado: então, vamos procurar... vamos dar uma prova assim... semelhante à que foi o ano passado? Semelhante àquela que o aluno ia aprendendo (informação verbal da professora Maria – Escola 1).

Pode-se reconhecer, portanto, que a presença de uma bonificação não apresenta nenhum tipo de incentivo ao corpo docente, antes, representa uma ameaça velada com vistas à obtenção da referida meta a qualquer custo. Conforme já discutido anteriormente, essa situação apresenta-se com um descontentamento grande por parte dos professores que ficaram abaixo do índice estipulado e, com certo grau de competitividade por aqueles docentes que buscam a classificação necessária com o intuito de serem recompensados, transformando, assim os valores que constituem a cultura escolar. Finalizando, a conclusão de uma coordenadora a esse respeito explica que:

[...] por quê a professora 'X' e a professora 'Y' têm medo do SARESP? Porque todo ano é o nome delas que sai na planilha. É o rendimento da professora 'tal' que aparece... agora, para as outras que ficam nessa rotatividade, isso é passageiro: hora elas estão hora podem não estar (informação verbal da coordenadora Georgianna – Escola 1).

3.5 Práticas pedagógicas nas escolas

Durante o trabalho de campo feito nas escolas, foi possível compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos alvos de nossa observação, bem como conhecer as práticas pedagógicas de que os professores se valiam no desenvolvimento das aulas.. Nesse intuito, buscamos identificar comportamentos, falas, gestos e atitudes no relacionamento entre os

sujeitos que nos mostrassem um pouco mais do contexto educacional e da cultura de cada instituição.

Curioso foi notar que as práticas docentes na sala de aula eram direcionadas ao treinamento dos alunos para que estes fossem capazes de obter boas notas na avaliação externa (SARESP ou Provinha Brasil) do final do ano. O conteúdo programático era todo voltado ao que seria cobrado nas provas externas, deixando-se de lado o livro trabalhado anteriormente em detrimento ao conteúdo extra de exercícios de revisão. As professoras ficavam extremamente ansiosas e preocupadas com a chegada desses exames e transferiam essa preocupação nas falas e cobranças direcionadas aos alunos no decorrer das aulas. Da mesma forma, questionamentos sobre essa temática eram levantados nas reuniões de HTPC. As coordenadoras, nas reuniões, deixavam expressa a importância de a escola atingir o índice pretendido, bem como ressaltavam a questão da bonificação financeira aos professores que obtivessem êxito nisso.

Apesar de as professoras e as coordenadoras atribuírem a aflição aos alunos, na verdade, toda a tensão era manifestada pelos próprios adultos. Eram eles que se tornavam irritadiços e se sentiam pressionados em cumprir o conteúdo programático a tempo da aplicação dessas provas tornando o dia-a-dia bastante complicado na aula. Fato que também gerou a solicitação da ausência da pesquisadora do espaço de aula feita pelas professoras, como já mencionado na categoria 2 e reforçado na observação abaixo:

Elza me pediu para não entrar, disse meio baixo: “Oi, você poderia fazer outra coisa hoje? É que estou atrasada com a matéria deles, tenho que falar de novo sobre a Provinha, não é... [se referia à Prova Brasil] e eles estão um pouco nervosos, sabe. Acho que sua presença vai deixá-los mais nervosos, você não acha?” (observação feita na sala da professora Elza – escola 1).

Era como se, para que a professora tivesse um melhor aproveitamento dos conteúdos passados, fosse necessário maior privacidade com a turma de alunos.

Outro comportamento que agravava a relação professor/aluno era a falta de paciência do docente para com os estudantes. As professoras não agiam com calma e naturalidade; não brincavam e, muitas vezes, nem sequer conversavam com os alunos na fase anterior à aplicação dos exames externos. Deixavam claro que eles (os alunos) seriam os responsáveis pela realização da prova e, que elas (as professoras) não contribuiriam para o sucesso de tal, no momento oportuno. Explicitavam que os alunos deveriam estudar e que tudo o que elas poderiam fazer era garantir que o conteúdo fosse transmitido antes. Realmente, devido à precária situação do clima em sala, tudo o que elas poderiam fazer era ‘transmitir’ os

conteúdos, sem a necessária dedicação para a apropriação efetiva dos mesmos pelos alunos e esquecendo-se da relação professor/aluno.

Em um determinado dia de observação em campo, percebeu-se a seguinte situação:

Definitivamente a professora fala alto demais, há momentos em que fico incomodada. Falou para os alunos da Prova Brasil e disse que ela não iria ajudar em nada, pois já que eles não estavam se esforçando nem fazendo tarefa, o azar seria todo deles (observação na aula da professora Rosa Maria - escola 3).

No trecho acima, fica evidente que a professora não procura ter uma postura de colaboradora no processo de aprendizagem; não auxilia na compreensão dos conteúdos que ela mesma transmite, comportando-se como rival dos alunos no momento mais crítico do ano letivo, às vésperas de um exame importante. Em outro momento, o clima na mesma sala de aula acima mencionada, caracteriza-se por discussões e ofensas, culminando com a retirada de dois alunos da aula.

Muita bronca com os alunos hoje. A professora discutiu com dois alunos e os mandou para a sala do diretor Roberto, dizendo que já não iria mais suportar aquilo; os dois meninos estavam discutindo por causa de uma borracha e os dois se ofenderam com palavras na sala de aula. Após sair com os dois, a professora retornou e ficou um tempo ainda dando bronca na sala, dizendo que às vésperas de um exame nacional tão importante quanto à Prova Brasil ela ainda tinha que aturar aquele tipo de situação (observação na aula da professora Rosa Maria – escola 3).

A importância do respeito nas relações estabelecidas nas instituições escolares foi amplamente mencionada por diversos autores (ARAÚJO, s/d apud AQUINO, 1999; LIBÂNEO, 2001; MANACORDA, 2002; POSTMAN, 1999; SAVIANI, 1994; TEDESCO, 2001; entre outros) como favorável ao processo de ensino/aprendizagem, à manutenção de um ambiente agradável de convivência, bem como na construção da personalidade dos alunos.

Entretanto, podiam-se ouvir ofensas tanto entre os alunos quanto dos professores ao se referirem aos próprios alunos quando conversavam com a pesquisadora, evidenciando a falta de respeito pelo outro e pela posição por ele ocupada.

Ah, então, porque você viu só a semana passada, que inferno? Eu ter que sair com aqueles dois capetas e ainda ficar passando um sabão neles? Agora é essa prova Brasil que eles não sabem nada, eu precisando me concentrar, sabe... trabalho em duas escolas... ah, tem hora que cansa! (observação na aula da professora Rosa Maria – escola 3).

A falta de colaboração da professora no processo de aprendizagem dos alunos ficava evidenciada e era mencionada para justificar a necessidade de estudo e de empenho dos

estudantes como garantia de sucesso quando fosse realizada a prova externa. Na fala de uma professora descrita a seguir:

Porque na hora da prova serão somente vocês. A professora não pode ajudar, é como se eu não soubesse nada nesse dia, esqueço de tudo! Então é bom prestar atenção, ficar com a boca fechada e fazer as mãos trabalharem aí nos exercícios porque depois não adianta chorar não. Ou aprende antes da prova ou depois pode esquecer, não dá mais tempo! A hora é agora (informação verbal da professora Elza – escola 1).

A transmissão dos conteúdos era feita de modo mecânico, lembrando o modelo tradicional de educação na prática de escrever os conteúdos e exigir que os alunos copiassem, considerando que o estudante fosse um sujeito passivo no ato de receber as informações, sem poder apropriar-se delas. Os exercícios extras para a preparação prévia da prova final eram inseridos no decorrer das aulas evidenciando a falta de tempo para a elaboração dos mesmos, o que gerava ainda mais pressa na finalização deles e maior agressividade da professora diante seus alunos. Corroborando com essa idéia, Ulisses F. de Araújo (s/d), afirma que:

Incluir novos conteúdos na escola mas continuar preso a um modelo de transmissão do conhecimento, com aulas meramente expositivas, pressupondo um aluno passivo cujo papel na escola é o de mero receptor de conhecimentos que depois lhe serão cobrados nas avaliações, não contribui para a construção de sujeitos críticos e autônomos. A escola necessita trabalhar de maneira mais interessante os novos conteúdos [...](ARAÚJO, s/d apud AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 45).

A aula de matemática apresentava aflições ainda maiores, visto o grau de dificuldade dos alunos na compreensão das fórmulas que deveriam ser utilizadas para a realização da prova externa do final do ano.

Na aula de matemática Elza ficava realmente nervosa. Não gostava de ter que explicar repetidas vezes a mesma coisa. “De novo? Eu já não expliquei isso milhões de vezes? Não sei o que vai ser de vocês nessa prova... não sei! Isso é a coisa mais simples! É só saber a tabuada e fazer a divisão! Vocês não entendem? Olha aqui na lousa, eu já escrevi tudo!”. Alguns alunos simplesmente se demoravam com o lápis na mão, alegando que não estavam entendendo o exercício, enquanto outros diziam que já estavam fazendo, mas que precisavam pensar mais. Várias vezes Elza dizia: “A prova está chegando! Tratem de estudar” (observação na sala de aula da professora Elza – escola 1).

Em outro momento,

Elza começou a fazer exercícios de matemática, ressaltando que eles não poderiam ter dúvidas na hora de solucionar os exercícios parecidos com aqueles na prova. A aula toda ela falava da tal Prova Brasil. Até eu que não iria fazer a prova já estava com medo dela... estava ficando apreensiva, quase como quem teme a chegada de um monstro... (observação na sala de aula da professora Elza – escola 1).

Após a instituição dos exames padronizados, é comum que os professores se pautem pelo conteúdo das provas para definir o currículo escolar, numa inversão do processo, pois não é o currículo mínimo nacional que pauta as provas, mas estas que constroem uma matriz curricular. Este fato cria um risco iminente de esvaziamento educacional, pelas limitações dessas matrizes (REY, 2011, p. 28).

A concepção de currículo também deve ser ressignificada, de maneira a evoluir de uma visão tecnicista de rol de disciplinas para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado, visto como uma construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado, indissociavelmente, ao conhecimento e constituindo o elemento central do projeto educativo da escola. Assim, o currículo, hoje, reflete as contradições da realidade socioeducacional e sendo o lugar no qual se cruzam a reflexão sobre a prática e a teoria da educação (ABRAMOWICZ, 1999, p. 158).

A falta de paciência na relação com o outro não era apenas percebida em relação às professoras durante as aulas, mas também no contato que se pretendia estabelecer com os membros da direção. No momento de realizar a entrevista com uma vice-diretora, a mesma demonstrou insatisfação e pressa em concedê-la à pesquisadora, como ilustra o trecho que segue:

Entrei na sala da vice-diretora e Lara, após olhar meu roteiro de entrevistas anexado ao resumo do projeto, com certo ar de desdém me disse: “Isso seu não é urgente não, né? Porque se você puder esperar até a semana que vem, eu penso nas respostas e a gente grava o que tem que ser”. Tentei explicar a ela que não era necessária uma preparação e que, se ela preferisse, eu não gravaria a voz, poderia somente anotar as respostas, ao que ela me respondeu: “Ah, mas aí demora... até você escrever tudo isso... não posso esperar você acabar tudo! Faz assim, vou mostrar para diretora, vou ler e você vem de novo... [olhando um calendário] na quarta, pode ser? Quarta-feira que vem, amanhã não...” (vice diretora Lara – escola 3)

O mesmo procedimento de treinamento, antes da realização de alguma atividade mais importante, era também notado em relação aos adultos da escola. De acordo com a observação registrada no Caderno de Campo:

Cheguei no dia combinado para conversar com a vice-diretora. Demorou alguns minutos para que ela me recebesse. Ao entrar na sala ela já foi dizendo: “Hoje a diretora não vem para cá, ficará o dia todo na Secretaria da Educação, mas você faz a entrevista comigo mesma... (e abrindo um papel com algumas anotações, continuou)... então, eu não sei o que você quer dizer aqui com algumas expressões, mas vou te perguntando, tá? Aí você não grava minha pergunta, não. Grava só a resposta, tá?”. Concordei e começamos. Várias vezes ela se interrompia na resposta (que lia no papel de rascunho) e me perguntava se era aquilo mesmo que ela tinha entendido,

se estava correto, se era aquela informação que eu queria saber. Teve um pouco de dificuldade para falar a resposta, enquanto lia no papel, mas conseguimos terminar (vice diretora Lara – escola 3).

Na escola imperava desorganização quanto aos documentos pedagógicos. Nas três escolas pesquisadas, após perguntas repetidas em diferentes momentos, sobre o Projeto Pedagógico o mesmo não foi localizado. Em nenhuma entrevista houve menção sobre ele. Os trechos selecionados a seguir representam nossas tentativas de obtenção do referido documento.

Na escola 1, “[...] perguntei pelo Projeto Pedagógico da escola e pedi para vê-lo. A vice-diretora me disse que somente a diretora poderia autorizar-me a ver o tal documento”. A diretora foi procurada com o mesmo intuito de ler-se o Projeto:

Ao perguntar pelo Projeto Pedagógico, a diretora disse-me que o havia emprestado para uma das professoras que estava estudando para um trabalho de faculdade; não me disse se o Projeto estava na escola com a professora ou se a mesma o havia levado consigo, apenas me respondeu de modo a dizer que eu não poderia mais pedir o Projeto, uma vez que o mesmo já havia sido “emprestado”.

Na escola 2:

Perguntei sobre o Projeto Pedagógico da escola e a diretora alegou que, devido às reformas no prédio da instituição, muitos documentos, livros e outros papéis haviam sido postos em caixas para que não fossem danificados, sendo um desses documentos o Projeto Pedagógico: “Ai, ele [o Projeto] deve estar em alguma dessas caixas, guardado. Deixa as coisas se ajustarem, tudo voltar mais ao normal e aí teremos tudo organizado, novamente.” A diretora não demonstrou iniciativa para procurá-lo e nem me disse para que o fizesse, dando a questão por encerrada.

Na escola 3, em conversa com a vice-diretora Lara:

Ao perguntar-lhe sobre o Projeto Pedagógico da escola ele me disse que tal documento ficava sob o controle da coordenadora pedagógica. Combinei de retornar no dia seguinte para conversar com a coordenadora.

[Após alguns dias]... Ao término da entrevista com a coordenadora, pedi a ela que me mostrasse o Projeto Pedagógico da escola e ela me respondeu, meio sem jeito: “Olha só... para te falar a verdade, eu não me lembro para quem emprestei da última vez esse Projeto... é que são tantos estagiários da USP! E eles me pedem isso direto. Devo ter emprestado para algum deles e agora não sei onde está. Devo ter deixado em algum lugar, porque aqui, em minha mesa não está. Posso procurar e te mostrar depois? Aí você, por favor, me devolva logo em seguida porque, se não, acontece isso!” [referindo-se ao sumiço do Projeto].

Tal fato demonstra a pouca importância em relação ao referido documento, ou antes, demonstra o desconhecimento sobre o que venha a representar esse Projeto para as diretrizes gerais da escola, agravando o não comprometimento dos professores no fazer pedagógico.

O envolvimento e conhecimento do professor sobre aquilo que ele busca ensinar para os alunos, sem dúvida é essencial para a garantia da confiança dos próprios alunos no processo de aprendizado. Dessa forma,

Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de mestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer (AQUINO s/d apud AQUINO, J. G. (org.), 1999, p.139-140).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar a complexidade da implementação do processo de ensino em ciclos, uma vez que envolve aspectos referentes à estrutura e cultura escolares, currículo, avaliação, formação, compreensão e participação de professores e pais gerando, assim, uma discussão com aqueles que pautam a relação da escola com a sociedade.

Existe ainda pouca compreensão quanto aos referenciais teóricos utilizados na nova organização do ensino em ciclos, entretanto, mais preocupante é o fato de que os profissionais, quando interrogados a respeito da mudança, utilizam-se de um discurso pautado nos ideais do que representaria essa organização e não em sua própria vivência no cotidiano escolar. Não houve discussão a respeito de tais idéias antes de estas terem sido implantadas no sistema de ensino, o que dificulta uma melhor utilização da proposta e de toda a dimensão dessa iniciativa.

Alguns fatores podem dificultar ainda mais a efetiva implantação dos ciclos, como por exemplo, a rotatividade de professores, classes repletas de alunos e a falta de um projeto educativo, prejudicando, assim o desenvolvimento das potencialidades da proposta, fazendo com que estas sejam restritas a meros arranjos organizacionais, reproduzindo a lógica da escola seriada.

Segundo a bibliografia disponível sobre os ciclos, os dados estatísticos expostos ainda são imprecisos, já que os instrumentos de coleta não são adequados para registrar, com precisão, as informações sobre os vários tipos de organização do sistema escolar, sobretudo pelo fato de que existem escolas com organização mista, pois adotam séries e ciclos, configurando, dessa forma, a heterogeneidade da proposta, desde sua implantação inicial até os dias presentes.

Tal heterogeneidade reflete não apenas uma condição de estrutura física das turmas de alunos nas instituições escolares, mas, de modo especial, a própria prática docente, considerando-se aspectos de conduta, trabalho e manifestações de tensão e competição em sala de aula que variam de forma análoga ao calendário dos exames externos nacionais. A necessidade de cumprir o que será exigido por esses exames, visando conseguir atingir o índice de aproveitamento esperado, é capaz de influenciar toda a dinâmica da instituição escolar, modificando a relação estabelecida entre os alunos, a relação entre professores e alunos, entre professores e gestores, entre os professores e seus pares e de uma escola para outra.

A partir da implementação da Proposta educacional de Ciclos de ensino com a Progressão Continuada no Brasil, questionamentos e desconfortos acerca das mudanças de tal processo começaram a ser formadas nos núcleos escolares. As dúvidas englobam noções

relacionadas acerca dos procedimentos pedagógicos que incluem: a preparação de aulas que capacitem os alunos para a realização das provas externas ao final de determinado ano letivo; a reorganização da turma de alunos entre aqueles que já se encontram alfabetizados e aqueles que ainda carecem da primeira etapa de alfabetização após concluírem o primeiro ano de estudos; um melhor preparo dos professores para ensinar o que deve ser cobrado nas avaliações externas. Os desconfortos giram em torno da questão da exposição do resultado obtido com determinado grupo de alunos após a realização das provas finais atrelado ao rendimento que cada professor conseguir conquistar com seus alunos, o que denota sua boa ou má qualificação para o trabalho docente.

Todas essas questões dizem respeito, direta ou indiretamente, à autoridade de cada docente frente aos estudantes e no fazer pedagógico na instituição escolar, bem como aos valores culturais, educacionais e sociais que permeiam as relações de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, José Sérgio F. de Carvalho (s/d. In.: AQUINO, 1999) critica a teoria do construtivismo de Jean Piaget⁷ pelo fato dessa ignorar que a estrutura hierárquica da escola esteja baseada na posse de conhecimentos e valores próprios da cultura escolar, bem como no esforço dos professores em mantê-los e passá-los aos alunos. A questão, portanto, não se refere à autoridade individual do docente na coação exercida sobre os estudantes. Trata-se do fato de que a autoridade docente tem como

fonte legitimadora não a sacralidade de sua palavra ou o fato de ele [o professor] ser um adulto, mas deriva de sua responsabilidade social e pública por esse *'mundo escolar'*, do qual participa e no qual ele representa formas de conhecimento e critérios de valor publicamente estabelecidos (CARVALHO, s/d. In.: AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 57-58).

Nesse sentido, Carvalho retoma a defesa de Hannah Arendt⁸ que estabelece a autoridade docente na representação responsável do mundo apresentado aos alunos, utilizando-se (o professor) de sua qualificação profissional para isso, sem, entretanto, colocá-la acima de sua responsabilidade social (CARVALHO, s/d. In.: AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 58).

Na situação mais específica do ensino na escola o dever de estudar condicionado pelo avanço dos anos letivos no percurso educacional foi profundamente modificado com a introdução dos Ciclos de ensino com Progressão Continuada, que se estabeleceu no Brasil a partir da década de 1990. Tal Proposta educacional, como já mencionado no presente trabalho, preconiza a avaliação como medida processual, direcionada para a melhor organização da aprendizagem e do ensino, eliminando a reprovação dos alunos não bem

⁷ Piaget, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

⁸ Arendt, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

sucedidos a cada ano escolar. Nesse contexto, a medida de avaliação deve contribuir para o êxito do ensino, ou seja, para a construção dos saberes e competências dos alunos (Hadji, 2000).

O novo sistema de ensino em ciclos supõe que o conhecimento deva acontecer como um processo, opondo-se à idéia de séries de ensino, com níveis distintos a cada ano, característicos da avaliação somativa e classificatória utilizada no ensino seriado.

Deste modo, proporciona uma profunda revisão dos significados, crenças e valores que permeiam as práticas escolares, oferecendo a possibilidade de avaliações formativas para justo diagnóstico e intervenção constante no processo de ensino-aprendizagem. (MAINARDES, 1998, 2009; MIRANDA, 2009; OLIVEIRA, 1998; SOUSA, 2000).

Entretanto, na nova Proposta de ciclos de ensino com a promoção automática do aluno ao final de uma etapa anual, a avaliação final, que deveria apenas completar as demais – de caráter processual, feitas ao longo de todo o ano letivo -, acaba ganhando um peso muito maior, servindo de ameaça tanto para os alunos quanto para os professores. Conforme percebido nas observações da pesquisa em campo e, também, anotado nas entrevistas realizadas, os professores sentem-se pressionados pelo seu bom desempenho profissional que fica dependente do resultado obtido pelos alunos em tal avaliação final.

Faz-se urgente, portanto, que os professores tomem a iniciativa de se apropriarem dos conceitos e das diretrizes que devem seguir. Durante a realização da pesquisa que proporcionou este trabalho, procuramos pelo Projeto Pedagógico das escolas e não foi possível sequer encontrá-lo na instituição, onde sua permanência deveria ser constante e de fácil localização. O mais preocupante é que, se o documento não pode ser localizado na instituição, tampouco deve ser acessível aos professores e demais profissionais da escola, que possam querer buscá-lo para solução de dúvidas sistemáticas ou de orientações a seguir.

Da mesma forma, os professores entrevistados não tinham noções claras do significado dos termos das perguntas e, mesmo com a repetição ou ênfase da questão, as respostas seguiam em direção a outro contexto, a outras idéias. Talvez por se tratar de uma dúvida quanto ao sentido geral ou então pela ausência de conversas sobre o assunto no interior da escola. De fato, durante as reuniões de HTPC não houve nenhuma pauta sobre os referenciais teóricos ou as implicações do novo sistema educativo para o cotidiano escolar. As discussões giravam mais em torno dos problemas concretos e pontuais de cada professora com sua turma de alunos e, também, muito se discutia sobre a chegada dos exames externos. O fato de não terem sido encontradas diferenças expressivas, ou que merecessem algum destaque, entre as escolas nas quais a pesquisa foi realizada, indica que os dados aqui apresentados possuem

algum potencial de generalização. Evidentemente não estamos afirmando que essas escolas não possuem especificidades e singularidades, mas, no tocante ao objeto deste estudo, foi possível apreender que há predominância de regularidades e consonância nos saberes, crenças e valores que permeiam as práticas pedagógicas nas escolas da rede estadual paulista.

De acordo com Maria da Graça J. Setton (s/d. In.: AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 82):

O conhecimento, a competência, a autoridade estão sempre sujeitos a revisões. Nesse sentido, a reestruturação institucional pela qual os agentes socializadores tradicionais estão passando impõe uma instabilidade e insegurança em relação às nossas condutas, respostas e representações em relação a elas.

São muitos os autores que tratam da questão da crise institucional pela qual passa a escola atual. A instituição escolar há muito deixou de ser o único local transmissor de saberes, capaz de garantir o progresso cultural e social, bem como já não mais pode assegurar condições melhores de vida humana (POSTMAN, 1999, 2002; TEDESCO, 2001; LIBÂNEO, 2001).

Nas palavras de Setton (s/d. In.: AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 82):

Um saber anacrônico e imediatista não contribui para a formação de indivíduos livres e autônomos. Ao contrário, reproduz a massa de sujeitos voltados para uma profissionalização que pouco se realiza. Se, anteriormente, a escola era vista como a detentora das informações, responsável pela transmissão de conhecimentos, hoje sabemos que ela está em desvantagem em relação à mídia ou à Internet. A função da escola atual está ainda por ser definida.

Setton (s/d. In.: AQUINO, J. G. (org.), 1999) ainda afirma que a instituição escolar deve renovar-se de conceitos ultrapassados que não mais condigam com as exigências da escola moderna. Critica os pressupostos pedagógicos elaborados por Durkheim⁹ por considerar que os mesmos contribuía para “a formação de sujeitos não conscientes de suas responsabilidades”, uma vez que, os mesmos pressupõem a educação moral pautada na extrema disciplina e obediência à autoridade do professor, reproduzindo, assim, a formação de indivíduos sem personalidades e passivos aos mandamentos recebidos, incapazes de refletir, por conta própria, sobre o mundo no qual vivem (SETTON, s/d. In.: AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 82).

No entanto, Setton corrobora a crença de Durkheim ao definir a escola como um “local privilegiado de construção de uma experiência prática de uma educação moral reflexiva”.

⁹ DURKHEIM, E. **Sociologia, educação e moral**. Livro segundo, Portugal: Rés Ed. Ltda., 1974.

Ambos consideram as tensões e conflitos existentes no ambiente escolar, todavia acreditam que há, também, possibilidades para a manutenção da tolerância e do respeito nas relações estabelecidas na escola.

Ficou bastante evidente a irritação seguida pela falta de respeito das professoras para com os alunos durante as aulas assistidas. Em relação à necessidade de momentos guiados por maior tolerância e respeito, acreditamos com Ulisses F. de Araújo (s/d) que:

Para romper esse modelo cultural que a mídia vem *naturalizando* pode-se almejar a construção de modelos sociais mais cooperativos, que objetivam uma ética baseada em relações de respeito mútuo, solidariedade, justiça e respeito à diversidade. A identificação com esses valores, sua integração no núcleo central da personalidade de alunos e alunas e a admiração que podem construir por seus mestres, permitirão a constituição de autoridades mais democráticas, em contraposição às autoridades autoritárias tradicionais das instituições escolares (ARAÚJO, s/d apud AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 46).

O autor acredita que a escola deva promover a participação ativa, intensa e reflexiva dos alunos nas aulas por meio de metodologias dinâmicas, que favoreçam discussões e reflexões críticas dos alunos (ARAÚJO, s/d apud AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 45).

Ainda assim, acreditamos que a escola é promissora no sentido de não apenas disponibilizar conteúdos, divulgar e difundir a cultura humana ou oferecer saberes sistematizados, contudo, para além dessa função, a escola possibilita caminhos para a apropriação do saber em um ambiente potencialmente socializador, o qual deve ser sempre democrático, aberto às discussões de todo tipo: sejam culturais, políticas, sociais, econômicas ou ainda de cunho particular de cada indivíduo.

Sim, a escola propõe aos laços sociais e afetivos que se estreitem e evoluam para relacionamentos concretos. Nas palavras de Setton (s/d. In.: AQUINO, J. G. (org.), 1999, p. 82), “relacionamentos são laços baseados em confiança, que não são dados a *priori*, mas trabalhados, tiveram origem em um processo mútuo de auto-revelação” (grifos da autora).

Toda a discussão realizada ao longo deste trabalho visa não apenas servir para reflexão do tema exposto, mas especialmente para propor novos estudos com a finalidade de oferecer melhorias no sistema educacional, começando por estruturar as relações entre os professores e os alunos e entre os professores e os demais agentes educativos no microcosmo da escola. Todas as relações estabelecidas no contexto escolar seguem a pressupostos maiores que os próprios profissionais. Deve-se, portanto, promover o conhecimento necessário sobre todas as propostas que são engendradas no Sistema de Educação; favorecendo os profissionais com o correto funcionamento dos mecanismos por ele mesmo utilizados.

O professor deve estar ciente das razões do ensino que ele apregoa e possibilita aos seus alunos. Essa noção todos têm: professores, coordenadores, diretores e mesmo os responsáveis pelas propostas de mudança. É do conhecimento de todos que a mútua aceitação dos pressupostos empregados no fazer pedagógico permite um trabalho melhor e mais eficiente. Resta, porém uma dura socialização desses preceitos, que acaba por comprometer o dia-a-dia nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁰

¹⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- ABRAMOWICZ, M. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JÚNIOR, C.A da.(Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Unesp, 1999.p. 155-164.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**. Campinas, v 19, n 47, p. 7-19, dezembro, 1998.
- _____.Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, J.G. (org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In.: AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p. 31-48.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARIÉS, Philippe. **Historia social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2ª. Edição, 1981.
- BARRETTO, Elba S. de S. **A Avaliação na Educação Básica entre dois modelos**. Educação e Sociedade. São Paulo, ano XXII, n. 75, Agosto de 2001.
- BARRETTO, Elba S. de S.; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 108, p. 27-48, novembro de 1999.
- _____. **Trajетória e desafios dos ciclos escolares no País**. In.: Estudos Avançados/ Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados, Edição Especial, vol.15, n. 42, Maio/Agosto 2001. São Paulo: IEA, 2001.
- BARRETO, E. S. de S.; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília-DF:MEC/Inep/Comped, 2001.
- BARRETTO, E. S.de S.; SOUSA, S. Z. **Estudos sobre ciclos e Progressão escolar no Brasil**: uma revisão. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004.
- BARRETTO, E. S.de S.; SOUSA, S. Z. **Reflexões sobre as Políticas de Ciclos no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, p. 27.833-41.

- BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - ECA. São Paulo. Imprensa Oficial, 1990.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação 2001-2010**, Brasília, 2001.
- CAMBI, Franco . **História da Pedagogia**. Editora UNESP, 2001. 702 páginas.
- CARVALHO, J.S.F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, J.G. (org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 49-70.
- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.
- CIANFLONE, A.R.L.; ANDRADE, E.N.F. **Práticas avaliativas e cultura escolar no ensino fundamental**. Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação, vol.17, n.38, pp. 389-402, dezembro 2007.
- CIANFLONE, A. R. L., **Pesquisa em ensino por meio de práticas avaliativas**. In: Bicas, H. E. A.; Rodrigues, M. L. V. Metodologia científica. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan /Cultura Médica, 2009.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Um breve histórico dos direitos humanos**. In.: CARVALHO, José S. (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. **Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Rev. Bras. Educ., v.14, n.40, abril 2009.
- DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 9-29, 1999.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- _____. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- _____. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FERNANDES, C.O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.35, n. 124, p. 57-82, jan/abr.2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Luiz C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990**: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.
- GALVÃO, Izabel. **Conflitos no cotidiano escolar**. In.: CARVALHO, José S. (org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- GEERTZ, C. **O saber local**. São Paulo: Vozes, 2001.
- GOMEZ, A. I. PEREZ / SACRISTÁN, J. GIMENO. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LEITE, D. M. **Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno**. Pesquisa e Planejamento. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v. 3, n. 3, p. 15-34, Jun. 1959.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed., cap. O homem e a cultura. São Paulo: Centauro Editora, 2004.
- LESSARD-HÉRBERT, A. L. **Recherche qualitative: fondements et paratiques**. Paris: Éditions Agence D'Arc, 1990.
- Libâneo, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4ª. Edição. São Paulo, Cortez, 2001.
- MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MAINARDES, Jefferson. **A promoção automática em questão**: argumentos, implicações e possibilidades. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 79, n. 192, p.17-29, maio-ago. 1998.
- _____. A Organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 33-54, 2001.
- MAINARDES, Jefferson. **Organização da escolaridade em ciclos no Brasil**: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. São Paulo: Educ. Pesqui. v. 32, n.1, Abril 2006 .
- _____. **A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006)**: mapeamento e problematizações. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, vol. 14, n. 40, jan-abril, p. 7-23, 2009.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação** : da antigüidade aos novos dias. 10ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

- _____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. London: Sage Publications, 1994.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade**. Campinas: Educ. Soc. v.26, n.91, Agosto 2005.
- _____. **A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva**. São Paulo: Rev. Bras. de Educ., v.14, n.40, abril 2009.
- NOBLIT, G. & HARE, R.D. **META-ETHNOGRAPHY: SYNTHESIZING QUALITATIVE studies**. New York: Sage Publications, 1998.
- OLIVEIRA, Z.M.R. Avaliação da aprendizagem – progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n. 18, p. 7-12, julho/dezembro. 1998.
- ORTEGA R. & DEL REY R. **Estratégias Educativas para a prevenção da violência**. Brasília: Unesco, ECB, 2002.
- PAULA E SILVA, J.M.A. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.112, p.1-9, março. 2001.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar – renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vitor H. **A natureza do trabalho pedagógico**. In: PARO. Gestão democrática da escola pública. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6ª. edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e Jose Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- _____. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Tradução José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

- REY, B. Em busca da medida certa. **Revista Educação**, ano 14, n 168, p. 24-30, abr.2011.
- RUBIN, H.J & RUBIN, I.S. **Qualitative interviewing**: the art of hearing data. London: Sage Publications, 1995.
- SACRISTÁN, J.G. **Transformar e compreender o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. Autores Associados, 1994.
- SOUSA, S.M.Z.L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHICK, M. (org.). **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000, p. 34-43.
- STAKE. R. E. **Case studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 2000.
- SOUSA,C.P.de.Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR,C.A.da (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**: avaliação institucional, ensino e aprendizagem.São Paulo:Unesp,1999.p.141-154.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo, Editora Atica: 2001.
- VIÑAO, Antonio. **¿Fracasan las reformas educativas?** La respuesta de um historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ZUIN, A.A.S. **Adoro odiar meu professor**: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas-SP. : Autores Associados, 2008, 118 p.

Referências com suporte Eletrônico

CENTRAL DE ATENDIMENTO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://escola.edunet.sp.gov.br>> Acesso em 30 mar. 2011.

CONTEÚDO ESCOLA. Estatuto do Magistério Estadual. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/41/56>> Acesso em 20 fev. 2011.

GLOBO NOTÍCIAS. SARESP. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1054358-5604,00.html>> Acesso em 20 abr. 2011.

GLOBO NOTÍCIAS. Secretaria da Educação adia bônus para docentes. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1054358-5604,00.html>> Acesso em 23 mar. 2011.

PORTAL DO INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais. Brasil, 2011. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico>> Acesso em 01 abr. 2011.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Apresentação do Ideb. Brasil, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em 10 jan. 2011.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Prova Brasil. Brasil, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324> Acesso em 01 abr. 2011.

SITE ECO DESENVOLVIMENTO. Projeto de remuneração de professores. Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.ecodesenvolvimento.org.br/noticias/bonus-por-desempenho-jose-serra-sanciona-projeto>>. Acesso em 21 mar. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **DEDALUS**: banco de dados bibliográficos da USP. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.usp.br/sibi>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO¹¹

Escola 1

1º. Dia

Cheguei à escola ‘1’ e fui encaminhada à diretoria. Apontaram-me a diretora que estava ao telefone discutindo com algum funcionário da secretaria da Educação a respeito dos salários daquele mês. Esperei por aproximadamente 20 minutos até que a diretora desligou o telefone e perguntou-me: “Oi, bem, o que é que você quer?” Depois de explicar que eu era aluna de mestrado da faculdade de FCLRP-USP e estava ali para realizar uma pesquisa, ela com ar cansado e aborrecido pediu: “Ai, bem, você não pode voltar outro dia, daqui a uns quinze dias para falar com a coordenadora? É ela quem resolve essa parte de estágio, sabe... eu estou aqui com milhares de problemas e não vou conseguir te ajudar, então me ajude você! Volte depois, pode ser? Meu primeiro contato encerrou-se assim. Disse à diretora que retornaria em quinze dias. Ela agradeceu-me..

2º. Dia

Após quinze dias...

Ao chegar à escola falei novamente com a diretora e expliquei meu projeto (levei um resumo dele comigo para que ela pudesse ler) e após folhear meu resumo ela pediu para que me levassem até a sala da coordenadora, cujo nome fictício será Georgianna. Fui bem recebida pela coordenadora e ela demonstrou-se bastante solícita e até entusiasmada em ter-me ali. Disse que seria bom eu conversar mesmo com os professores porque existiam ali alguns que eram bem ‘complicados’. No momento não entendi bem o que ela esperava que eu fizesse, mas me propus a frequentar o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para conhecer melhor o corpo docente da escola. Marcamos dia e horário para meu retorno no

¹¹ Todos os nomes mencionados neste Caderno de Campo são fictícios a fim de não assegurarem o anonimato dos participantes.

HTPC das professoras de 1º. a 4º. Ano que aconteceria toda segunda-feira no período da manhã, às dez horas.

3º. Dia

Cheguei no horário marcado para o HTPC. Demorou alguns minutos para que as professoras chegassem em maior número (havia apenas 2 do total de 7 professoras). A coordenadora, apesar de estar na escola, não entrou na sala com as duas professoras e comigo, apenas deu início à reunião após a presença total de 4 professoras. Inicialmente ela (coordenadora) justificou a ausência das demais docentes e me apresentou ao grupo. Teve um pouco de dificuldade para falar sobre meu projeto e então me pediu para que esclarecesse às professoras qual era minha intenção ali. Falei sobre meu projeto e minha intenção de entrevistá-las, ressaltando que a participação não era obrigatória e que todas as informações recolhidas seriam mantidas em sigilo e sem identificação até o término da pesquisa, quando, logo após seriam destruídas.

Apenas uma professora mostrou-se incomodada com a idéia da entrevista (era a professora da turma do 4º. ano), que será chamada de modo fictício de Elza. Disse que achava um absurdo não identificar os profissionais na entrevista, porque cada um deveria ser capaz de assumir o próprio dizer e informar sim, seus dados para a pesquisa. A coordenadora interveio dizendo que não seria necessário identificação visando o sigilo da pesquisa. A discussão durou alguns minutos a mais com outras docentes concordando com a coordenadora e Elza discordando de todas as demais. Após cessarem as discussões a coordenadora retomou a reunião apresentando um livro de contos sobre a mitologia grega e propondo atividades para serem desenvolvidas pelos docentes.

No final da reunião Georgianna, diante de todas nós, pediu para que eu voltasse na semana seguinte a fim de iniciar as entrevistas com as professoras que se disponibilizassem. Concordei em voltar.

4º. Dia

Na reunião seguinte, logo no início (após os minutos de atraso considerado até que todas as professoras e Georgianna estivessem na sala), a coordenadora já pediu para quem quisesse dar-me a entrevista que me acompanhasse até a sala ao lado, enquanto as demais

permaneceriam no HTPC. A primeira docente a querer realizar a entrevista aparentava ser uma das mais velhas do grupo. Logo que saímos da sala ela me disse que estava para aposentar, que pela idade e pelo tempo de trabalho já poderia ter pedido a aposentadoria, mas que dar aula era para ela uma distração.

A entrevista demorou um pouco devido ao barulho que vinha dos corredores, pois o HTPC era bem no horário do intervalo das turmas de manhã, então era necessário parar algumas vezes para dar continuidades às perguntas. Apenas entrevistei uma professora neste dia, devido ao tempo do HTPC (geralmente uma hora e meia, menos o atraso na chegada de todas as participantes) e ao barulho do intervalo dos alunos que atrasava minha entrevista. Percebi que seguiria este ritmo pelas próximas visitas. Esta havia sido a entrevista PILOTO.

5º. Dia

O mesmo se deu nesta reunião seguinte, com a coordenadora pedindo para que alguém me acompanhasse para a entrevista. Ela fazia isto perguntando: “E hoje quem vai ceder a entrevista para a Juliana?”. Mas uma professora se propôs e fomos para outra sala. Esta professora mostrou-se bem resolvida, disse-me ao se levantar: “Eu vou! Quero participar da sua pesquisa. Acho muito bom que os universitários pesquisem mesmo e nos ajudem a encontrar melhores soluções”.

Ao término da entrevista eu voltava para a sala com as demais professoras e a coordenadora para acompanhar a finalização da reunião. Percebi que as duas professoras se sentiram bem à vontade para conversar comigo.

6º. Dia

Hoje mais uma professora aceitou participar da entrevista. Ela era professora de uma turma especial de reforço: alunos que não estavam acompanhando a seqüência normal das aulas e precisavam de auxílio ou reforço escolar. Georgianna não pergunta nada das entrevistas, não entra em detalhe. Apenas sorri para mim, quando volto para a sala.

7º. Dia

Até hoje não conheci a outra professora da turma do 4º. ano. Ela trabalha em outra escola no período da manhã e não pode participar do HTPC da escola. Hoje pedi para a

professora do 5º. ano, Anastácia deixar-me assistir algumas aulas dela. Ela me disse que seria melhor que eu acabasse as entrevistas primeiro para depois começar a observação. Agradei e disse que assim que terminasse eu iria procurá-la novamente. Nenhuma professora pode ceder-me a entrevista porque a coordenadora pediu para que todas participassem do HTPC, pois era de grande importância falar a respeito da Provinha Brasil que já estava prestes a chegar nas escolas. Participei da reunião. Falaram da importância das crianças irem bem na prova porque isso iria refletir no desempenho da escola e do trabalho feito. Especialmente para as professoras do 4º. ano, pois a prova era para essas turmas nesse ano (apesar da confusão de nomenclatura, elas se referiam, na verdade, ao 5º ano, ou antiga 4ª série). Anastácia manifestou um certo descontentamento quanto à prova, dizendo que isso atrapalhava o ritmo das aulas porque era necessário rever alguns assuntos com os alunos, não tinha jeito. “E além do mais, algumas crianças vem do 3º. ano com muitas dificuldades e não acompanham direito e agora a responsabilidade é do professor do 4º. ano porque é ele quem tem que ser avaliado com essa prova. Os alunos e o professor também, né?!” – disse Anastácia.

8º. Dia

Cheguei à escola a coordenadora pediu para que eu aproveitasse e fizesse a entrevista com a diretora e a vice diretora porque ela gostaria de resolver um assunto que havia ficado pendente da outra reunião sobre a Prova Brasil e que não seria interessante que eu participasse. Como ela já foi me levando para a sala da diretoria a fim de conversar com a diretora, não tive tempo de pedir para ficar na reunião e depois, acabei achando mais conveniente fazer como Georgianna preferisse, uma vez que ela era tão gentil comigo.

A diretora não estava na escola nesta manhã. Havia saído para resolver alguns assuntos. Conversei com a vice-diretora, expliquei minha pesquisa e perguntei se ela aceitava fazer a entrevista comigo. A vice respondeu-me com desconfiança: “Ah, mas eu não vou saber fazer isso, não. É melhor mesmo você esperar pela diretora e falar com ela, porque eu não sou formada em Pedagogia, sabe, nem Letras... não vou saber te dar as respostas certas”. E como eu insistisse em dizer que não havia respostas certas, mas apenas impressões e idéias que ela tivesse, ela ainda acrescentou: “Então, mas não quero prejudicar a escola, entende. Sou formada em administração e não posso falar do que não conheço. Só se eu for obrigada a fazer isso. Se a diretora falar que eu tenho que fazer, tudo bem, senão não faço, não...”. Como

percebi não haver meios para fazê-la mudar de idéia e entender que não haviam respostas pré-formalizadas ou certas, perguntei pelo Projeto Pedagógico da escola e pedi para vê-lo. A vice-diretora me disse que somente a diretora poderia me autorizar a ver o tal documento.

Agradei e fui embora, já que não poderia fazer mais nada ali.

9º. Dia

Hoje consegui fazer mais uma entrevista. Com a professora mais idosa do grupo. Ela é professora do 2º. ano. De início ela não pareceu muito confiante não, disse-me ao se levantar da reunião: “Ah, vamos lá, né... vamos ver no que vai dar isso”. Fomos até a outra sala reservada para minhas entrevistas e fiz as perguntas a ela. Esta foi a que mais respondeu: “Não sei!”, mesmo eu tendo repetido as perguntas com outra entonação e utilizado palavras sinônimas. Não pareceu nada empolgada para falar comigo.

10º. Dia

Mais uma reunião à qual não pude participar. Georgianna disse que trataria de assuntos específicos de cada turma e que havia dispensado as demais professoras daquela reunião. Aproveitei para tentar entrevistar a diretora. Ela me recebeu dizendo que estava muito ocupada e me pediu para voltar na semana seguinte. Tudo parece funcionar ‘na semana seguinte’ para o pessoal desta escola... nem tive chance de pedir pelo Projeto Pedagógico novamente, pois a diretora estava tão ocupada que nem me olhou direito para pedir que voltasse na outra semana,

11º. Dia

Quando cheguei à escola fui direto à sala da diretora pois a havia visto entrar naquele momento. Pedi a ela que me avisasse em qual momento eu poderia procurá-la para fazer a entrevista e ela aceitou fazer imediatamente. Fomos interrompidas algumas vezes pelo telefone ou por algum docente ou funcionário da escola, mas consegui terminar a entrevista com ela. Ao perguntar pelo Projeto Pedagógico, a diretora me disse que o havia emprestado para uma das professoras que estava estudando para um trabalho de faculdade; não me disse se o Projeto estava na escola com a professora ou se a mesma o havia levado consigo, apenas

me respondeu de modo a dizer que eu não poderia mais pedir o Projeto, uma vez que o mesmo já havia sido “emprestado”.

12º. Dia

Hoje não houve HTPC. Georgianna precisou comparecer à secretaria da Educação e dispensou as docentes.

13º. Dia

Realizei a penúltima entrevista, desconsiderando a professora do 4º. ano (5º ano no sistema de ciclos) que não comparece às reuniões. A professora, que fez a entrevista hoje, estudou comigo, formou-se no mesmo curso da faculdade. Acredito que isto tenha inibido um pouco as respostas dela, pois que em muitos momentos ela quase me pedia para concordar com ela, dizendo: “é isso, não é?”. Quando retornei à sala de reunião, falei para Elza que ela seria a última a ser entrevistada e que depois eu já estaria livre para assistir algumas aulas dela. Ela pareceu não ter ficado muito contente porque não deu muita importância ao fato.

14º. Dia

Hoje Elza não compareceu à reunião de HTPC. Pedi à Georgianna que me deixasse entrevistá-la ao término da reunião ao que ela me atendeu prontamente. Fomos até a sala própria da coordenação e foi lá que fiz a entrevista com ela.

15º. Dia

Finalmente Elza aceitou participar da entrevista. Fomos em silêncio até a outra sala e ela pareceu um tanto quanto irritada ao responder as perguntas. Pedia para que eu repetisse algumas vezes a mesma pergunta e ficava pensando em uma resposta... elaborando. Achei melhor não mencionar sobre a observação que faria na sala dela e deixar para fazer isso na ‘semana seguinte’.

Observação em sala de aula

16°. Dia na escola

Fui até a escola no período da tarde, a fim de poder assistir alguma aula do 5º. ano. Ao chegar fui direto à sala da coordenação pedir a Gerogianna que falasse com Elza a fim de que ela me autorizasse a assistir uma aula. Fomos as duas até a sala de Elza, que nos recebeu na porta e após ouvir a coordenadora, nos disse: “Ela até pode ficar, mas tem que ser no fundo assim da sala, né, para não atrapalhar, assim, para não criar tumulto neles, porque eles vão querer saber quem é...” Georgianna respondeu: “Ah, mas quanto a isso não tem problema porque eu a apresento agora para eles” e foi entrando na sala comigo. Apresentou-me aos alunos como uma aluna de mestrado da faculdade, que estava ali para observar algumas aulas, para conversar com os professores e para aprender com a escola, assim como eles também aprendiam. Pedi para que eles me dissessem ‘oi’ e então entrei na sala, indo sentar-me ao fundo. A aula era de Língua Portuguesa. Elza explicava sobre preposições e dava alguns exemplos na lousa. Depois pedi para que os alunos resolvessem alguns exercícios da apostila enquanto ela corrigia alguns cadernos deles. Assisti as duas primeiras aulas até o intervalo, quando Elza veio até mim e disse: “Bom, agora eles tem outras aulas, educação física, geografia... se você quiser voltar na outra aula de português é só na sexta”. Tentei explicar a ela que não havia diferença entre uma matéria e outra, pois eu queria apenas entender e observar o dia-a-dia das aulas na escola. Mas disse que voltaria na sexta para pegar um cronograma de aulas e poder observar mais um pouco. Elza e Georgianna me disseram preferir que eu fizesse a observação na terça-feira porque nesse dia os alunos fazem aula de matemática e língua portuguesa.

17°. Dia

Retornei na semana seguinte, na terça-feira e, ao chegar à porta da sala de aula, a professora Elza me pediu para não entrar, disse meio baixo: “Oi, você poderia fazer outra coisa hoje? É que estou atrasada com a matéria deles, tenho que falar de novo sobre a Provinha, né... (se referia à Prova Brasil) e eles estão um pouco nervosos, sabe. Acho que sua presença vai deixá-los mais nervosos, você não acha?” Respondi: “Não sei, mas vou fazer o que a senhora achar melhor para todos”. Elza pediu para que eu esperasse aquele ‘tumulto’ passar para então voltar a assistir as aulas. Mais um dia perdido.

18º. Dia

Finalmente retornei à escola, depois de um feriado na terça-feira anterior e antes da aula começar pedi a Elza para assistir a aula, dizendo que não ficaria o dia todo, apenas até o intervalo (assim eu assistiria a uma aula de matemática e uma de língua portuguesa). Ela consentiu. Iniciou a aula dizendo aos alunos que a Prova Brasil estava chegando e que eles deveriam se esforçar, se concentrar para saberem fazer tudo direitinho na hora da prova: “Porque na hora da prova serão somente vocês. A professora não pode ajudar, é como se eu não soubesse nada nesse dia, esqueço de tudo! Então é bom prestar atenção, ficar com a boca fechada e fazer as mãos trabalharem aí nos exercícios porque depois não adianta chorar não. Ou aprende antes da prova ou depois pode esquecer, não dá mais tempo! A hora é agora”. Depois de explicar e indicar alguns exercícios a serem feitos pelos alunos, Elza ia passando por entre as fileiras para ver os livros e se os alunos estavam fazendo tudo o que ela havia indicado. Às vezes falava algumas frases como: “É para fazer direito, que letra é essa? Melhora isso!” Não falava com brandura, mas também não gritava, era um pouco ríspida. Não se dirigia a mim, enquanto eu estava dentro da sala. Na aula de matemática Elza ficava realmente nervosa. Não gostava de ter que explicar repetidas vezes a mesma coisa. “De novo? Eu já não expliquei isso milhões de vezes? Não sei o que vai ser de vocês nessa prova... não sei! Isso é a coisa mais simples! É só saber a tabuada e fazer a divisão! Vocês não entendem? Olha aqui na lousa, eu já escrevi tudo!”. Alguns alunos simplesmente se demoravam com o lápis na mão, alegando que não estavam entendendo o exercício, enquanto outros diziam que já estavam fazendo, mas que precisavam pensar mais. Várias vezes Elza dizia: “A prova está chegando! Tratem de estudar”.

19º. Dia

Hoje Elza apenas me disse ‘boa tarde’ ao entrar antes na sala dos professores. Deixei que ela subisse na frente para a sala de aula e logo em seguida fui, sem dizer nada. A aula começou com correção de exercícios. Uma folhinha a parte que os alunos haviam recebido para fazer como tarefa de casa. Havia exercícios de variadas matérias: língua portuguesa, matemática, geografia e história. A correção foi feita na lousa. A correção toda durou quase as duas primeiras aulas, depois Elza começou a fazer exercícios de matemática, ressaltando que eles não poderiam ter dúvidas na hora de solucionar os exercícios parecidos com aqueles na

prova. A aula toda ela falava da tal Prova Brasil. Até eu que não iria fazer a prova já estava com medo dela... estava ficando apreensiva, quase como quem teme a chegada de um monstro...

20°. Dia

Assisti às três primeiras aulas novamente. Não houve grandes diferenças dos outros dias. A professora entrou na sala e já pediu aos alunos que, sem demora abrissem o livro no texto da página 25. Leu com eles o texto, na verdade, pediu para que alguns alunos lessem, aleatoriamente. Após a leitura, pediu para que os alunos fizessem os exercícios propostos. Na aula de matemática também só houve correção de exercício do livro didático. Sempre falando da prova Brasil que os alunos fariam em poucos dias. Depois do intervalo eu sempre ia embora porque os alunos tinham mais uma aula de matemática e depois era aula de educação física e, como Elza e Georgianna me disseram para assistir o começo das aulas eu achava melhor não abusar e ficar apenas no começo do dia. Durante o intervalo deste dia, a coordenadora Georgianna veio falar comigo a respeito das observações. Chamou-me em sua sala e disse: “Então, Juliana, como você deve ter escutado, a Prova Brasil já está chegando, vamos realizá-la daqui a duas semanas e as professoras dos 4°. anos (na verdade, 5° ano do sistema de ensino em ciclos) estão preocupadas, não é... nervosas com isso, pelos alunos, porque eles ficam muito ansiosos, sabe. E aí, eu iria te pedir para deixar elas trabalharem com eles nesse período mais à vontade e para você voltar a fazer a sua pesquisa mais para o final do semestre, depois que elas já tiverem passado por esta etapa. Pode ser feito assim?”.

Respondi que não queria atrapalhar o andamento das aulas e que eu estava muito grata porque tive a oportunidade de observar algumas aulas do 5°. ano. E que eu poderia voltar quando ela me autorizasse. Ela ainda acrescentou: “Se você preferir até pode ir adiantando sua pesquisa nas outras escolas, né?!” Eu concordei. Afinal o que mais eu poderia fazer? Insistir em dizer que não, que aquele momento era imprescindível para minha pesquisa e que pouco me importava com o nervosismo da professora? Ficou bem claro que Elza se incomodava em me deixar ficar ali na sala. Nunca se dirigia a mim. Ninguém havia me perguntado nada sobre as observações e eu não poderia ir contra uma decisão da coordenadora. Apesar de não gostar de ter de interromper a observação num momento tão importante, praticamente crítico, pois a famosa ‘Prova Brasil’ finalmente seria aplicada, tive que aceitar o ‘pedido’ que me havia sido feito.

Escola 2

1º. Dia

Ao chegar à escola '2' conversei com a secretária, que me recepcionou, e expliquei a ela o motivo de minha visita. Disse que a diretora estava em licença e que eu poderia falar com a vice-diretora. Esperei até que a vice-diretora, Lara, viesse falar comigo. Expliquei que era aluna de mestrado da faculdade de FCLRP-USP e estava ali para realizar uma pesquisa. Antes que eu pudesse terminar ela me disse: “Ah, mas esses assuntos você poderia tratar com a coordenadora! É com professores que você precisa fazer o estágio, não é? É só falar com a coordenadora, vem aqui...” E sem que eu tivesse tempo de corrigi-la, foi me levando para uma outra sala. Como ela estava com pressa e parecia ocupada, achei melhor esperar e falar, então, com a coordenadora. Ao chegarmos na sala dos professores (que ficava bem longe da diretoria), a vice dirigiu-se à coordenadora e falou: “Oi, conversa com ela sobre estágio, por favor?”. Assim que ela se retirou, expliquei que não se tratava de estágio, mas sim de uma pesquisa. Expliquei tudo direitinho, mostrei o resumo do meu projeto, o qual ela não quis pegar, e disse: “Olha, vou ser bem sincera com você. Se você quiser fazer entrevista comigo, com a vice-diretora, tudo bem, até porque a diretora quase não fica aqui, ela é muito ocupada! Agora com os professores eu não garanto porque no horário de HTPC, que você mencionou, eles têm que ficar comigo, falar sobre os alunos, escutar minhas orientações e não podem sair não. Eles recebem por este horário e é meu trabalho, entende? Então te aconselho a procurar fazer as outras entrevistas e, se der você vai perguntando para eles nos horários de intervalo, até porque eles não podem sair de sala de aula para te dar entrevista”. Falei também da observação e ela me disse que isso seria impossível: “Olha, não sei se é porque nossa escola fica no centro e é de fácil acesso, muita gente vem aqui, sabe?... muita gente mesmo. Tem aluno de tudo quanto é escola fazendo estágio aqui, deve até ter amigo seu aqui. Ligaram esta semana e eu já dispensei todo mundo porque senão daqui a pouco vai ter mais estagiário do que aluno na sala de aula. E eu nem te aconselho observar nada aqui não. Não há vaga, sabe”.

Perguntei então quando eu poderia iniciar as entrevistas e ela me disse para que ligasse para ela dali a duas semanas porque era quando ela teria um tempo livre, uma vez que já havia agendado reunião com pais, com professores e também estava muito atarefada.

Agradei e fui embora.

2º. Dia

Após duas semanas...

Ao chegar à escola falei novamente com a secretária e relembrei minha intenção de realizar ali uma pesquisa e disse que já havia conversado com a coordenadora. Ela me perguntou se eu sabia onde a coordenadora ficava e disse que eu poderia ir até ela. Ao chegar à sala dos professores, onde havia falado com a coordenadora pela última vez, não encontrei ninguém. Fiquei ali esperando, sentada até que alguém aparecesse. Esperei aproximadamente 10 minutos até que uma funcionária da limpeza entrou e pude perguntar a ela pela coordenadora. Ela me apontou outra sala no mesmo corredor. Bati na porta e entrei. Ela estava ao telefone e me apontou uma cadeira. Assim que desligou, olhou-me e perguntou: “Eu sei que a gente já se falou, mas não lembro agora... o que é mesmo?” Falei que era sobre o projeto de mestrado e expliquei sobre as entrevistas. Ela disse que naquele dia não seria possível porque, como eu estava vendo, na sala dela havia muito trabalho e ela deveria terminar aquilo. Pediu para eu tentasse falar com a diretora ou com a vice. Subi e pedi à secretária que avisasse à vice-diretora que eu iria aguardar por ela. A secretária, após encaminhar-se para a sala da vice-direção, pediu-me para aguardar alguns momentos, pois havia um pai conversando com a profissional em questão. Entrei na sala da vice-diretora e Lara, após olhar meu roteiro de entrevistas anexado ao resumo do projeto, com certo ar de desdém me disse: “Isso seu não é urgente não, né? Porque se você puder esperar até a semana que vem, eu penso nas respostas e a gente grava o que tem que ser”. Tentei explicar a ela que não era necessária uma preparação e que, se ela preferisse, eu não gravaria a voz, poderia somente anotar as respostas, ao que ela me respondeu: “Ah, mas aí demora... até você escrever tudo isso... não posso esperar você acabar tudo! Faz assim, vou mostrar para diretora, vou ler e você vem de novo... (olhando um calendário)... na quarta, pode ser? Quarta-feira que vem, amanhã não... vai dar certo!”.

O que me restou fazer foi concordar, agradecer e sair.

3º. Dia

Cheguei no dia combinado para conversar com a vice-diretora. Demorou alguns minutos para que ela me recebesse. Ao entrar na sala ela já foi dizendo: “Hoje a diretora não vem para

cá, ficará o dia todo na Secretaria da Educação, mas você faz a entrevista comigo mesma... (e abrindo um papel com algumas anotações, continuou)... então, eu não sei o que você quer dizer aqui com algumas expressões, mas vou te perguntando, ta? Aí você não grava minha pergunta, não. Grava só a resposta, ta?”.

Concordei e começamos. Várias vezes ela se interrompia na resposta (que lia no papel de rascunho) e me perguntava se era aquilo mesmo que ela tinha entendido, se estava correto, se era aquela informação que eu queria saber. Teve um pouco de dificuldade para falar a resposta, enquanto lia no papel, mas conseguimos terminar.

A coordenadora, apesar de estar na escola, não pôde conversar comigo. Pediu para que a secretária me avisasse para para ligar e marcar a entrevista com ela.

Liguei no dia seguinte e pedi para marcar um horário com a coordenadora a fim de realizar a entrevista. Marcamos para a quarta-feira da semana seguinte.

4º. Dia

Na semana seguinte, conforme combinado cheguei à escola no horário previamente marcado. A coordenadora estava na sala dela aguardando-me. Ao passar pela sala dos professores percebi que havia alguns ali sentados conversando. Perguntei à coordenadora se não estava havendo aula e ela me disse que os alunos haviam sido dispensados mais cedo devido a uma reunião com os pais ou responsáveis e, que os professores estavam ali terminando suas anotações.

A entrevista demorou um pouco devido à interrupção do telefone que tocou muito e ela precisou parar para atender as ligações.

Assim que terminamos a entrevista, aproveitei e perguntei se seria possível entrevistar algum professor, uma vez que eles estavam ali na sala ao lado. A coordenadora, com ar pouco satisfeito, disse-me que não seria ‘pecado’ se eu tentasse (quase soou como um deboche), mas que não sabia se seria possível fazer a entrevista naquele momento.

Mesmo assim, fui até à sala ao lado, apresentei-me aos quatro professores que ali estavam e expliquei sobre minha pesquisa. Apenas uma professora manifestou interesse quanto às entrevistas, dizendo-me: “Eu até posso participar, sim. Já acabei minhas anotações”. Chamou-me para ir até sua sala de aula porque seria melhor para gravarmos a entrevista. Aproveitei para perguntar à professora sobre os estagiários que iam àquela escola e ela, reclamando, respondeu: “Ah, eu nunca vi... parece que todos os professores das faculdades mandam esses alunos aqui. Tem um monte, sim. Você não é estagiária também ?!” Após

minha resposta negativa, continuou: “A coordenadora nem gosta, sabe. Na verdade, ninguém gosta, nenhum professor, ainda mais agora, nas vésperas de dois exames importantes... ter que ficar aturando estagiário fazendo observação, olhando e anotando tudo o que a gente faz... ah, porque às vezes escapa mesmo uma palavra mais agressiva, a gente fica com pouca paciência, sabe...”. Quando retornei não havia mais nenhum professor na sala. Fui até a secretária da escola e disse que voltaria na semana seguinte para entrevistar a diretora. Percebi que não seria mesmo fácil observar nenhuma aula ali.

5º. Dia

Cheguei à escola e fui informada de que a diretora ainda não havia chegado do horário de almoço. Sentei numa cadeira em frente à sala dela e aguardei até que ela chegasse. Em poucos minutos (não me lembro quanto esperei) a diretora chegou. Passou na secretária e ouviu que eu estava ali aguardando por ela. Olhou-me e disse: “Boa tarde, vou apenas fazer algumas ligações agora e já te chamo, ta?!” Agradei e esperei onde estava. Depois de um tempo, a diretora abriu a porta de sua sala e me chamou. Antes de iniciarmos ela me perguntou quanto tempo mais ou menos iria demorar, porque ela tinha alguns compromissos a resolver fora da escola. Mostrei a ela o roteiro de entrevista e disse que demoraria até que ela respondesse aquelas perguntas, mas que não era muito longo. Iniciamos a entrevista. Ao final ela ainda me perguntou: “E você, está ficando satisfeita com as respostas que tem coletado?”. Disse que ainda era preciso transcrever as entrevistas e depois relê-las e ela finalizou: “Ah, é muita coisa, né?... Bom, espero que dê tudo certo, ta. Boa sorte!”. Perguntei sobre o Projeto Pedagógico da escola e a diretora alegou que, devido às reformas no prédio da instituição, muitos documentos, livros e outros papéis haviam sido postos em caixas para que não fossem danificados, sendo um desses documentos o Projeto Pedagógico: “Ai, ele (o Projeto) deve estar em alguma dessas caixas, guardado. Deixa as coisas se ajeitarem, tudo voltar mais ao normal e aí teremos tudo organizado, novamente.” A diretora não demonstrou iniciativa para procurá-lo e nem me disse para que o fizesse, dando a questão por encerrada.

Tentei falar com a coordenadora para mais uma tentativa de poder ver alguma aula, mas ela avisou à secretária para dizer que estava muito ocupada naquele dia. Agradei e disse que, assim que possível, retornaria à escola para tentar realizar alguma outra entrevista com os professores ou levar os resultados de modo mais sistematizado. Ela, sem me dar muita atenção, agradeceu e se despediu.

6º. Dia

Hoje tentei falar novamente com professores no horário do recreio dos alunos, mas um professor, que pareceu falar por todos (pois ninguém mais se manifestou) aconselhou-me a voltar à escola em dias de reunião, alegando que de tal modo seria mais fácil um tempo livre para a cessão das entrevistas (após as reuniões). Perguntei se havia um cronograma de reuniões e fui informada de que este tipo de decisão ficava à critério da diretora, que logo em seguida o enviava à coordenadora que repassava as informações a eles. Ficou clara a hierarquia da tomada de decisões.

Escola 3

1º. Dia

Cheguei à escola '3' e a funcionária responsável pela portaria acompanhou-me à diretoria. Apontou-me ao diretor dizendo-lhe que eu precisava falar com ele. Conversamos e expliquei que eu era aluna de mestrado da faculdade de FCLRP-USP e estava ali para realizar uma pesquisa. Ele mostrou-se bem interessado e conversamos ainda sobre meu projeto, cujo resumo ele leu, partes, em minha frente. Disse-me que seria interessante conversar com a coordenadora a fim de perguntar sobre os horários dos professores e das reuniões de HTPC. Quanto às entrevistas ele deixou-me livre para fazê-las quando eu pudesse, de acordo com os horários dos professores. Tentei conversar com a coordenadora, mas ela não estava na escola. O diretor informou-me que a vice-diretora estava de férias e que, quando ela retornasse, eu poderia entrevistá-la também. Ao perguntar-lhe sobre o Projeto Pedagógico da escola ele me disse que tal documento ficava sob o controle da coordenadora pedagógica. Combinei de retornar no dia seguinte para conversar com a coordenadora. Ele agradeceu-me e eu saí.

2º. Dia

Ao chegar à escola, no dia seguinte, fui cumprimentar o diretor e expliquei que tentaria falar com a coordenadora, inicialmente sobre os horários e que depois, se fosse possível, gostaria de fazer a entrevista com ele. O diretor Roberto é bastante educado e bem humorado,

disse-me que fosse tranqüilamente conversar com a coordenadora e que depois o procurasse na sala da direção para ‘nossa sessão de perguntas e respostas’ – como ele chamou.

Encontrei a coordenadora na sala dos professores. Expliquei tudo sobre meu projeto e minha intenção de realizar algumas entrevistas e também de assistir algumas aulas da turma do 5º ano.

Ela perguntou-me se o diretor já havia autorizado e diante de minha resposta afirmativa, foi mostrar-me os horários: tanto os de aula quanto os de HTPC.

Disse achar melhor que eu ficasse na sala da professora Rosa Maria, que trabalha com a turma do 5º ano. Mas que falasse com ela antes e escolhesse um dia para assistir a aula. Ofereci-me a frequentar o HTPC para conhecer melhor o corpo docente da escola. Marcamos dia e horário para meu retorno no HTPC das professoras de 1º ao 4º ano, que aconteceria toda quarta-feira no período da tarde, às 14:00. Após conversar com a coordenadora, voltei à sala do diretor que se prontificou a fazer a entrevista naquela mesma hora. Terminada a entrevista esperei na sala dos professores até o horário do intervalo para poder falar com as professoras. Falei com duas que marcaram data e horário para que eu fizesse a entrevista com elas, durante a aula de Educação Física. Não consegui falar com a professora Rosa Maria porque ela ficou resolvendo algum assunto na secretaria.

3º. Dia

Cheguei no horário marcado para o HTPC. Demorou alguns minutos para que as professoras chegassem e se acomodassem. A coordenadora basicamente ouviu as professoras sobre as dificuldades particulares com as turmas de alunos. Todos participam e a coordenadora abre espaço para que todas contribuam com alguma dica ou algum conselho referente aos problemas semelhantes.

Após a reunião, tentei marcar a entrevista com a coordenadora. Ela não estaria o restante da manhã na escola, mas pediu para que eu aproveitasse a sexta-feira, quando retornasse para entrevistar a professora do 3º ano. Concordei. No dia seguinte eu deveria retornar (quinta-feira) para fazer a primeira entrevista com uma das professoras do 3º ano. A professora Rosa Maria não participou do HTPC, segundo a coordenadora ela trabalha em outra escola também e conversa sobre suas dificuldades em outro momento, apenas com as duas.

4º. Dia

No dia seguinte, cheguei à escola e procurei por Maria Ângela (professora do 3º. ano na sala dos professores, mas ela não estava; fui encontrá-la em sua sala. Os alunos estavam todos na aula de Educação Física e ela estava fazendo algumas correções nos cadernos deles. Iniciamos a entrevista ali mesmo. Quando acabei aproveitei para conversar com a professora do 5º. ano, chamada Rosa Maria. Falei tudo novamente... sobre meu projeto e a necessidade de realizar algumas observações em sala de aula. Disse que o diretor já havia autorizado e que a coordenadora havia indicado a turma dela para que eu observasse, ao que ela me disse: “Bem, se você já acertou com todo mundo é só vir... mas não é todo dia não, né? Porque já tenho uma estagiária na sala e acho que vocês podem até acabar se atrapalhando as duas lá no fundo. Porque tem hora que não tem muito o que fazer, né e aí não vou querer conversa lá atrás, sabe?” Disse-lhe que ficasse despreocupada porque eu não iria conversar com a outra estagiária e que também eu não iria todos os dias não, apenas uma vez na semana já estaria bom. Ela pediu para que eu sempre chegasse no início da aula então para que os alunos não se distraíssem. Como eu já havia combinado em fazer uma entrevista no dia seguinte (sexta) com a outra professora do 3º ano e com a coordenadora, disse a ela que retornaria na terça pela manhã, no início da aula.

5º. Dia

Voltei no dia seguinte para fazer as entrevistas. Fui primeiro falar com a professora Rosa Maria porque os alunos dela estariam na aula de Educação Física. Ela estava na sala de aula e fizemos a entrevista ali. Depois conversamos um pouco sobre meu projeto e ela pareceu bastante interessada. Logo que deixei a professora fui falar com a coordenadora, mas ela já havia saído. Fui embora.

6º. Dia

Terça-feira, o dia combinado para começar a observação na turma do 5º ano. A professora Rosa Maria sorriu para mim, me chamou e entramos juntas na sala de aula. Neste dia a estagiária havia faltado. Ela me apresentou para os alunos, dizendo: “Olhem só, essa aqui é a (ajudei dizendo meu nome)... e ela é aluna de pós graduação lá da USP, a nossa universidade estadual gratuita. Se vocês estudarem direito, se esforçarem, um dia vocês

também poderão estudar lá e não pagar nada! Vocês podem escolher um curso bem bacana e depois um bom emprego, então é preciso estudar! Ela vai assistir a aula de hoje com a gente para ver como vocês são aqui na sala.” Alguns alunos se mostraram empolgados com minha presença e ficaram um pouco falantes, ao que a professora logo chamou atenção: “Hei, mas vocês já vão começar? Acabei de falar da importância de se estudar e para isso é preciso fazer silêncio, se concentrar! Podem ir parando e abram o livro na página em que paramos.”

Durante a aula ela faz exercícios, dá explicações, mas fala muito alto. Chama os alunos pelo nome, chama muito a atenção deles, o tempo todo e também dava algumas indiretas dizendo: “O que a Juliana vai pensar? Que vocês são um bando de crianças mal educadas, que não sabem nada”. Eu não me manifestava nestas horas.

Na hora do intervalo a professora veio me perguntar se eu havia achado aquela sala muito barulhenta, comparando que na outra escola onde ela trabalhava era um horror, muito pior do que ali. Disse que não sabia como não ficava sem voz. Disse a ela que não havia achado a sala muito barulhenta não, que os alunos até que se comportavam bem, diante do que eu já havia visto anteriormente. Quanto à entrevista ela disse que me avisaria o dia que ela estivesse “sem estresse mental” para me responder às perguntas. Assisti às aulas de matemática. Depois neste mesmo dia eles teriam aula de educação artística e aula de língua portuguesa. Não fiquei até o final do dia, saí durante a aula de educação artística que era ministrada por outra professora.

7º. Dia

Reunião de HTPC da escola. Hoje a coordenadora falou a respeito da Prova Brasil que já estava quase chegando às escolas. Falou da importância da prova e de alguns aspectos formais; sobre as questões de múltipla escolha, perguntou se todas já haviam dado algum tipo de exercício parecido para preparar os alunos, se elas estavam comentando sobre a prova com eles, etc. A reunião toda foi sobre isso. Não houve reclamação, apenas comentários das impressões das professoras sobre a prova. Ninguém falou especificamente dos alunos e nem de como elas mesmas se sentiam quanto à prova. Ao final da reunião a coordenadora me olhou e falou: “Não me esqueci das suas perguntas não, mas é que até agora não tive tempo de parar para te dar essa atenção, antes dessa Prova Brasil vai ser um pouco difícil, mas vamos tentar, está bem?”. Agradei a atenção e fui embora.

8º. Dia

Cheguei à escola para mais um dia de observação e a coordenadora, quando me viu chegar, pediu para que eu aproveitasse e fizesse a entrevista com ela, pois ela estaria somente naquele momento na escola e depois iria resolver assuntos na Secretaria da Educação. Um pouco sem jeito de negar, aceitei e fui fazer a entrevista com ela. Ao término da entrevista com a coordenadora, pedi a ela que me mostrasse o Projeto Pedagógico da escola e ela me respondeu, meio sem jeito: “Olha só... para te falar a verdade, eu não me lembro para quem emprestei da última vez esse Projeto... é que são tantos estagiários da USP! E eles me pedem isso direto. Devo ter emprestado para algum deles e agora não sei onde está. Devo ter deixado em algum lugar, porque aqui, em minha mesa não está. Posso procurar e te mostrar depois? Aí você, por favor, me devolva logo em seguida porque, senão, acontece isso!” (referindo-se ao sumiço do Projeto).

Ao sair da sala da coordenadora não tive coragem de entrar na aula do 5º ano atrasada então esperei até o intervalo para me desculpar com a professora. Após explicar o ocorrido, ela me disse que, se eu quisesse aproveitar e ficar até a aula de artes, como seria outra professora que estaria com os alunos, ela, então, poderia fazer a entrevista. Concordei e esperei. Fizemos a entrevista na sala dos professores durante a aula de educação artística.

9º. Dia

Na reunião de HTPC aproveitei para lembrar ao corpo docente minha intenção de realizar as entrevistas e disse que já as havia feito com três professoras e, que se alguém mais quisesse participar, eu estaria ali até o final da manhã. Ninguém se manifestou. Após a reunião cada um tomou seu rumo e não ficou ninguém para ser entrevistado.

10º. Dia

Hoje assisti mais uma aula da professora Rosa Maria. Definitivamente a professora fala alto demais, há momentos em que fico incomodada. Falou para os alunos da Prova Brasil e disse que ela não iria ajudar em nada, pois já que eles não estavam se esforçando nem fazendo tarefa, o azar seria todo deles. A vice-diretora retornou das férias e aproveitei o horário do intervalo para apresentar-me e falar com ela juntamente com o diretor Roberto na sala da direção. Ela não se mostrou muito empolgada com a idéia, dizendo-me: “É, deixe que eu

organize minhas coisas primeiro, a bagunça de cartas e documentos da minha mesa e depois eu te chamo, num outro dia, mas não vai ser para agora não, né?” Disse a ela que eu poderia marcar um dia se ela preferisse, mas ela não concordou, disse-me que ela me chamaria quando tivesse tempo.

11º. Dia

Quando cheguei à escola fui direto à sala de aula, passei pela diretoria e cumprimentei o diretor; a vice ainda não havia chegado. Os alunos já me cumprimentam na sala. Hoje finalmente conheci a estagiária da sala; ela não é de conversar muito – ainda bem, porque a professora já havia me dito que não queria conversas paralelas. Muita bronca com os alunos hoje. A professora discutiu com dois alunos e os mandou para a sala do diretor Roberto, dizendo que já não iria mais suportar aquilo; os dois meninos estavam discutindo por causa de uma borracha e os dois se ofenderam com palavrões na sala de aula. Após sair com os dois, a professora retornou e ficou um tempo ainda dando bronca na sala, dizendo que às vésperas de um exame nacional tão importante quanto à Prova Brasil ela ainda tinha que aturar aquele tipo de situação.

12º. Dia

Hoje não aconteceu o HTPC. A coordenadora precisou comparecer à secretaria da Educação e dispensou as docentes. Não houve nenhum comentário a respeito, nem manifestação de interesse em estabelecer conversas sobre o cotidiano escolar por parte das demais docentes. Nenhuma profissional pensou em dar início ao HTPC sem a presença da coordenadora. Na verdade, pareceu haver um certo conforto, por parte das professoras, em serem dispensadas mais cedo da escola.

13º. Dia

Durante o intervalo, a professora veio me dizer que a estagiária da sala já havia encerrado as horas que faltavam para ela e me perguntou até quando eu tinha intenção de freqüentar a escola para fazer a observação. Disse a ela que eu não precisava cumprir um número de horas, mas que era importante para minha pesquisa, ao que ela me respondeu: “Ah, então, porque você viu só a semana passada, que inferno? Eu ter que sair com aqueles dois

capetas e ainda ficar passando um *sabão* neles? Agora é essa prova Brasil que eles não sabem nada, eu precisando me concentrar, sabe... trabalho em duas escolas... ah, tem hora que cansa!”. Não entendi bem se era mais um desabafo ou uma bronca em mim também por ainda querer continuar a assistir as aulas. De qualquer forma, fui embora após o intervalo como costumava fazer. Antes, porém, passei na sala da direção e perguntei à vice se ela havia pensando em uma data para falar comigo, ela me disse que ainda não havia terminado de organizar e tudo e nem saberia me dizer quando estaria livre: “mas você já entrevistou o diretor, não foi? A coordenadora também pode te responder essas perguntas, não se preocupe, viu?!”. O diretor não estava na sala quando ela me disse isso.

14º. Dia

Assim que cheguei à escola, tentei conversar com a coordenadora, mas ela não havia chegado. Ela ainda não me procurou para poder emprestar-me o Projeto Pedagógico. Hoje a professora não aparentou muita satisfação ao iniciar a aula. Entrou sem dizer nada na sala de aula, colocou o material sobre a mesa e já foi escrevendo a data na lousa, bem como a página do livro que os alunos deveriam abrir, depois disse: “Espero que vocês tenham pensado bastante no que eu disse ontem. Todos vocês”. O clima ficou bastante tenso o resto do dia e os alunos não conversaram muito. Apesar disso, a professora continuava a falar muito alto. Acho que ela não percebe o tom que usa nem o volume da voz. Não conversei comigo durante o intervalo. Antes de ir embora, passei na sala da coordenadora para saber sobre o HTPC. Ao entrar na sala ela estava ao telefone e me mostrou uma cadeira. Logo que desligou me perguntou o que eu desejava falar com ela. Disse-lhe que gostaria de saber quando haveria HTPC novamente e ela me perguntou: “Ah, mas você não queria só poder fazer as entrevistas e ver um professor que te deixasse assistir as aulas? Já não deu certo?” Respondi que estava, sim, tudo dando certo, mas que participar das reuniões era outra atividade. Então ela falou: “Ah, ta... mas é que agora é tudo tão mais específico, agora que os nervos estão à flor da pele por causa do SARESP, da Prova Brasil, eu até ia mesmo te dizer para não vir mais nas reuniões... sabe, para te poupar de tanto pepino...”. Conversamos ainda mais um pouco e fui embora. Entendi que ela não queria mesmo que eu fosse novamente às reuniões. Só não entendi se os tais nervos à flor da pele eram apenas dos professores ou dela também...

15º. Dia

Logo que cheguei à escola, a professora Rosa Maria me perguntou na sala dos professores se eu iria ficar até o intervalo porque ela queria conversar comigo. Respondi afirmativamente e fomos para a sala de aula logo que tocou o sinal.

A professora estava particularmente irritada hoje. Não conversou nem brincou com nenhum aluno, como a vi fazer em outros momentos logo no início da aula até que todos chegassem. Começou dando bronca em dois meninos que estavam trocando figurinhas e ao tomá-las das mãos dos meninos disse que só as devolveria ao final do dia, caso eles se comportassem como ‘gente’. Um clima de tensão pareceu existir na aula, até os alunos estavam mais impacientes. Não sei o que houve no dia anterior, mas o ambiente não estava nada prazeroso. A professora falou muitas vezes aos alunos que não era para eles ficarem sem copiar a explicação, porque se depois da prova (depois que eles fossem mal na prova) eles viessem falar que não haviam aprendido ela mostraria o caderno para os pais como prova de que ela havia ensinado, sim. Alguns alunos comentaram: “ah, eu faço, professora, copio tudo”; “eu também... aqui meu caderno” e, a professora, irritada dizia que não queria saber de conversa que era só para fazer o que ela estava mandando, sem bate papo. No intervalo Rosa Maria veio falar comigo e com ar nervoso, disse: “Olha, hoje eu até já ia te pedir para não ficar na aula, mas como você já tinha chegado eu fiquei sem graça de te falar para ir embora, mas sabe que agora está chegando a hora de fazer aquelas provas externas e o clima é péssimo, sabe... é muita pressão, os alunos ficam alvoroçados, sabem que precisam ir bem e a gente também é avaliado, né... eu sou a professora que tem a turma e eu sou responsável por eles. Então eu ia te pedir para esperar passar essa fase das provas e depois você até pode vir, assistir as aulas, voltar, sem problemas, mas como agora eu estou sem estagiário, o que já facilita muito, queria te pedir para entender, tudo bem?” Fiquei muito sem graça de dizer que não entendia não, mas resolvi acatar a decisão da professora, afinal a turma era dela. E eu não iria querer criar um problema com ela.

16º. Dia

Fui até a escola no período da tarde, a fim de poder falar com o diretor e dizer que eu ficaria sem ir à escola durante um tempo, mas encontrei apenas a vice-diretora. Ela me disse que o diretor já havia ido embora. Como ela não fez nenhum comentário a respeito da entrevista eu disse: “Ah, e quando a senhora tiver um tempinho para me conceder aquela

entrevista, eu venho até a escola”. Ela disse que estava tudo bem, mas também não mencionou nenhuma data nem me pediu telefones de contato. Então, deixei sobre a mesa dela um cartãozinho com meu endereço de e-mail da faculdade, pedindo a ela que entrasse em contato.

APÊNDICE B – ENTREVISTAS¹²

Roteiro de entrevista semi-estruturada – Professora da escola 1

Entrevista Piloto: *Professora Lúcia*

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Tenho 68 anos de idade. Trabalho com a turma da 2ª série. Sou efetiva há 20 anos nesta escola. Meu tempo de serviço total é de 31 anos. Me formei em Magistério em Franca.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Pela avaliação a gente consegue... apesar de que às vezes a avaliação... bom, nem sempre a gente consegue aquilo que a gente queria. Mas acho que ela diz o que foi aprendido ou não.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Esse ano nós estamos acompanhando o “Ler e Escrever”. Então a gente se baseia nele. É o que está sendo exigido. Inclusive nós estamos até aprendendo porque não foi trabalhado antes com as professoras, eles introduziram esse ano e está dando certo.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Depois que a gente começou a aplicar o “Ler e Escrever”, o SARESP esse ano vai ter pela primeira vez, porque o ano passado foi diferente. Então a gente não sabe que resultado a gente vai obter. Agora a Provinha Brasil é bem parecida com o SARESP... acho que deve ser tudo baseado no “Ler e Escrever”. Algumas questões às vezes tem dificuldades... as crianças. Mas, a gente procura trabalhar todo tipo de atividade para que eles saiam bem. Quanto ao respeito comigo, eu trabalho com crianças de sete a oito anos e não tenho problemas... e tenho poucos alunos em sala de aula, atualmente estou com 19. Não tenho nenhum tipo de problema quanto à disciplina.

¹² Todos os nomes mencionados nestas entrevistas são fictícios, a fim de assegurar o anonimato dos participantes.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Houve mudança, sim, porque as crianças que vêm da primeira série, algumas que não foram alfabetizadas, então elas vêm para a série seguinte que é a 2ª e elas têm que ser alfabetizadas nessa série e tem alunos que já vêm alfabetizados então é um pouco difícil de se trabalhar com duas turmas, até porque para alfabetização a gente precisa dar bastante atenção e sendo professora de segunda série você não tem muito tempo disponível para trabalhar como se fosse primeira série, então eu acho que eles deviam ser retidos na primeira série. Para fazer tudo de novo e vir para segunda série bem, preparados.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Não houve mudança.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

A gente trabalha com atividades diferentes, geralmente eu fico com os alunos que estão com dificuldades nas aulas de educação física ou artes. E esse ano não teve reforço, então para que esses alunos tenham um melhor empenho da gente, eu fico com esses alunos e procuro trabalhar com eles. Tem as atividades complementares que acompanham meu trabalho.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

De uma certa forma eles não dão o parecer deles, né?! Mas quando a gente dá alguma atividade nova, a gente procura explicar aquela atividade, como ela será feita, e eu não tenho tido problema com isso.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Tem relação porque a gente procura dar aquilo que foi estudado. Esse ano estamos sendo muito bem assistidos pela coordenação. Isso está sendo muito bom. Principalmente a nossa coordenadora procura nos orientar... agora quanto à direção não tenho nada a falar não, ela não tem participado. Os alunos, mais ou menos, sabem que não vão reprovar, quanto a minha série – a 2ª, alguns alunos não estão alfabetizados e aí eles vão para 3ª, mas eles sabem que não estão bem para uma 3ª série. Mas eles já sabem que vão passar de ano e, aí na terceira

série, a professora tem que dar continuidade a esse trabalho pedagógico de alfabetizar, mas eles têm conscientização que, de qualquer forma, passa.

Roteiro de entrevista semi-estruturada: Coordenadores

1) Escola 1

Coordenadora Georgianna.

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Eu me formei em Biologia e Pedagogia. Nessa escola estou há um ano e meio, mas estou na educação desde 1993. Comecei como estagiária de uma escola particular, aí terminei o curso de magistério, depois comecei a Biologia, ingressei na rede estadual como eventual.... lecionei Ciências de 5ª a 8ª série e Biologia no Ensino Médio. Fiquei três anos lecionando como eventual e nesse período continuei trabalhando na escola particular, onde trabalhei com educação infantil e com o ensino fundamental. Prestei concurso, para PEB 1 e depois prestei concurso pro cargo de coordenação. Tenho 36 anos.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

A avaliação é extremamente importante, mas ainda tem muitos mitos e a gente acaba percebendo que nem todos os professores vêem a avaliação com a importância que ela tem. Por quê eu acho a avaliação importante? Ela dá um norte pro trabalho do professor. Ela vê não apenas o trabalho do professor, mas também quanto ao aprendizado do aluno. Todas essas avaliações que acontecem externamente são muito importantes também porque é uma maneira de estar vendo como é que a educação está avançando. Vou contar por experiência. Quando eu estava em sala de aula eu não via a avaliação deste jeito. Eu achava que era uma burocracia... eu tinha que dar uma avaliação. Eu não tinha essa orientação e essa visão que eu tenho hoje. Eu achava antes, que era apenas para cumprir um protocolo. Hoje não... vejo o quanto a avaliação é necessária porque ela ajuda o professor a diagnosticar as dificuldades dos alunos... porém, ela é trabalhosa. Muitos professores se sentem acomodados. Eles não querem lidar com as mudanças que a avaliação traz, mas aqueles que estão dispostos, a avaliação acaba facilitando muito a vida do professor. Acho que os nossos alunos apesar do que se fala hoje... quanto à não reprovação, que é só ir à escola, ter as presenças que está tudo resolvido, nossos alunos não têm essa noção. Aqui eles ainda se intimidam quanto à avaliação, ainda existe aquela coisa: “ah, se você não for à escola, não vai bem na prova, você

vai repetir de ano”. Então aquela idéia de que a avaliação é para saber como está o conhecimento deles, nós não temos isso ainda. Percebo que nossos alunos não têm essa visão.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Nós temos um material sim, inclusive esse ano, principalmente o professor tem todo o suporte para elaborar as avaliações que são de acordo com as orientações curriculares. Essas orientações já vieram, é um material, mas é voltado, especialmente para português e matemática. Está em estudo o ano que vem para ser implantado: história, geografia e ciências no caso do ciclo 1, no ciclo 2 esse material já é para todas as disciplinas. Então o professor monta as avaliações dele de acordo com as expectativas dele, com o que é proposto para aquela série, então esse material é bacana porque dá um norte pro professor de como o aluno te que chegar até aquele ponto. Supõe-se que o aluno tenha que chegar num período de acordo com as expectativas propostas. E aí tem o que o professor deve trabalhar para que ele consiga atingir as metas com determinada série, com determinado aluno, dentro de um determinado tempo. Veio o material para a escola para cada professor e para os alunos.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Teve, sim. Mas não na questão do aprendizado em si... aí como eu vou te dizer?! A gente percebe que boa parte dos professores com as avaliações eles se sentem ameaçados. Não porque eles não conhecem, mas porque o resultado da minha sala é que vai determinar se eu sou ou não um bom professor. E isso agora ficou muito às claras. Antes você trabalhava e somente você sabia se tinha trabalhado aquilo que era para ser feito. Agora não, é tudo cobrado, esquematizado, saem os relatórios, saem os dados. Então eu percebi isso: o professor teve que dar uma ‘sacudida’ no trabalho dele e trabalhar um pouco além do que é pedido. Então eu acho que agora elas têm uma preocupação do que elas têm que trabalhar para que o aluno possa ir bem no SARESP. De certo modo, não é ‘treinar’ o aluno. Mas eu acho que a avaliação externa ela veio mudar a mentalidade de alguns professores, o hábito de alguns professores. Alguns professores se sentem incapazes, ameaçados. No entanto, temos caso aqui na escola de que toda vez que eu cobro da professora... ela tira licença; ela está afastada. Durante o começo do ano, logo que chegaram esses materiais ela se afastou por 70 dias. Aí veio retornar quase no final de maio, junho. Agora ela tirou licença de novo. Agora a pessoa que está no lugar dela está desenvolvendo um trabalho muito bom. Não estou contando isso

para criticar o professor, não é isso; mas é que tudo o que foi trabalhado, perdeu-se... os alunos é que perdem. Porque quando o professor está em sala de aula, a responsabilidade é toda dele, aí é que entra o trabalho do coordenador pedagógico, de estar intermediando... então, a gente tem que saber um pouquinho de tudo o que acontece na sala de aula, quais os tipos de situação das quais a gente tem que ser o porta-voz.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Em termos teóricos, documentais existe, sim. Mas o que a gente está percebendo é que isto não está acontecendo. Nós usamos o termo 'ciclo', mas o aluno está na série. Por que o que seria o ciclo? O aluno deveria ir para um próximo ciclo somente quando ele atinge todas as expectativas propostas para aquele ciclo. Se o aluno que não atinge, seria feita uma reorganização até ele concluir, até atingir as expectativas propostas. Mas o que a gente vem percebendo é que ele vai sendo 'empurrado' para a próxima série... nós não estamos conseguindo, essa é a realidade. Na prática... ainda deixa muito a desejar. Não há continuidade, a professora da próxima série não se atenta em buscar conhecer o aluno; os professores estão tendo conhecimento disso porque desde o ano passado eu venho montando um livrinho de relatórios dos alunos. Então, a professora da primeira série fez o relatório, aí a da segunda série também faz e assim por diante, mas são poucas aquelas professoras que se atentam em olhar como eram os alunos... outra problemática que nós temos é que há muita mudança de professores nas escolas. Aqui nós temos apenas dois professores que são da casa, temos uma que veio pelo artigo 22¹³... mas o restante é tudo de fora e muda... então esse acompanhamento de dizer como o aluno estava no meio do ano, como está agora... isso poucas fazem. A função do ciclo seria de estar acompanhando. Porque meu propósito seria de ter um acompanhamento. Por exemplo, agora tem professor muito bom que é ACT que não consegue dar continuidade ao trabalho no ano seguinte porque pode ser que ele não pegue a sala, vai depender da pontuação no dia de atribuição de classes, depende dessa burocracia. Agora temos professores também de mais idade que são muito resistentes... só pegam classes dependendo do comportamento dos alunos, não aceitam mudar ou não querem mudar a série dada porque eles já tem tudo pronto. Então é muito difícil. Tenho uma professora que deu continuidade de uma terceira para uma quarta série e veio me dizer o quanto ela deixou de

¹³ Artigo 22 – Observados os requisitos legais, haverá substituição durante o impedimento legal e temporário dos docentes e especialistas de educação do Quadro do Magistério. Lei Complementar Nº 444/85 (Estatuto do Magistério Estadual - SP)

ensinar os alunos na terceira... mas isso dependeu muito da humildade dela vir compartilhar isso comigo... mas ela já me disse que para o ano seguinte ela não vai pegar a quarta porque é muito difícil, a terceira série já é mais fácil. Ou seja... talvez, seja meio antiético falar, mas... como ela já está muito acomodada com a terceira série, é mais fácil para ela continuar assim, do que ir para a próxima série, visando o desenvolvimento dos alunos. Preocupa-se mais com seu próprio trabalho do que com o aprendizado dos alunos.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Depende do professor, para alguns não houve mudança. Uma problemática que eu venho enfrentando aqui nesta escola é que existem professores que estão no último ano para se aposentar... então, quantas vezes eu vou cobrar esta questão deles usarem o material, relatarem o avanço dos alunos e eles falam assim: “Ah, eu estou no meu último ano...”. Então a gente fala, fala, fala e não adianta, eles não trabalham. Agora, voltando à questão da avaliação, para muitos ela é válida, sim, para outros ‘tanto faz como tanto fez’. Uma das questões que eu acho que acaba pesando bastante é o professor ficar na escola, porque se o professor ficasse mais tempo na escola não teria tanto problema com essas mudanças, porque você vê, por que a professora ‘X’ e a professora ‘Y’ têm medo do SARESP? Porque todo ano é o nome delas que sai na planilha. É o rendimento da professora ‘tal’ que aparece... agora, para as outras que ficam nessa rotatividade, isso é passageiro: hora elas estão, hora podem não estar.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Os professores procuram ajuda sim, mas eles procuram mais pela questão da indisciplina do que pela questão do aprendizado. Entendeu? Da questão pedagógica... então, às vezes, a gente acaba vendo mais questões de alunos faltosos, alunos que brigam, alunos indisciplinados que respondem para o professor do que a questão pedagógica, mesmo. Eu tenho procurado dar sempre muito material para eles trabalharem e, às vezes, eles não vêm buscar.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Os alunos percebem sim, eles cobram dos professores, fazem comparações. Nós temos alunos muito críticos aqui na escola. Uma clientela boa, entendeu? Então, eles fazem comparação entre os professores, eles usam os termos: “ah, o professor ‘tal’ não dá nada”; “a

professora é brava porque ela manda... só fica pedindo para gente fazer tabuada"... sabe, algumas coisas assim? Então tem essa comparação, sim. Eles atribuem isso ao professor.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Existe relação, sim. A gente vem percebendo que essa autoridade não é a questão do professor ser autoritário, mas do professor conseguir a disciplina, conseguir articular o trabalho, de conseguir passar para o aluno a importância do trabalho que ele tem para esse aluno. Então a gente percebe que o aprendizado dos alunos vem muito da relação da questão da autoridade que o professor tem: de mostrar para o aluno o porquê que ele está desempenhando aquele trabalho, né?... como que eu vou te falar?... da importância do trabalho dele para o aprendizado do aluno... fui clara? Acho que me enrolei aí, né?!... porque a gente percebe que quando o professor mostra para o aluno o porquê que ele cobra, o porquê que ele exige, o porquê que ele dá a avaliação, o porquê que ele ensina daquela maneira, então isso repercute no aprendizado do aluno. E a escola, em si, tem esses resultados. Uma problemática que eu tenho enfrentado aqui na escola, é nítido, de uma professora que é bastante tradicional, ela está com uma das minhas melhores classes, a minha melhor sala, alunos com potencial muito grande... e os pais vêm percebendo que ela não está trabalhando e, no entanto, foram transferidos dez alunos desta sala, entendeu? Então eu acho que tem essa questão da escola, da comunidade escolar, em si, perceber o trabalho do professor, de como o professor está articulando este trabalho e, aí, ele se sentir ameaçado ou não, só que não são todos os pais que têm essa visão... e isso é prejudicial para nós. Porque a gente perde aluno. Hoje já é difícil encontrar aluno, fazer com que eles venham na escola e a gente vai perder? E aí, você vai me perguntar: “e a escola, não se posiciona para isso?” Se posiciona. Nós chamamos, conversamos com o professor... é uma professora que é o último ano dela aqui na escola. Então você fala, fala, fala com ela, ela diz: “Ah, eu estou terminando, vou me aposentar”. É complicado! E aí, mesmo que você entre com as vias legais, vamos dizer, é muito demorado, leva de seis a oito meses para ter um resultado... então, é melhor a professora sair e torcer para que o ano que vem venha uma professora melhor. Não que ela seja ruim, mas teria que ser uma professora que trabalhe mais, que tenha uma visão diferenciada daquela que essa teve quando fez lá o curso de magistério.

2) Escola 2

Coordenadora Suzie.

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Eu me formei em Letras e Pedagogia. Nessa escola estou há três anos, mas estou na educação desde 1985. Comecei logo após terminar o curso de magistério, entrei na educação como eventual, depois prestei um concurso e, depois de concursada, comecei a dar aula de português no Ensino Médio. Depois, prestei outro concurso para a coordenação. Tenho 42 anos.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

No trabalho do professor é essencial para ter uma idéia do quanto os alunos aprenderam do que deveriam, para a escola é uma informação importante porque indica não apenas o progresso dos alunos, como o desempenho dos professores. Para alguns alunos é algo que dá motivo para estudar mais e para outros não significa nada – para aqueles que não esquentam a cabeça.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Existe todo um material que é geral e tem o que é específico para cada série. É um material determinado e é muito bom. Todo ano vem para todas as escolas: o material para a direção acompanhar, para o docente e para os alunos.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Se o professor é bom, é comprometido, ele sabe o que tem que trabalhar para que o aluno possa avançar. Alguns professores se sentem incomodados. Acham que o aluno e os pais perderam a responsabilidade diante do estudo e que a sala de aula virou lugar de bagunça, terra de ninguém.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Olha, não adianta querer opinar muito não. Até porque decisões deste porte são tomadas

em outro âmbito, não nos cabe aqui na escola querer contestar. As decisões são tomadas, são passadas para gente e aí é cada um por si mesmo. Os profissionais têm que se preocupar mais com seu trabalho e com o que acontece com os alunos dentro da sala. O que vier depois, se reprova, se não reprova isso é decisão posterior. Uma vez que o trabalho foi feito ou não aí o resultado existe, de um jeito ou de outro.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Depende muito do professor. Da postura dele em sala de aula. Não é essa mudança que vai interferir em nada do respeito que ele impõe aos alunos.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Quando o caso é muito drástico o professor recorre à coordenação, à diretoria, mas apenas em casos extremos, senão ele mesmo tem toda liberdade para decidir o que fazer. E até isso varia de cada professor. Cada um tem um jeito diferente. Tem aquele que para tudo tem que pedir apoio, tem outros que resolvem sozinhos.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Há alunos que são muito problemáticos e eles dão muito trabalho para os professores, então para eles o professor é chato, é lerdo, é implicante. Agora o professor bravo também tem fama... é aquele professor que vai sempre ser o autoritário e que vai dizer que a classe nunca aprende o quanto deveria. Isto é muito específico de série para série e entre cada segmento.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Tem professor que é mais exigente e, então, pede mais do aluno. Hoje já é difícil encontrar um aluno que faça tudo porque entende a real importância da escola. É aí que o professor tem que cobrar mais e o tempo todo, então, isso cansa. Aí na hora de fazer a avaliação, o professor já está tão cansado de exigir, que acaba deixando isso interferir na impressão que ele tem da sala e isso é freqüente. Vai fazer uma avaliação mais pesada daquela turma, dizer que não aprenderam absolutamente nada, vai exagerar né.

3) Escola 3

Coordenadora Carolina.

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Eu me formei em História e estou fazendo Pedagogia à distância. Trabalho aqui há dois anos, mas trabalhei em outra escola com o ensino fundamental por sete anos. Depois prestei o concurso para ser coordenadora. Tenho 38 anos.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

A avaliação para todos na escola é realmente importante, não falo apenas da nota de uma prova não, mas da importância que tem o ato de avaliar. Avaliar o tempo todo – é isso o que a escola faz. De um jeito ou de outro, todos estão sendo avaliados, professores, alunos, gestores, diretores. É por meio de avaliações que somamos critérios para o trabalho que é desenvolvido.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Existem orientações, sim. Material para as disciplinas, guias para os próprios professores trabalharem com o material e com a turma de alunos. É função do professor elaborar o trabalho para que ele consiga atingir a meta de sua série, mas existem orientações para isso, tanto por vias de documentos, como através de nós da direção: diretores e coordenadores. O trabalho geral final deve ser conjunto.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Tem sim. Agora é o resultado dessas avaliações que demonstra o desempenho tanto de alunos, quanto dos professores e da escola. Todos estão sendo avaliados de uma vez só. Esta medida não foi sem propósito, é uma maneira de direcionar a educação para um parâmetro nacional. Vamos ver se isso é possível...

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Bom, só para resumir, agora não é a prova final anual, que reprova, que vai fazer com que o aluno passe ou não, mas à medida que o aluno é ‘empurrado’ para a próxima série, lá na frente, na classe da turma da retenção ou na série que vai poder reprovar, é que vai existir essa ‘seleção’ dos alunos que conseguiram aprender o que era necessário e daqueles que não foram capazes, então, de um jeito ou de outro ainda existe a reprova, apenas não é mais anual.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Isso vai depender do tipo de escola, da relação do professor com a direção, com os alunos e até com os colegas de equipe, para muitos não houve mudança, porque eles sabem dividir os problemas com o grupo de profissionais da escola, sabe compartilhar suas técnicas de trabalho. Já para aqueles que sempre fizeram tudo sozinhos, isoladamente, ficou mais difícil saber lidar com a mudança.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Os professores procuram ajuda da equipe de trabalho aqui na coordenação e na diretoria. Há trocas de experiências nas reuniões de HTPC, nas horas de intervalos quando eles conversam entre si.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Os alunos de 1º ao 5º ano não tem ainda percepção de nada disso.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

O professor continua avaliando, isso faz parte constante do trabalho dele, né? Então, mesmo com a mudança na elaboração da prova, o professor tem outras formas para avaliar e poder, assim ter sua autoridade para com o aluno, até porque ele cobra, exige do aluno. E sua autoridade não pode ser abalada.

Roteiro de entrevista semi-estruturada: Diretores

1) Escola 1

Diretora Flaviana

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Tenho 36 anos de idade, 15 anos de trabalho. Antes de ser diretora trabalhei por 12 anos como professora (do quinto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino médio). Estou aqui nesta escola há 3 anos. Sou formada em História e fiz Pedagogia à distância. Nesta escola possuo cargo efetivo.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Aqui na escola nós temos várias formas de avaliação, nós temos vários métodos, um deles é com simulados, que são dados para os alunos, né, a cada bimestre são dados simulados para os alunos, de todas as disciplinas. São 10 sessões cada disciplina, englobando matérias do bimestre todo, tem as avaliações mensais que os professores aplicam e tem também avaliação através de trabalho, ou através de algum projeto ou alguma coisa que os alunos façam, mas isso é aplicado em todos os ciclos, tanto no Ciclo I como no Ciclo II como no Ensino Médio. O simulado é uma avaliação para composição de notas. O resultado maior que nós temos é no Ensino Médio.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Aqui na escola existe um acompanhamento de cada segmento com o respectivo coordenador da área, né? Eu, aqui como diretora, mais acompanho mesmo o trabalho deles e verifico se tudo está dentro dos padrões, das normas exigidas pelo MEC, pela Secretaria da Educação, eu mesma não saio de lá da Secretaria. Então, existe sim fontes de referência e tudo segue um critério pré estipulado pelos órgãos competentes. Aqui nós procuramos utilizar os livros didáticos, todo o material mandado pelo MEC e é tudo verificado, organizado.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Não houve nenhuma. Para alguns professores até facilitou o trabalho, porque com a

prova vindo pronta, ele tem somente que aplicar e isso represente um trabalho a menos, facilita. Mas, existem outras formas de avaliar, vendo o comportamento do aluno, da sala, o desenvolvimento das atividades... para outros professores isso não significou nada não, é como se fosse uma atividade a mais. Autoridade do professor não tem nada a ver com a prova que é aplicada, então...

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Eu vejo que a progressão continuada não foi uma boa opção, porque hoje os alunos não têm mais aquela responsabilidade, à medida que eles vão entendendo o funcionamento, não tem aquele compromisso com o estudo, porque ele vai passar mesmo, de uma maneira ou de outra ele vai passar. Então, eu não concordo com a progressão continuada, acho que isso levou os alunos a terem menos responsabilidade no estudo do que antes com a progressão parcial.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Com certeza, acontecendo essas mudanças o docente perde a autoridade, não é o caso de todos né, tem alunos que, mesmo com essa postura, conseguem manter a disciplina numa boa, mas com outros, por exemplo, o docente muitas vezes não consegue trabalhar porque tem aquilo: “ah, não reprova mesmo, então para quê eu vou ficar me preocupando?”, então o docente... ele perdeu um pouco o respeito perante os alunos em virtude dessa mudança, mas isso é mais para o Ensino Médio já para o Fundamental, não há relação direta porque os alunos não entendem de nada, não sabem quem foi que elaborou a prova, se ela vai valer alguma coisa, vai fazer reprovar... para eles é tudo o professor da sala deles; é o professor que faz, que corrige e que dá a nota... alguns até devem pensar ainda que tem que tirar nota para passar de ano e então vêem o professor como aquela figura mesmo, alguém que deve ser levado a sério.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Eu acho que educação tem que ser mais um pouco mais tradicional, não como era há quinze anos atrás quando eu estava estudando aí no Ensino Médio, mas pelo menos eu acho que um pouco mais de limite deveria ser imposto, então eu me sinto meio atada, me sinto meio acuada de tomar determinadas atitudes, porque a gente percebe que, às vezes, determinada ação diferente seria a correta a fazer. Então, eu acho que eu me sinto meio... o

termo é esse mesmo: “acuada”, me sinto mal porque a gente quer trabalhar sério, a gente quer levar um trabalho à sério, só que, muitas vezes, o próprio aluno não quer ter esse trabalho desenvolvido com seriedade, então é quando a gente acaba ‘acuada’.

A primeira coisa que a escola pode fazer é exatamente o que todas as escolas estão fazendo, é entrar em contato com os pais, tentar conscientizar os alunos da importância que é o estudo, inclusive nesse momento, nós estamos fazendo isso aqui na escola, nas salas do Ensino Médio, nós estamos passando de sala em sala, conversando com os alunos, falando para eles, aqueles que estão com probabilidade de reprovação, a gente está conversando com eles, explicando o quadro, né? O que está acontecendo com eles e... tentando conscientizar, isso é a única coisa que nós podemos fazer e contar, também, com a ajuda dos pais. Aqui, no nosso caso, é complicado porque nós não atendemos a uma clientela que é do bairro. Como o bairro aqui é classe alta, nós atendemos alunos das imediações, então, muitas vezes, os pais não têm aquela disponibilidade, aquele comprometimento de vir até a escola para saber o que está acontecendo com o filho, esse é um agravante que nós temos, mas o que nós temos tentado fazer é isso, a gente tem tentado conscientizar pais, conscientizar alunos, até via Conselho Tutelar se for preciso.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

O professor tem total autoridade para fazer a avaliação dele, para saber como é que está o aluno na sala de aula. Então, o aluno entende isso... sabe que o professor está avaliando e ele respeita isso sim, até porque o aluno nem sabe quem é que faz a prova, né? Especialmente as primeiras sérias do Fundamental. Eles respeitam muito o professor e atribuem todo o avanço que eles têm ao professor, o que eles aprendem foi o professor que ensinou.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Não existe relação, depende muito de escola para escola, de professor para professor. Porque como eu falei, o professor tem autonomia para fazer a avaliação dele, da maneira como ele acha que deve ser, porque quem está trabalhando com o aluno é o professor. Nós da direção, a gente não interfere. É o professor que gere a maneira como ele quer fazer as coisas, não interferimos em nada. Mas, não existe uma relação específica não. Depende muito da sala, da disciplina que está sendo dada, depende de uma série de fatores, mas não há obrigatoriamente uma relação direta.

2) Escola 2

Diretora Dinalva

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Sou formada em Geografia. Tenho 41 anos e estou há 3 anos nesta escola. Sempre como diretora, desde que entrei aqui. Trabalhei como professora de Geografia por 10 anos e, como coordenadora, por 2 anos em outras duas escolas.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

É o que permite ter uma medida do progresso da aula, da aprendizagem, do comportamento dos alunos, do trabalho, como um todo. A avaliação deve ser a base para o trabalho nas escolas. Muitos alunos, apesar de temerem a avaliação, são capazes de percebê-la como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Todos esperam pelo resultado da avaliação, tanto os alunos, como os pais, como os profissionais da escola.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Utilizamos diferentes critérios para nossa avaliação, tanto os materiais disponibilizados, como as reuniões elaboradas na escola, e também os estudos individuais e em grupo de toda a equipe da escola. Há um completo acompanhamento de todos os envolvidos: professores, coordenadores, vice-diretora, eu.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

O tempo passa e mudanças chegam. É preciso nos reciclarmos para poder acompanhar essas mudanças. Assim, há muito diálogo com os professores, procuramos direcionar o trabalho da melhor forma possível, respeitando a maneira de trabalhar de cada profissional, afinal não é impondo nada que conseguiremos melhores resultados, mas na medida em que entendemos a mudança como algo que pode ser positivo e então nos esforçamos para fazer o melhor, aí, tudo flui.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Como eu disse há muito diálogo na escola com os profissionais. Essa mudança se for bem entendida pode significar uma influência positiva no ensino e no trabalho com a aprendizagem. A idéia é muito boa, mas da forma como foi implantada, com o pouco tempo para ser entendida pelos professores, parece que só houve mudança de nome: de série para ciclo. E não é isso. É necessário tempo ainda para que não apenas a escola, mas os pais e os alunos entendam essa proposta.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Não deveria haver mudança. É assim que compreendo. Avaliar e ter autoridade ou, mesmo ainda, ser autoritário são coisas bem diferentes.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Os problemas têm solução. Basta encontrar a solução mais adequada para cada tipo de situação. Há aqueles alunos que não estão acompanhando os demais seja na disciplina, seja no avanço da aprendizagem. O professor tem de ter a percepção de identificar qual é a questão e trabalhar com ela.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Desde muito cedo o aluno é capaz de reconhecer o professor como alguém importante no papel que exerce na sala de aula. É ele o centro das atenções e todo o desempenho do aluno, da sala; o ensino depende dele, de como ele lida com todas as questões apresentadas no contexto escolar.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Acredito que uma coisa pode ser vista separada da outra, mas nem todos têm esta mesma visão. Cada um trabalha com sua autoridade de forma mais ligada ou não a avaliação que faz na sala, quer seja avaliação formal, como uma prova, quer seja com as atitudes diante da sala de aula.

3) Escola 3

Diretor Roberto

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Sou formado em História natural e geral. Tenho 34 anos e meio de trabalho. Estou há 7 anos nesta escola. Sempre como diretor titular.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

É um ponto de partida para que se possa rever toda a sistemática de aula, ensino aprendizagem, comportamento, trabalho pedagógico, psicológico. A avaliação mostra qual a situação dos nossos alunos, do nosso trabalho e a nossa situação em relação a outras escolas. Os alunos, eles são preparados para entender a avaliação como um processo para ver qual é o andamento do ensino-aprendizagem, se nós estamos no caminho certo e para ver com o resultado da avaliação externa, como o SARESP, prova Brasil, como é que anda a melhoria do estudo a cada ano. A escola pode perceber como está em relação aos seus alunos.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Um dos critérios é a prova mensal, depois vem a bimestral, nós temos o sistema de avaliação externa – o SAREP, a Prova Brasil e, também, nós temos alguns concursos, até às vezes, patrocinados por escolas particulares. Também temos os ‘vestibulinhos’ para dar seqüência à 5ª série, ao 5º ano, depende da unidade, e isso é para conseguir bolsas nas escolas particulares, né?!

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Ao longo do tempo esta escola sempre teve um desempenho considerável, os professores vão, no ano subsequente, dando continuidade ao que foi dado no ano anterior - em relação às aplicações externas [avaliação]. E, nós trabalhamos dentro deste parâmetro porque é isso que eles estão querendo, é isso que a secretaria da educação está querendo: uma padronização do ensino e melhor preparo, então, a gente tenta chegar a este ponto que a secretaria está querendo. As avaliações não atrapalham, elas auxiliam demais.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Em termos do segundo nível, o primeiro ciclo que seria 3ª e 4ª série, nós temos aquele aluno que fica retido e terá que fazer mais um ano, agora o nome é PIC que é uma sala de aceleração. Então, o que acontece? Esse aluno vai melhor preparado para a 5ª série ou 5º ano e a coisa vai caminhando para os nove anos. O sistema 'seriado' seria mais ou menos isso: que se o aluno chega no 4º ano, 4ª série que é o PIC agora ele não pode ser retido, então ele tem uma aprendizagem, no mínimo, coerente para chegar na 5ª série. Antigamente não, ele chegava na 4ª série e repetia e ele ia fazendo quantas vezes fossem necessárias aquela mesma série, então tinha esse problema. E, também, quando o aluno chegava na 2ª série ele ia repetindo, aí o que acontecia? Juntava tanta 2ª série que no fim tinha tanta que nem sobrava sala para 3ª, 4ª série. Então, agora, que não reprova mais, dá tempo de você absorver esses alunos pelo menos no PIC. Eles estavam querendo dividir o ciclo 1 em duas partes, né?! 1ª e 2ª série, um ciclo, depois 3ª e 4ª, 5ª e 6ª e, depois 7ª e 8ª, mas não foi aprovado não.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Nós temos um plano de trabalho que o professor faz no começo do ano e ele vai aproveitando aquilo que foi positivo no ano anterior. Aquilo que nós não havíamos concebido na avaliação externa do ano anterior nós passamos a englobar neste plano novo. Então esse plano é flexível e o professor pode mudar quando ele quiser, só que ele apresenta este plano para o coordenador. E normalmente a gente permite que aconteça essa flexibilização, porque se o professor é quem está dentro da sala de aula, ninguém melhor do que ele sabe quais são as necessidades dos alunos. O material que vem de fora também é utilizado, os livros são dados para os alunos, os livros são deles, os professores cobram a leitura e fazemos questão de enfatizar junto aos pais a necessidade de leitura. Nós temos a sala de leitura e a biblioteca, que é pequena, então a gente usa os materiais extras. Os professores gostam das avaliações externas, isso orienta o trabalho deles, só veio para ajudar.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Os professores procuram a direção, sim. Problemas sempre têm. Eles tentam resolver dentro da sala de aula da melhor maneira, mas se extrapolar a aplicação da aula, o resultado, tudo, eles recorrem ao coordenador. E também tem outro recurso que é o HTPC do conjunto de professores, que ali tem outras cabeças pensantes para auxiliar este professor. Por isso que é bom o professor, quando é novo, entrar em HTPC prestando o máximo de atenção possível,

porque dali saem muitos pontos positivos, e isso auxilia demais. E, em última hipótese, chega até a direção, então a gente orienta, aplica aquela psicologia, aquela pedagogia que nós temos, mas dificilmente isso acontece... eles resolvem muita coisa em HTPC e com a coordenação. Nós também temos a aula do reforço, então, aqueles alunos que não estão acompanhando os demais são mandados para o reforço. Então, não atrapalham em nada, acabou a aula e eles já são mandados para o reforço, que é dentro do mesmo período. Aí não tem aquele problema dele ir para casa e ter que voltar. Isso tem resolvido o problema no ciclo, com o PIC e o reforço.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Isso acontece. Percebemos isso mais visivelmente com 3ª e 4ª série, porque o aluno de 1ª e 2ª ele ainda é muito imaturo, ele não sabe ainda essa valorização do professor, esse peso de análise. Mas o aluno de 3ª e 4ª série já começa a ver esse tipo de coisa, tanto que eles atribuem tanto! Associam o sucesso escolar ao professor; tanto que quando eles saem daqui eles voltam para ver o professor. Eles comentam com o professor, eles elogiam o professor. Comentam com a gente: “Ah, o trabalho que a gente fez foi bom, foi a professora ‘tal’ que passou a tarefa...”. Tanto que quando eles fazem um desenho eles colocam a figura da mãe deles ou a figura da professora. Tem um ou outro que sai fora do compasso, mas em qualquer lugar tem isso.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Essa escola tem professores com maturidade, são professores que não mudam de escola, a maioria deles está antes de mim, cheguei aqui e eles já estavam. Então, escola que não muda diretor constantemente, que não mudam professores ela... está fadada ao sucesso. Então, todo professor sabe o que é para fazer, o que pode ser tirado de positivo, eles trocam idéias. As vezes, um professor sai da sala e vai conversar com o outro, então há esse entrosamento e mesmo a direção, vice-direção e coordenadora estão sempre reunidos. E quando vem um professor diferente, ele acaba entrando no mesmo esquema. Por exemplo, ele dá aula no segundo ano e vai conversar com você que também dá aula no mesmo ano ou no ano anterior ou no seguinte, troca essa informação. Mesmo para saber como era esse aluno que agora está com ele na sala. Tem professor que é bastante severo, dentro desse comportamento pedagógico e que é muito querido. Aqui embaixo mesmo, tem uma. Ela é muito severa e é bastante querida. Claro que tem professor que é muito severo e o aluno não entende esse tipo

de coisa, porque ele quer que o aluno faça tarefa de casa, quer que ele trabalhe em sala de aula e o aluno mesmo não tem direito, pela lei, de atrapalhar o andamento da sala, de atrapalhar seu colega, seus pares... a lei é bem clara. Então, quando esse aluno começa, o professor chama atenção. Ele tem que se comportar, fazer a lição e não pode atrapalhar os outros. Agora a maneira de fazer isso depende do profissional, tem professor que faz isso de uma maneira branda, tem outros que não.

1) Roteiro de entrevista semi-estruturada: Professores

Escola 1

Professora Maria

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Tenho 57 anos de idade; trabalho com a 2ª série. Sou ACT. Sou formada em Pedagogia e tenho especialização em Psicopedagogia; possuo 18 anos de trabalho; sempre trabalhei como PEB 1. Este é o primeiro ano que trabalho nesta escola.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

A função do trabalho pedagógico: Subsidiar o professor... né? quanto às questões de maiores dificuldades com os alunos; o papel da escola é esse. Dá subsídios para o professor. Encaminhar aluno, que a gente passa, que tenha problemas sérios - o que a gente acha que dentro da sala a gente não vai conseguir resolver. Eu acho que o papel pedagógico maior seria esse.

Avaliação do aluno: Eu, particularmente tenho minha opinião sobre a avaliação do aluno. Eu acho que o aluno deve ser avaliado continuamente, não é uma prova mensal e uma prova bimestral que vai testar: esse aluno é bom, esse aluno não é bom. Eu acho que o aluno tem que ser avaliado dia a dia. Eu faço isso com os meus alunos, avalio dia a dia, dou as provas mensais e bimestrais porque eu sou... é o papel da escola ter isso como documento, então eu faço isso. Mas, para mim, ela não significa nada. Eu avalio, você vê, o aluno que participa com você na sala de aula de uma atividade, aquele que interage, aquele que traz toda a tarefa em ordem, aquele que compreende, aquele que discute, aquele que quer sempre mais... então eu acho que isso é muito mais importante do que uma avaliação escrita, principalmente.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Então, na sala de aula eu vou pelo conteúdo programático que eu tenho lá, que eu tenho que cumprir. E a avaliação eu sigo por ele, quer dizer, aquilo que a gente trabalhou e já faço as avaliações, agora a escola não nos dá subsídios; é a gente que tem que encontrar... sabe, esses critérios, essas referências para estar elaborando... isso é do professor. Agora, tem um parênteses, nesse momento a escola fica preocupada com a avaliação da escola, aquela avaliação que pontua a escola que dá ponto, então chega no fim do ano o professor recebe um bônus, se a escola atingiu aquela meta de pontuação; não importa se o aluno aprendeu ou não aprendeu. O que importa é que a pontuação vá lá em cima. Aí fica aquela preocupação na escola: “Não... nós vamos fazer uma prova *assim*, vamos fazer uma prova *assado*”; aí depois, como agora em novembro tem o SARESP e tem a Prova Brasil, essas provas que avaliam a escola... dizem que é para avaliar o desempenho do aluno, mas aí eles cotam a escola, por nível, quer dizer, então está avaliando a escola, mesmo, né?! Aí todo mundo fica preocupado: “então, vamos procurar... vamos dar uma prova assim... semelhante à que foi o ano passado? Semelhante àquela que o aluno ia aprendendo”.

Eu, particularmente acho errado, porque isso tem que ser feito desde o início do ano, o aluno tem que estar preparado para ler, compreender, ele tem que estar preparado para aquelas questões que são de múltipla escolha que é um hábito que, geralmente não se tem na escola pública, aí, só trabalha um mês com a criança com questões de múltipla escolha que é para responder a provinha que vem lá de fora. Então, assim é complicado! A gente fala: é o sistema mesmo.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Não interfere em nada. Não interfere porque o aluno sabe que a prova vem de fora. Eles ficam preocupados, os alunos ficam assim... tensos, preocupados, né? Nossa! Para eles, ficam... por exemplo, costumam falar assim: “ai, se eu não passar na Prova Brasil, eu vou repetir de ano!” – sabe?!.. E a gente procura trabalhar né, que não é isso, mas eles têm isso. Eles têm essa preocupação. Então, eu já trabalho mais voltada pro estilo de prova, porque assim, além de ser formada eu trabalhei com o “Letra e Vida” que é um projeto... então eu fui formadora do “Letra e Vida, então eu estou muito acostumada com o tipo de trabalho que é feito, né, com... desde São Paulo, porque vem tudo de lá. Por enquanto acabou esse projeto, mas dizem que vai voltar, porque agora já mudou o programa, agora é “Ler e Escrever”.

Então, já mudou, é outro programa. Então é uma outra coisa que dá trabalho para gente porque, por exemplo, eu estou acostumada a fazer esse tipo de trabalho para que quando chegasse o SARESP ou uma Prova Brasil, a criança já venha... ele saiba ler, interpretar, eu trabalho desde o início do ano assim, adequando ao material que a escola... ao material, não ao planejamento da escola, então eu tento adequar a minha maneira de trabalhar ao planejamento e agora a gente, além de tudo tem que se adequar ao “Ler e Escrever” também porque veio assim, jogado para gente e ninguém deu nenhuma informação, ninguém falou nada, a gente tem que estudar, **estudar**, estudar e adequar o nosso planejamento, que é já um planejamento que a gente já faz no início do ano e tem que adequar ao “Ler e Escrever”, então quer dizer, muda muito. E tem professor que está tendo dificuldade para acompanhar o “Ler e Escrever”, está muito difícil, principalmente na área da matemática, os professores estão assim... sem saber para onde ir. Agora teve o conselho e na hora do conselho eu até falei para coordenadora: “Ó, precisa ajudar porque os professores estão tendo muita dificuldade e eu quero que a senhora entenda”; e tem a minha amiga de série e ela até levou o livro lá para gente fazer junto porque ela não está entendendo, gente. É difícil mesmo! Eu às vezes eu pego e fico lendo e já vou resolvendo todas as habilidades para poder dar pro aluno depois porque senão se você também não entende, né?! Aí eu passo, sim. Mas tem que ajudar, né?! Tanto é que o HTPC está sendo de matemática, devido às dificuldades que os professores estão encontrando no material. Mas, já está tarde! Teria que ter sido logo que veio, né?! Então é isso que complica nosso trabalho.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Então, os ciclos, como que eu vou dizer... isso ainda não está sendo bem entendido por muitos, porque tem que haver uma compreensão dos ciclos, né?! É, porque o aluno de 1ª à 4ª série ele tem dois ciclos: de 1ª e 2ª série e de 3ª e 4ª série. Aí ele só pode ser retido no final do 2º ciclo. Só que não tem essa compreensão. Por que não tem? O professor não tem essa compreensão e também o sistema não está voltado para falha que está tendo. Por exemplo, o aluno saiu da 1ª, foi para 2ª, da 2ª ele foi para 3ª e depois ele foi para 4ª, então vai retê-lo só lá na 4ª série. Só que não tem ninguém que oriente e que ‘fica’ ali dando apoio pedagógico quando o professor vem do ano seguinte foi pegar aquela criança do 1º. Pegou do 1º e foi pro 2º... não se dá continuidade. Então a gente percebe que não há continuidade de onde o aluno parou. Porque às vezes não dá para você cumprir o seu conteúdo e você não é obrigada a cumprir... para isso ele é flexível. Só que no ano seguinte tem que dar continuidade e começa-

se de onde o aluno parou, para isso tem a avaliação diagnóstica no início do ano, para você ver em que nível está a sua sala, né... onde você começa, só que não é assim que funciona. O professor pegou o planejamento e já começa, começa, começa e vai... sabe? Então é onde prejudica e aí fica aquele aluno lá esquecido... uma sala lá com dez, doze alunos lá que... como eu mesma peguei esse ano... na 2ª série sem saber nem o que são vogais, sem nem conhecer as vogais... ‘fica’ assim. Então é por causa disso... então é o sistema que está todo com ‘defeito’.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Eu vejo uma relação neutra. Nem negativa, nem positiva. Não tenho nada de negativo, mas também não tenho nada de positivo. Acho que a relação é a mesma com ou sem mudança das práticas avaliativas.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Acho que continua igual. Pelo menos aqui é tudo igual. Isso não vai mudar nunca. Com ciclo ou sem ciclo. Mesmo quando reprovava... o aluno fez a primeira série, não aprendeu, fica mais um ano. Ele fica o ano todinho vendo tudo aquilo que já viu, o aluno não vai se interessar. O aluno não se interessa e as dificuldades existem, tanto para o professor quanto para o aluno. Já eu acho que o ciclo melhorou nesse sentido, porque não é a reprovação que vai fazer o aluno aprender, acho que isso desmotiva mais ainda. Então eu acho que o ciclo melhorou, mas ele precisaria ser melhor compreendido e melhor administrado. Eu acho que o ciclo é a revolução... e poderia ser a evolução... se tirassem esses dois empecilhos. Agora tem professores e ‘professores’. Eu acho que é maravilhoso você trabalhar com uma classe ótima, é maravilhoso. Eu já tive classes excelentes... porque o aluno caminha. Mas seu desafio é trabalhar com aquele que não aprende, com as dificuldades... eu tinha doze no início do ano, agora eu tenho três. Só que isso foi trabalho! Não foi porque eu tenho as meninas lindas que são um espetáculo que eu deixei eles esquecidos. A minha maior preocupação eram esses alunos. Então eu falava para coordenadora: “Olha eu estou muito preocupada...” então eu estou sempre dividindo a minha ansiedade e é o que acho que é certo. Se você não consegue fazer uma coisa de uma maneira eu acho que você precisa buscar ajuda ou reforço... com o colega, com a coordenação, porque eu acho que a escola é isso. Eu também já fui coordenadora e eu passava para os meus professores a maior segurança, sabe?! De vir conversar, pedir ajuda e falar... então eu vou mesmo, eu falo sabe. Só que é assim, a gente tem que se virar!

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Então eu vou falar da minha serie que eles são muito pequenininhos ainda, né?! Sete, oito anos. A relação é ótima. Eles relacionam sim. Porque quando eles aprendem uma coisa nova é uma alegria, né! Nós temos um projeto aí que fala do planeta... e todo mundo acha que é uma coisa absurda, que modifica, que não deveria ser! Mas eles amam, sabe?! Então eles amam porque eles estão aprendendo coisas que eles ouvem lá no desenho, que eles ouvem na televisão e às vezes nem ouviu ainda ou nunca ouviu nada, né! Então é muito gostoso! Então às vezes eu converso com as colegas e elas falam: “Ai, mas aquilo lá é muito complicado!” Aí eu falo: “mas, gente, na minha sala eles ficam pedindo que dia que tem a aula do projeto porque eles estão amando. Porque eles compreendem, eles conversam, eles trocam informações!”. Precisa de ver como eles se relacionam, é muito gostoso!

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Os alunos não percebem nada, mas eu vejo assim... o aluno... a reprova é meio complicado, porque, às vezes você necessita deixar um aluno que está assim, sem condição nenhuma e você é obrigada a mandar esse aluno para frente por causa do bom desempenho da escola. A escola tem que mostrar um bom desempenho. É aquilo que eu havia dito no início. Então nesse sentido é muito complicado para o professor. Então a gente tem que pesar muito a hora em que você vai falar assim: “olha esse aluno eu não vou mandar para série seguinte, ele vai ter que fazer mais um ano porque ele está assim... ele não conseguiu atingir nada”. Aí te falam: “Ah, mas não pode porque a sua sala é boa, ela já é cotada uma sala ótima, então não pode, tem que mandar!”. Aí entra aquela: “Ah, mas o ano que vem...” Então aí é que está o problema. Se eu fosse a professora dele do ano seguinte, eu sei, conheço o aluno, sei de onde ele parou, o que ele precisa. Agora outro professor eu tenho certeza que não vai fazer isso. Porque o aluno que não vai, eu estou cansada de ver: ele fica lá encostado! Isso existe, desde a 1ª. série até o ensino médio. Então os professores comentam: “Ah, não vou reter, o aluno não sabe nada, mas não vou reter porque se eu for reter depois eu tenho que dar um monte de trabalho ou então não vão deixar eu reter, sabe?! Então é isso...

2) Roteiro de entrevista semi-estruturada

Professora Dalva.

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Tenho 52 anos de idade. Fiz Magistério e Pedagogia em Jaboticabal. Possuo quinze anos de trabalho, mas este é o primeiro ano que trabalho nesta escola. Sou ACT. Trabalho com a 3ª série do Projeto Intensivo de Ciclo – PIC.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Na verdade o aluno é avaliado todos os dias. Todo dia você avalia no seu trabalho: se ele aprendeu, se ele conseguiu, se ele não conseguiu. Agora a avaliação bimestral, também é para ver se eles atingiram os objetivos que você colocou durante seu bimestre; se o que a escola quer do aluno se ele aprendeu, se ele atingiu. Todo mês nós temos uma provinha, daquele conteúdo que você deu durante todo o mês; nós professores preparamos e depois tem a bimestral. Às vezes a escola já faz aquela provinha bimestral e já deixa pronto. E é para escola saber se as crianças estão aprendendo ou não. Cada criança vê a prova.... tem umas que gostam de fazer, tem outras que não querem fazer... tem medo né?! Porque prova já quer dizer que você tem que saber fazer, mas é bem colocado para criança. Às vezes não faz num dia, faz no outro. Como no meu caso, tive crianças que não queriam fazer aí para não ficar sem a prova, no outro dia fui até a mesinha deles e fiz.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

É assim... bimestral a gente se reúne para elaborar a prova e, no caso, cada professor faz seu tipo de prova e passa para coordenadora, né... para ela passar porque ela faz a cópia e a gente distribui. É uma coisa que vem pronto da coordenação, ela elabora a prova bimestral e a gente aplica e dá nota de 1 a 10.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

É bom que elas sejam externas. Acho que deveria ser um silêncio total. O professor não soubesse o que ia dar realmente.. para checar se o teu aluno ta atingindo o objetivo da série... igual, amanhã vai ser prova do SARESP só para as terceiras, vamos supor, que fosse naquele

dia só e não se sabe o que vai cair na prova, então acho assim, é bom para o professor, para saber se o teu aluno tingiu aquilo que foi pedido é claro que eles não vão pedir o que não é da série, lógico né?! E nem vão pedir o que não esteja dentro do planejamento, daquilo que é estudado dentro da série. Dentro do possível a gente trabalha aquilo que é pedido pelo governo, aquilo que o aluno tem que aprender naquela série. E eu adoro pesquisar, não é só porque vem o livro da minha série que eu só vou trabalhar aquele livro. E eu acho que você tem que trabalhar aquele livro né, porque... é pedido pela escola para ser trabalhado todo e isso não impede nada que você faça outras coisas.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Isso é uma polêmica, porque cada um vê com seus olhos, mas o meu olhar é... eu gostei, sabe por que? Eu me coloco no lugar dos meus filhos... às vezes você não atinge assim, por uma coisinha e repete o ano inteiro, você tem que fazer tudo de novo. A minha irmã era uma que repetia muito... não assim, em português, matemática, mas devido a não atingir em outras disciplina: história, geografia, ciências... eram três matéria para repetir. Aí ela não atingia e repetia. Ela repetiu dois anos. Então, isso na cabecinha da criança é muito difícil, principalmente se você ta iniciando e os coleguinhas foram todos para segunda série e ele não atingiu, entendeu?! Então é difícil. Eu gosto do ciclo. E eu nunca peguei uma classe boa, não. Sempre pego criança com problema de aprendizagem! Até falam assim: “É difícil!” Não... é difícil você atingir os objetivos, mas aquilo você vai tentando conciliar porque as crianças são bem difíceis com seus conteúdos: tem criança com certo conteúdo, tem criança que não tem nenhum conteúdo mas, você tem que saber lidar com todas essas dificuldades em sala de aula, sanar. É claro que você não consegue sanar todas as dificuldades, mas atingir um objetivo, sim.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

A mudança de série para ciclo não aparece muito. É claro que tem pai que reclama porque o filho passa com problema de aprendizagem ainda, mas não é culpa do professor! As vezes é até culpa dos pais, porque hoje tem criança que mesmo sabendo que não pode estar faltando, falta. Então, o pai não manda para escola e fica isso. Igual agora nos sábados que está tendo aula, tem muito pai que não manda. Tem pai que a gente sabe que não trabalha no sábado, tem mãe que fica em casa no sábado e não manda o filho para escola. Mas não tem

uma coisa que preocupe o professor nessa mudança. Você trabalha normalmente.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Nós procuramos sanar as dificuldades como professor. Não conseguindo, você passa para coordenação. Então se tem dificuldade... o aluno está faltando, você está passando isso para coordenação, se ele não está atingindo você também tá passando isso e estar, como professor você está procurando ajudar ao máximo aquela criança, nas atividades, na individualidade. Em HTPC a gente trabalha muito, estuda muito. Tem os estudos de textinhos para tirar essas dificuldades, né... e tá passando para verificar, inclusive um dia a coordenadora passou todos os textos que foram colhidos por ela.. era individual de crianças de primeira, de segunda, de terceira série e ela colocou tudo na lousa para gente estar fazendo um debate sobre aquela leitura da criança... se ele é silábico, pré-silábico. Eu mesma me confundo sobre isso, porque eu não fiz um curso muito bom que teve do governo, o “Letra e Vida”... eu não cheguei a fazer porque eu era ACT e a aula já tinha começado aí não podia mais e fiquei de fora né... mas não fui só eu não, teve vários aí que ficaram de fora. Mas o curso foi muito bom e válido e deveria ter sido estendido porque tem muitos professores que ainda não fizeram. E é muito bom a gente se reunir quando tem conselho de classe, vamos supor, estou com essa criança aqui e eu mostro as provinhas, os conteúdos do diário dele, para saber o que ele já sabe e o que ele não sabe.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Comigo, por exemplo, eles falam: “Olha professora, estou aprendendo!” e eu digo: “Isso é ótimo!”. E os pais também reconhecem que é produtivo, que o filho está realmente aprendendo. Eles dizem: “Olha, eu vejo que meu filho está lendo mais em casa”. Tenho crianças que desenvolveram bastante na leitura. É claro que eles não fazem uma leitura com ênfase, dentro da ortografia que deveria ter, mas já escrevem... estão no caminho. É produtivo. Eu acho, que nem esse negócio de nota me cansa muito. Eu não gosto muito, mas tem que dar então a gente dá. Aí eu digo, mas como que eu vou dar uma nota vermelha para ele se ele atingiu... ele não sabia isso, aquilo e ele aprendeu, melhorou... e aí, continua com esse quadro? Então eu acho que não deveria. Então eu acho que é muito difícil avaliar um aluno, avaliar quem quer que seja.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Eu acho que tudo depende do professor. A escola acompanha, sim. Em todas as escolas por onde passei eu sempre peguei classe assim... ‘trabalhosa’ entre aspas porque eu adoro. Acho que é um desafio para o professor. Porque eu sempre falo que pegar uma classe boa é adorável, mas aí você não tem aquele desafio, você ensinou o aluno? Não, porque ele já veio pronto para você. Então por isso que eu relato que essas classes com problema de aprendizagem deveriam ser dadas para um professor efetivo porque já inicia com ele, em fevereiro você inicia a classe com aqueles alunos. E nós, não. Nós vivemos assim, de uma escola para outra. Então, você pegar uma escola com meio caminho andado... em fevereiro começam as aulas e você vai pegar a classe em março, abril, como é que faz?

3) Roteiro de entrevista semi-estruturada

Professora Josiane

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Sou formada em Pedagogia, desde 2005. Tenho: 26 anos. Há quatro anos leciono, mas há três anos trabalho nesta escola. Aqui leciono no 2º ano, equivalente à 1ª série.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Não vou me restringir à avaliação ‘prova’, ta?! Eu acho que a avaliação é um instrumento que a gente tem para avaliar, perceber o crescimento que o aluno teve; onde ele estava e aonde ele chegou. Na escola... *(falando mais baixo)* na escola a avaliação é prova... é uma nota que você tem que atribuir ao aluno. Na escola eu vejo como sendo isso. Pros alunos é um retorno para ver o que eles sabiam antes e onde eles chegaram. Eles acompanham. Na minha sala eu não posso reclamar, eles acompanham bastante, mesmo os pais eles têm noção do que os filhos estão fazendo, mas a minha referência é uma escola de São Paulo: e trabalhava com 40 alunos e nas reuniões de pais os 40 participavam... fazer reunião de pais lá era uma coisa de louco. Aqui já é mais diferente. A sala aqui não é muito numerosa, não sei se você percebeu... tenho 20 alunos. O retorno dos pais em dia de reunião é pouco, tem que melhorar muito. Mas os pais vêm os bilhetes, assinam quando você manda... mas dá para melhorar ainda.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Referencial no Estado não tem, para gente definir alguma coisa. Está chegando muita coisa para trabalhar, mas referencial para fazer a avaliação, no Estado é SARESP prova. Eu sigo os meus referenciais, aquilo que eu acho que é certo. Pego alguma coisa que eu tenha da minha faculdade. Em São Paulo minha forma de avaliar, pela escola era um conceito: ‘satisfatório’, ‘parcialmente satisfatório’, ‘insatisfatório’; aqui não, aqui você tem que atribuir um número pro aluno, de 0 a 10. E é muito complicado isso... para mim é. Eu elaboro todas as provas mensais e bimestrais, mas a prova para mim é indiferente porque eu estou com eles desde o começo do ano, então eu sei o que eles avançaram. A prova é só para cumprir um... documento; para na hora da reunião ter alguma coisa para mostrar pros pais: “olha, como é que está seu filho!”. Mas isso não mostra o que ele sabe ou não, de repente naquele dia ele não estava bem... prova não mostra o que o aluno sabe.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Bom, no caso do SARESP o quê que faz... induz você a trabalhar o que vai cair no SARESP. Em algumas situações eu acho que isso é até bom pro professor... dependendo do professor. Porque guia um pouco... tem professor que é completamente perdido, que não tem noção nenhuma do que está fazendo em sala de aula; então é um referencial que ele tem para seguir. Para outros, independente de SARES ou não, o trabalho dele é feito muito bem feito, ao contrário da maioria. Só que tudo o que veio de material do Governo é para seguir para quando chegar o SARESP os alunos darem conta do que vai cair no SARESP. E não é o que vai acontecer isso; muitos não usam, não dão conta, não fazem o que tem que ser feito, aqui é assim: fechou a porta, sou eu que mando aqui dentro e eu que faço o que eu acho que é certo para minha sala. Isso é muito bom... e às vezes não... Para mim, não interferiu em nada. Os alunos sabem que a prova é de fora. Quando vou fazer SARESP eu falo que é uma atividade na folhinha... esse ano a minha turma não faz. O governo escolhe a cada ano a turma que vai fazer, então esse ano é 2ª série e 4ª série.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Grande mudança não houve não. Quando eu entrei foi em 2006... era seriado ainda? Eu acho que já era ciclo... sinceramente, eu não vejo diferença aqui na escola. Se tem um ou

outro eu não percebo. Quanto a não reprovação isso eu acho bom, porque eu tinha um aluno na primeira série que pelos critérios de seriação ele deveria ser retido porque não havia atingido o que deveria atingir. Com o sistema de ciclo, ele passa; chegando na segunda série ele teve tempo de recuperar o que não tinha conseguido na primeira e ainda acompanhar a segunda. Se essa criança tivesse reprovado, olha a cabeça dela, como é que fica?! Ele veria tudo de novo... e isso ainda tem que considerar a idade deles, porque essa história deles chegarem na primeira série com seis anos... eles são muito imaturos. Então quando você consegue alfabetizar uma criança de seis anos... parabéns! Porque é muito difícil. E no caso do 'Breninho' foi bom demais ele ter ido para segunda-série. Tudo é diferente. O espaço, a escola... acho que quando eles saem de uma EMEI e vêm para cá, deve ser um choque para eles, porque não tem nada, não tem um espaço para brincar, não tem uma 'amarelinha' no chão... o pátio é a coisa mais horrorosa do mundo.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Eu acredito que não há. Na minha opinião aqui na escola, isso não interfere na minha autoridade aqui...

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Eu sempre tento resolver com eles, eu mesma dentro da sala. Não gosto de sair de sala para 'pedir ajuda' para inspetor de aluno, para coordenadora, diretora ou professora de outra sala, nada. Eu acho que sou eu junto com eles que tem que resolver. Depois do acontecido, procuro conversar com a outra professora do 2º ano que é uma ótima pessoa, é mais velha do que eu, mas que tem idéias parecidas com as minhas. Gosto de trocar experiência com ela, gosto de conversar com ela... mas assim, minha sala deste ano eu não posso reclamar. Eles são umas gracinhas. Eu não tive nenhum problema com eles. Eu acho que até atrapalha se eu tiver que pedir ajuda para outra pessoa, porque parece que 'eu' professora, não estou conseguindo resolver um problema que eu tenho com meu aluno. Quem tem que dar conta dele sou eu... eu penso assim. Tanto que sair para ter que procurar ajuda tem que algum caso muito extremo... que esse ano eu não tive. Graças a Deus.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Como a gente está no período de alfabetização com eles é muito nítido. Eles falam: "olha, professora... quando eu entrei aqui nessa escola eu não sabia isso e agora eu sei". E é

uma coisa gostosa... eles dão retorno para gente. Eu não uso cartilha não, pelo amor de Deus... tem gente que usa. Eu trabalho com coisas que façam sentido para eles. A gente sempre começa com história, com música, com parlenda, alfabeto móvel, lista de palavras, essas coisas... trabalho com sons... o que eu quero escrever? Aí eu falo o som, construo com eles a palavra. Eu nunca trabalhei com eles construção de sílaba, nada disso... eles mesmos percebem que para formar as palavras precisa de mais de uma letra, aí percebem primeiro as vogais, depois as consoantes... eles trabalham junto. Se dependesse só de mim iria ser 'um saco'! eles constroem junto comigo.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Bom, existe uma cobrança externa... diretoria de ensino em cima do resultado do SARESP... porque 'Provinha Brasil' eu nem ouvi falar este ano. O principal é o SARESP. Eu não consigo perceber uma relação da autoridade do professor e a forma como ele avalia. Porque ele não só consegue levar a sala de aula dele bem dependendo do tipo de avaliação que ele faz. Porque tem professor que consegue dar conta da sala, mas a avaliação que ele faz é um caos... ele não dá conta de organizar isso, não sei. A cobrança é em cima do SARESP. "Onde você chegou no SARESP?" Tanto que cada escola tem um determinado índice que você tem que atingir. Aí todos os professores tem um bônus. Com base na avaliação que foi feita... o índice que vai ser a referencia pro ciclo 1, vai ser o nível que atingiu a série avaliada, esse ano, por exemplo é a 4ª. Então eu já acho completamente injusto esse negócio de 'premiar' um desempenho, porque assim, na minha opinião eles não sabem como é que estava minha sala no começo do ano e como é que ela está agora; então tem que atingir um índice que é comparado ao ano anterior e aí, se a 4ª série não atingir esse índice... seu professor não vai receber bônus. É uma forma de 'mascarar' o trabalho né?! Eles escolhem um ponto que deve ser focado e vão buscar atingir isso... é isso que vai para mídia.

O ciclo tem muito que melhorar ainda, mas eu gosto muito.

4) Roteiro de entrevista semi-estruturada

Professora Elza (Observação em sala)

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Tenho 43 anos de idade. Fiz Magistério e Pedagogia. Possuo 23 anos de trabalho e nesta escola estou há 5 anos. Trabalho com o 4ª ano.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Todo dia é dia de avaliação na escola. Não é apenas a avaliação do bimestre ou a do semestre ou ainda SARESP, Provinha Brasil. Todo aluno sabe da existência de uma prova, por exemplo. Tem uns que gostam de fazer, tem outros que não... tem medo, tem descaso mesmo! Já o professor e a escola estão também trabalhando ao redor dessas provas, quer dizer, da avaliação... porque é assim que a gente sabe um pouco mais do aluno.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

É assim como você vê no HTPC... encontro semanal, bimestral para discutir mesmo o que é que cada professor tem feito, tem lido, estudado. Para ver até se não tem ninguém fazendo nenhuma bobagem, dando bola fora.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

O professor não sabe ao certo o que cai realmente na prova, então existe assim, uma espécie de roteiro para o professor, é de se supor que numa Provinha Brasil o que não é da série não cai na prova, ne? Procuramos trabalhar aquilo que é pedido pelo governo, aquilo que o aluno tem que aprender na série dele, mas com essas provas os alunos se apavoram, ficam meio que burros no dia da prova, parecem que esquecem tudo! Aí quem leva a fama? O professor... foi o professor que não trabalhou.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Eu não gosto muito dessa coisa de ciclo. E eu nunca peguei uma classe boa. Sempre pego criança com problema de aprendizagem, que são bem difíceis. Tem criança que não aprende o conteúdo, aí passa de ano e é o professor do ano seguinte que tem que lidar com todas essas dificuldades em sala de aula. É claro que pro aluno ficou mais fácil... não precisa estudar, nem se esforçar... é só continuar indo na escola para não repetir de ano e aí fica essa cambada que não quer saber de nada vindo ocupar lugar de outro.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

O trabalho é normal. Independente se a prova vem de fora, de dentro, de onde for. A

pressão é a mesma, a correção é a mesmo. Nada muda não.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

É preciso solucionar as dificuldades como professor. Se não há colaboração na sala de aula, passamos a questão para coordenação. Então se trata do professor saber, de sentir o que ele ainda não fez para tentar com aquela turma de alunos.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Percebe-se que muitos fazem essa ligação. Alguns dizem: “Olha, isso é muito difícil, professora, a senhora sabe porque é professora, mas nós vai tirar tudo zero na prova”. E ainda falando assim, é claro que eles não vão se dar tão bem quanto a gente espera.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Depende... antes do SARESP, da provinha Brasil, o professor era aquele que sabia de tudo, era respeitado e se algum probleminha de aprendizagem acontecia a escola se encarregava de ajudar e zelar pelo professor. Agora, com o tal prêmio, bônus que se ganha dependendo do desenvolvimento dos seus alunos, o professor tem que suar a camisa, fazer milagre, mas tem que fazer os alunos ir bem na prova, como se isso fosse tarefa só dele, não é tarefa de pai, mãe, ninguém... ficou difícil, viu! Mas a gente precisa trabalhar de verdade né?! Então a gente vai levando a vida assim mesmo. Um dia tudo dá certo, dizem...

5) Roteiro de entrevista semi-estruturada

Escola 2

Professora Luciana

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Tenho 47 anos de idade; trabalho com a 1ª série. Sou formada em Pedagogia e estou tentando fazer especialização em Psicopedagogia; possuo 28 anos de trabalho. Este é o 4º ano que estou nesta escola.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Dar subsídios para todos. Encaminha o trabalho do professor com o aluno no dia a dia da escola.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Eu uso o conteúdo programático que eu tenho que cumprir. O que importa é dar conta do que a escola estipula. Então é assim o sistema mesmo.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Não atrapalha porque o aluno sabe que a prova é de fora. Eles ficam preocupados, sim. Mas a gente procura trabalhar o que tem na prova, porque assim, a gente pode dar exemplos e acalmá-los a fazer o SARESP ou a Prova Brasil e isso faz parte do nosso trabalho. Aí os alunos percebem que a gente está tentando ajudar.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Então, o princípio dos ciclos, não está sendo bem entendido por muitos professores e para o aluno não se dá a continuidade que deveria dar. O aluno parou na aprendizagem e aí fica lá esquecido no ano seguinte.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Eu acho que para essa relação não houve mudança.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

A minha maior preocupação são esses alunos que tem dificuldade. Procuo enfrentar a situação conforme dá. Converso com a coordenadora para me orientar, para até certificá-la do que está havendo. Só que é assim, a gente tem que saber se virar porque quem manda na sala é o professor.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Eles relacionam sim. Quando sentem que aprenderam uma coisa nova na aula eles ficam

falando disso o tempo todo. Aprendem e conversam, trocam informações e eles relacionam isso ao professor! Sabem que se aprenderam então eles irão bem na prova.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

A escola precisa ter um bom desempenho. Isso é papel especial do professor. Cabe a ele fazer com que o aluno aprenda.

6) Roteiro de entrevista semi-estruturada

Escola 3

Professora Maria Ângela.

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

A professora tem 48 anos, trabalha com a turma do 3º. ano. É efetiva há 8 anos nesta escola. O tempo de serviço total é de 19 anos. Fez Magistério e formou-se em Biologia.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

É a avaliação que mede o que foi aprendido, do modo como foi aprendido ou não. Podemos com isso tentar sanar os problemas de aprendizagem que o aluno apresentar. Para a escola é importante saber se está tudo indo bem: se os alunos estão acompanhando o ritmo desejado e também se os professores estão passando os conteúdos de maneira clara.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Além dos conteúdos programáticos enviados pelo Governo, há também programas de acompanhamento, cursos. Esse ano nós estamos acompanhando o “Ler e Escrever”. É muito bom.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Como há certa dificuldade em aceitar o ‘novo’, estamos, sim tendo uma certa dificuldade para lidar com a questão das avaliações externas, há muito receio ainda em torno disso. Mas, é necessário nos aprimorarmos para acompanhar as mudanças.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Bom, alguns alunos acabam não sendo alfabetizados na primeira série do ciclo, então seria na 2ª série que eles deveriam recuperar o ritmo dos outros alunos que já estejam alfabetizados. Mas é difícil de se trabalhar com turmas que estejam em momentos de aprendizagem diferentes, não que não exista classe heterogênea mesmo sem essa história de ciclo, claro que existe, sempre existiu. Até porque a alfabetização ocorre mesmo em tempos diferentes para cada criança, mas deveríamos ter mais tempo disponível para trabalhar com estes alunos, a fim de que fosse possível recuperá-los. É esta a maior dificuldade que vejo.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Não percebo nenhuma relação. Ao menos para mim não há. São dois fatores diferentes.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Olha, com os alunos com desempenho inferior, a gente tenta melhorá-los de modos diferenciados: com atividades extras, conversando também com eles, levando o caso à coordenação para que a gente tenha um respaldo maior. Agora com alunos que sejam desordeiros eu procuro resolver com eles em sala mesmo, não incomodo diretor com este tipo de assunto. Acredito ser meu trabalho.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Acho que nas séries iniciais somos nós, adultos que temos estas percepções, né?! Os alunos pouco percebem isso. Se percebem, a gente não fica sabendo.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

De modo geral, a coordenação e todos os demais profissionais da Secretaria da Educação ficam mais atentos a isso do que os próprios professores. Isso se dá porque, como eles ficam mais atentos ao 'rendimento' da escola para compor o índice dado ao fim de cada ano depois das avaliações, então eles ficam de olho no resultado, na verdade ficam percebendo se o professor fez a classe atingir o mesmo índice ou nota anterior ou se piorou, aí a gente ouve dizer: "tal professor tem mais autoridade com a classe, tem mais didática, consegue fazer os alunos irem melhor, etc.".

7) Roteiro de entrevista semi-estruturada

Professora Rosa Maria.

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Fez magistério e está cursando Pedagogia, curso presencial. Tem 29 anos de idade e trabalha nesta escola há 6 anos. Tempo total de carreira docente é 8 anos. Trabalha com a turma do 4º. ano.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Acredito que existem formas de se avaliar diferentes do que a prova no papel, por exemplo. Toda atitude dos alunos são passíveis de avaliação, bem como as atitudes dos professores; assim, é possível traçar um plano do que está acontecendo na escola: com o desenvolvimento obtido com todos os grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

A escola, por meio dos materiais recebidos do MEC fornece subsídios para os profissionais trabalharem bem. Mas, cada professor tem que fazer seu papel, cumprir sua 'tarefa' da melhor forma possível então pode buscar informações em artigos, revistas de educação e outros textos que sirvam de guias para o trabalho na escola.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

Como assim? Coisas positivas ou negativas? ... acho que tem influência, sim. O professor ganha muito em conhecimento quando elabora uma prova, por exemplo, tem que pesquisar, estudar para elaborar uma prova. E também é mais fácil corrigir algo que elaboramos porque temos maior segurança para analisar o que os alunos vão fazer a partir daí.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Com a série a única diferença era a reprovação a cada ano. Agora tem a sala de reforço para os alunos que não estejam acompanhando a classe normal. Mas, no final, é tudo igual, só

mudou o nome mesmo.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Então, a forma que o professor tem de avaliar é variada, né?! Como eu disse, é possível avaliar de formas diferentes e com critérios variados, mas isso vai depender sim da autoridade que o professor exerce sobre a sala. Ele tem que se fazer ouvir, tem que ser respeitado. Assim, os alunos também vão respeitar mais a avaliação que ele faz e vão se empenhar mais, eu penso.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Eu procuro resolver sozinha, sem ter que ficar mandando aluno para coordenadora, diretor. Acredito que esses profissionais tenham outra função na escola, para ajudar o professor de outro jeito que não dando bronca em aluno e falando alto. Isso até tira a autoridade do professor...ué, se eu não for capaz de resolver um problema com um aluno meu, como posso querer tomar conta de uma sala inteira?

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

De forma diferente. Eles avaliam o próprio desempenho através das notas que tiram, da correção que o professor faz... agora autoridade... eles não parecem associar uma coisa à outra, não.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

É, como eu disse... são coisas diferentes. Avaliar e ter autoridade... não sei qual é a relação.

8) Roteiro de entrevista semi-estruturada

Professora Rose

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Cursou Pedagogia. Idade: 28 anos. Há quatro anos lecionando, sempre nesta escola. É professora do 3º ano.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Tanto para o professor quanto para o aluno é um instrumento para perceber o avanço que houve. Para a escola é uma medida, um termômetro. Para os pais é um retorno; os pais precisam saber se o filho tem que melhorar ainda ou se está aprendendo.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Tem sim um material para trabalhar, para fazer a avaliação. Há referenciais para auxiliar na forma de avaliar, para a escola seguir. E cada professor que participa da reunião tem alguma coisa para usar com o aluno, que seja extra. A coordenação ajuda muito, neste sentido, indica livros, textos, temos leituras em conjunto.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

A gente acaba tendo que trabalhar o que vai cair no SARESP ou na Provinha Brasil. O material que vem do Governo é para seguir; para que os alunos consigam fazer o SARESP. A turma que vai fazer já é predeterminada, então esse ano é 2ª e 4ª séries. No ano que não cai turma minha para fazer é melhor porque aí eu não tenho que mudar todo o planejamento para ficar ‘treinando’ meus alunos para uma prova externa; isso às vezes atrapalha um pouco o ritmo.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Não vejo grande diferença aqui. Quanto ao fato de não reprovação é bom, porque o aluno tem mais tempo na 2ª. série de recuperar o que não tinha conseguido na 1ª. e ainda acompanhar a 2ª., mas isso vai do empenho de cada professor. Mas nem tudo é diferente.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Essa pergunta... eu tenho que pensar para responder... talvez depois eu tenha uma resposta, ta?!

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Eu acho que eu junto com eles é que tenho que resolver. Senão parece que ‘eu’ professora, não sou capaz de resolver um problema com meu aluno.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Alguns falam: “professora... eu aprendi isso aqui nessa escola... eu não sabia isso!”. Mas também eu nunca trabalho com eles sem dizer ao menos o que estou tentando ensinar, o nome, para quê serve... aí eles trabalham junto comigo.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Não consigo perceber uma relação da autoridade do professor e a forma como ele avalia. Mas o ciclo tem muito que melhorar ainda.

Roteiro de entrevista semi-estruturada: Vice-diretora

1) Escola 2

Vice-diretora Lara

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo de serviço, tempo de serviço na escola).

Formada em Matemática e pós-graduada em Administração. Tem 40 anos de idade e há 3 anos trabalha nesta escola. Iniciou na instituição como vice-diretora, para substituir a vice anterior. Trabalhou como professora por doze anos e, como coordenadora por dois anos em outras escolas. Tempo total de trabalho em escolas é de 15 anos.

- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.

Função essencial para uma boa aula, para detectar se houve a aprendizagem e se ela está coerente com o esperado pelos padrões mínimos do Ministério da Educação. Aqui nesta escola a avaliação tem papel fundamental para nosso trabalho. Procuramos verificar o desempenho dos professores e o avanço dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.

Cada professor precisa sim ser orientado e ter uma referência de trabalho. É por isso que existem as reuniões de HTPC, por isso que tanto a diretora, quanto eu, vice, e a coordenadora vamos tanto à Secretaria da Educação. Estamos sempre procurando nos adequar àquilo que

nos é exigido, ao que se espera que façamos. Nossa escola, por estar numa região central é muito visada, então, precisamos estar sempre atentos.

- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.

O bom professor procura direcionar seu ensino com as atividades a serem cumpridas pela escola. É preciso ter autoridade, sim. Somente se fazendo respeitar e respeitando é que pode existir uma boa relação dentro de sala de aula. As avaliações que vem prontas do governo servem para reportar o avanço das escolas, são muito boas, são abrangentes e o professor precisa estar preparado, precisa se organizar.

- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.

Essa mudança vem sendo implantada nas escolas já faz um tempo. Passou de série para ciclo. E além da mudança na nomenclatura há também a questão central: agora o aluno não reprova na passagem da 1ª. para a 2ª. série, nem da 3ª. para a 4ª. Isso foi um avanço já, mas os alunos precisam entender isso. Porque se não, fica aquela idéia errada de que não é preciso levar a educação a sério já que não reprova mais, até alguns pais pensam assim.

- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.

Então, eu não concordo aqui com essa sua pergunta porque para mim não houve mudança. O jeito do professor aplicar a prova e cobrar do aluno é o mesmo, independente de quem elabora a prova. Cabe ao professor ser a autoridade dentro de sala.

- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.

Há grande apoio ao professor aqui. Não somos do tipo que dá apoio apenas ao aluno, porque o profissional da educação é o professor. Ele tem a razão dele e nós sabemos respeitar e considerar isso. Aqui os alunos são bem tranquilos e não temos tantos problemas não.

- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.

Então, avaliação do desempenho do aluno? Eles não sabem né... avaliar o próprio desempenho, não prestam muita atenção a isso, quem faz essa avaliação é sempre o professor. Com os professores mais autoritários os alunos procuram se desempenhar melhor, mas nem

todos os alunos são assim.

- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

Acho que já respondi isso na pergunta anterior.

ANEXOS

ANEXO A

Instrumento: Roteiro de observação

- Relações entre os objetivos definidos e as práticas avaliativas.
- Fontes de referência para a elaboração de diferentes critérios de avaliação.
- Formas de qualificação dos trabalhos, feedback e orientação aos alunos.
- Instrumentos de avaliação utilizados.
- Temporalidade das avaliações.
- Critérios para encaminhamentos de alunos para a recuperação.
- Registros de acompanhamento do desempenho e comportamento dos alunos.
- Análise da abordagem do tema avaliação e das relações com a autoridade docente nas reuniões pedagógicas.
- Estratégias para imposição/manutenção da disciplina em sala de aula.
- Caracterização dos comportamentos dos valorizados positivamente e negativamente pelo professor e pela escola.

ANEXO B

Instrumento: Roteiro de entrevista semi-estruturada

- Dados de identificação não-nominal (formação, tempo total de serviço, tempo de serviço na escola).
- Funções da avaliação no trabalho pedagógico, na escola e para os alunos.
- Fontes de referência e orientação para as práticas avaliativas e elaboração de diferentes critérios de avaliação.
- Implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente.
- Diferenças observadas com a implantação dos ciclos em relação ao sistema seriado.
- Relações entre as mudanças nas práticas avaliativas e a autoridade docente.
- Formas enfrentamento das dificuldades em relação à gestão da classe.
- Percepções de como os alunos relacionam autoridade docente e avaliação do desempenho.
- Relação entre autoridade docente e avaliação educacional.

ANEXO C

(Consta na próxima página)