

5

O Contexto da Prática docente a partir da política curricular da SME/RJ - Gestão 2009/2012

5.1.

Entendendo o *Contexto da Prática*

Como explicitado no Capítulo 2, Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 50), elaboraram a abordagem do *ciclo de políticas* propondo um ciclo contínuo e inter-relacionado entre três contextos fundamentais na formulação e efetivação das políticas públicas. Buscamos, nos capítulos anteriores, apresentar a definição dos autores para o *contexto da influência* e o *contexto da produção do texto da política*, articulando-os à análise da política curricular atual da SME/RJ. Trataremos, nesse capítulo, do *contexto da prática*, lembrando que os três contextos são inter-relacionados, sendo impossível nos remetermos ao contexto da prática sem relacioná-lo às influências que a política recebeu e ao texto que registra suas propostas. O próprio *contexto da prática*:

[...] pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 59)

De acordo com Bowe *et al.* (1992, *apud* MAINARDES, 2006 p.53), o *contexto da prática* é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, contexto em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As políticas não são simplesmente executadas no contexto da prática, estão sujeitas à interpretação e recriação, poderão ser interpretadas de maneiras diferentes devido à diversidade de experiências, histórias, valores e propósitos dos profissionais. Como afirma Mainardes (2006, p. 60), “(...) o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc.”

A noção de *reinterpretação* ou *recontextualização* é fundamental para a análise do contexto da prática a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. Para Lopes (2006, p. 40), as reinterpretações nas políticas de currículo se dão em três momentos:

[...] no momento em que nos apropriamos de concepções e de propostas curriculares de outros países, no momento em que escolas se apropriam das concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e ainda no momento em que definições curriculares oficiais são produzidas, incorporando sentidos e significados tanto das práticas quanto do contexto internacional de influência.

Neste sentido, Ball (1998, p.133) utiliza o conceito de *recontextualização* a partir de Bernstein (1996), considerando-o fundamental para compreender as complexas relações de ideias na produção e proposição de uma política educacional e as diferentes formas de disseminação e apropriação da mesma. A partir da teoria de Bernstein (1996), Ball considera que “a *recontextualização* ocorre no interior e entre os campos ‘oficiais’ e ‘pedagógicos’” (1998, p.133). Esta relação foi explicitada no primeiro capítulo deste trabalho.

As políticas educacionais, assim como em outras áreas, no momento em que sofrem as recontextualizações no *contexto da prática*, encontram aceitações, contestações, resistências e diferentes formas de adaptação por parte daqueles a quem cabe, de fato, a transformação do texto da política em ação. Mainardes (2009, p.5) ressalta esta relação:

Para Riseborough (apud Ball, 1992), os professores podem criar, por meio de um conjunto de estratégias criativas individuais ou coletivas (que podem ser contidas ou turbulentas), uma empiricamente rica e não-oficial sobrevida à intenção política oficial, pois os sujeitos podem realizar ajustamentos secundários e adaptações diversas nas políticas. Ball considera que, em geral, os pesquisadores têm falhado ao pesquisar, analisar, conceptualizar tais ajustamentos e adaptações que os professores podem fazer ao lidarem com as políticas no contexto da prática. Segundo ele, “tendemos a admitir que os professores e o contexto devem ajustar-se à política e não a política ao contexto”.

O autor (informação verbal)⁵⁹ aponta também que as recontextualizações das políticas educacionais pelo professor que interpreta o texto oficial na sua arena de

⁵⁹ Jefferson Mainardes, Palestra realizada no Programa de Pós-Graduação da PUC/Rio em 13/12/2010, a convite do GEFOCC.

atuação, não são, necessariamente, errôneas ou negativas. Muitas vezes a reinterpretação feita pelo professor ajusta a política oficial ao contexto real, garantindo-lhe aplicabilidade. “Os ajustes secundários não são negativos, às vezes se distanciam dos textos oficiais mas são mais próximos da realidade” (informação verbal)⁶⁰.

Concordando com Lopes (2006a, p.35) sobre a necessidade de superar as concepções que definem o Estado enquanto produtor onipotente das políticas de currículo e as escolas enquanto executoras subordinadas destas políticas, proponho a reflexão sobre a atual política curricular proposta pela SME/RJ a partir da compreensão e adaptação feitas no contexto da prática. Nesta concepção, os professores são considerados também autores da política:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p.53)

Assim, distanciando da compreensão de que a função da escola seria simplesmente “implementar”/executar esse pacote, esta pesquisa se propõe a olhar para a prática do professor a partir da proposição de uma nova política curricular, enxergando-o como coautor desta política.

5.2. O contexto pesquisado: a Escola ABC

5.2.1. A escola

A Escola ABC está localizada na área urbana do Rio de Janeiro, na zona sul da cidade, em área de grande movimento turístico e conta com o patrulhamento da Ronda Escolar e da Guarda Municipal nos horários de grande movimentação dos alunos, principalmente na troca de turnos. A escola foi inaugurada no ano de 1965, levando o nome de seu patrono, cidadão que doou o imóvel para a prefeitura desde que fosse destinado à criação de uma escola de “jardim de

⁶⁰ Jefferson Mainardes, , Palestra realizada no Programa de Pós-Graduação da PUC/Rio em 13/12/2010, a convite do GEFOCC.

infância”. Na década de 1990, a escola já atendia aos alunos da Classe de Alfabetização e de Primeira a Oitava Séries. Em 2003, passou a ter alunos da Educação Infantil à Oitava Série. Atualmente, atende crianças da Educação Infantil, entre 3 anos e meio até 5anos de idade, e crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, entre 5 anos e meio até 11 anos, em dois turnos (manhã e tarde).

O prédio é bem conservado e é composto por 3 andares com 10 (dez) salas de aula. No andar térreo, encontra-se a sala da direção, a secretaria, a sala e o banheiro dos professores, a sala de administração e controle acadêmico, o pátio externo, a entrada da casa da servente moradora, a cozinha, a despensa e o refeitório. O acesso para os andares superiores é por meio de escadas que levam às salas de aulas. No primeiro andar, funciona a sala de leitura, o almoxarifado, os banheiros dos alunos e cinco salas de aula. No segundo andar, fica a sala de vídeo e a sala de recursos, que são utilizadas para atividades diversificadas, os banheiros dos alunos e mais cinco salas de aula. As recreações e aulas de educação física são realizadas no pátio, no calçadão e na praia, quando autorizado pelos responsáveis (Informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico da Escola, 2010).

A escola atende a 571 alunos da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental que, em sua maioria, são oriundos de comunidades localizadas nos arredores, ou cujos pais trabalham nas residências do Bairro de classe média alta onde a escola se situa. De acordo com a enquete realizada pela direção para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola⁶¹, os pais dos alunos têm, em sua maioria, formação de ensino médio. Foi detectado que as famílias utilizam a praia e as praças do entorno como lazer principal e, em sua maioria, têm computador em casa com acesso à Internet. Poucas famílias recebem o auxílio “Bolsa Família”⁶². Os professores costumam se queixar da falta de acompanhamento das famílias nas questões escolares de seus filhos, mas, de maneira geral, os pais declaram acompanhar o estudo dos filhos, além de ler e incentivar a leitura em casa e compreendem o sucesso escolar como perspectiva

⁶¹ Para atualização do Perfil da clientela da Escola ABC, foi formatado um questionário, que foi aplicado pelos Professores nas Reuniões de Pais, durante o mês de maio de 2010 e tabulado pela Coordenação. Foram respondidos 386 (trezentos e oitenta e seis) formulários, representando uma amostra de 67%, dos 571 alunos matriculados.

⁶² Ajuda financeira oferecida pelo governo federal para as famílias que comprovem renda mensal *per capita* inferior à R\$ 140,00. Como condição para o recebimento do benefício, os pais devem manter os filhos na escola e com a vacinação em dia.

de um futuro mais promissor para seus filhos. Situada em uma localização privilegiada e tendo obtido bons resultados nas últimas avaliações externas, a Escola ABC é uma importante referência educacional na região, mas não é a única. Existe entre os profissionais que lá trabalham um forte sentimento de responsabilidade em manter este status conquistado pela escola.

5.2.2. A Gestão

Sabemos hoje que, entre os fatores intraescolares que podem influenciar positivamente o ensino, está a gestão da escola, como aponta Soares (2007, p.153), “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino”.

Na Escola ABC, a equipe gestora é composta pela Diretora, a Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica, desenvolvendo um trabalho que nos pareceu bastante integrado, em todas as situações observadas.

Aqui a gente trabalha em equipe, um ajuda o outro.⁶³

D: [...] para você trabalhar bem em parceria, você tem que se dar bem como pessoa, não tem como você só se dar profissionalmente, tem muita parceria... **DA:** E a questão da confiança, né? Você estabelece uma relação de confiança diferenciada. Acho que isso é que, de repente, faz a escola caminhar do jeito que caminha.

D: Se a escola sente que a direção está junta, ela sente firmeza, né? Nas atitudes, nas normas... [...]

D: É! Nós três damos um banho... cada um com sua parte. Eu com minha parte de experiência em algumas coisas, ela com experiência em outras coisas...então a gente troca tudo. Ninguém é único, ninguém faz tudo, a troca é importante.⁶⁴

A Coordenadora Pedagógica conta com a parceria constante da Diretora Adjunta, que aparenta se identificar mais com as questões pedagógicas e relacionais do que com as questões administrativas e burocráticas da escola. Demonstram sintonia nas orientações e na articulação do trabalho com os professores. As relações são fundamentadas no conhecimento a nível pessoal, uma vez que ambas estão na escola a tempo suficientemente longo para conhecer detalhes da vida pessoal de sua equipe. A Coordenadora e a Diretora Adjunta

⁶³ Trecho da entrevista com a Professora 6.

⁶⁴ Trecho da entrevista com a Diretora (D) e a Diretora Adjunta (DA) .

atuaram como professoras neste mesmo espaço, fazendo com que o coleguismo estabelecido *a priori* facilite a comunicação com os professores.

[...] a [nome da coordenadora] é excelente! É uma pessoa... Eu trabalhei com ela como professora em outra escola. Ela foi excelente professora. Porque o problema das escolas é o seguinte: às vezes a pessoa que vem para esses cargos, elas nunca passaram por sala de aula. A [nome da coordenadora] não, além de ter passado por sala de aula, ela foi excelente em sala de aula. Muito competente, organizada. Então ela faz o trabalho assim. Só que ela não é ditadora, ela dá muita abertura.⁶⁵

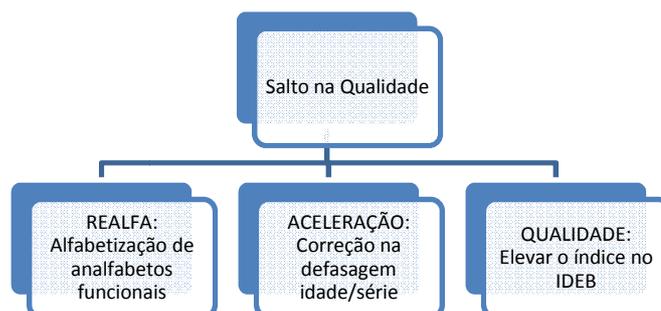
É nítida a tentativa da equipe gestora em desenvolver o convencimento necessário para que o grupo repense algumas práticas, especialmente quando se trata das metodologias e resultados dos alunos, mas também demonstram confiança nos professores, dando-lhes autonomia para atuação em sala de aula.

Durante nossa observação nos Centros de Estudos (CEs) e Conselhos de Classe (COCs), registramos que a Coordenadora Pedagógica e a Diretora Adjunta apresentam ou retomam as demandas referentes às datas ou providências relacionadas às políticas curriculares da SME/RJ ou às avaliações externas de maneira neutra, sem julgamento ou crítica, explicitando que esta é a demanda atual e tem de ser cumprida. Demonstram, desta forma, uma aceitação das normas estabelecidas, considerando, porém que o trabalho da escola vai além destas metas, privilegiando os temas de formação do grupo docente nestes encontros.

Neste momento de transição entre duas propostas curriculares tão distintas, a gestão da escola tem o importante papel de mediar a relação entre a SME/RJ e os professores, uma vez que são elas, a Coordenadora e/ou as Diretoras, que participam das reuniões na CRE, onde são comunicadas e discutidas as determinações da SME/RJ. Na Escola ABC a Diretora Adjunta e a Coordenadora desempenham essa interseção entre a SME/RJ e a equipe de professores, buscando esclarecer as novas propostas curriculares e garantir o funcionamento da escola, como exemplificamos nos extratos a seguir:

[...] Em seguida, a Diretora Adjunta passa a apresentar um *slide* sobre uma reunião da SME/RJ da qual participou em janeiro, sobre as propostas da rede para melhorar o ensino no Rio de Janeiro e explica alguns dos Projetos e parcerias da SME/RJ para o ano de 2011:

⁶⁵ Trecho da entrevista com a Professora 7.



(Reprodução do slide apresentado)⁶⁶

Encerrou-se a apresentação das professoras sobre o curso de capacitação da SME/RJ que cada uma participou. De acordo com a organização proposta pela equipe gestora, cada professora ou dupla participou de um dos cursos ofertados pela Secretaria para compor a Semana Pedagógica, sobre temas referentes à atual política curricular da SME/RJ e seus Projetos (Multirio, Educopédia, Projeto SFK, Curso de Alfabetização...). Ao final da Semana as professoras apresentaram um resumo do que assistiram para as outras colegas, em formato de seminário, organizado pela Diretora Adjunta e pela Coordenadora. As professoras foram muito cuidadosas nos registros e relatos, e o momento de troca foi muito rico.⁶⁷

Com relação aos Descritores da SME/RJ para o 4º bimestre, outro tópico da pauta, a Coordenadora informa que eles já estão disponíveis. Neste momento, como algumas professoras pareciam ainda confusas com relação à associação entre Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico e Provas, a Diretora Adjunta e a Coordenadora esforçam-se em esclarecer todas as dúvidas: lembram que os Cadernos de Apoio são uma forma de reforçar a aprendizagem, mas não estão diretamente ligados à Avaliação Bimestral da SME/RJ, pois alguns deles retomam conteúdos do bimestre anterior. Reafirmam que as Provas Bimestrais da SME/RJ seguem os Descritores propostos pela SME/RJ, é por eles que os alunos devem ser preparados. Comentam que o Simulado da SME/RJ, sobre o qual distribuí uma circular para as professoras de 3º, 4º e 5º anos, foi criado para familiarizar o aluno com o tipo de prova proposto pela Prova Rio. “*Ele vem de Brasília, feito por uma equipe de lá, e assim como a Prova Rio, segue os moldes da Prova Brasil.*” Os descritores para a Prova Rio são os mesmos da Prova Brasil (SAEB). Como estes descritores são para a finalização do segmento (se referem às habilidades que os alunos devem alcançar ao chegar ao 5º ano), as professoras do 3º e do 4º ano devem fazer as devidas adaptações.

[...] Uma professora do 3º ano estava com dúvidas sobre a aplicação da Prova Rio, pois seus alunos a farão pela primeira vez. A coordenadora aproveita o momento para esclarecer algumas dúvidas desta e de outras professoras sobre esta avaliação: “*Os alunos do 3º ano farão a avaliação pela 1ª vez. Os alunos do 4º ano estão sendo acompanhados desde o 1º ano, as provas vêm nominais. Os descritores da Prova Rio seguem os descritores da Prova Brasil, pois é uma preparação para ela.*”⁶⁸

A Coordenadora esclarece novamente sobre as avaliações externas:

⁶⁶ Trecho do Diário de Campo do dia 02/02/2011, Semana Pedagógica.

⁶⁷ Trecho do Diário de Campo de 11/02/2011, Semana Pedagógica.

⁶⁸ Trechos do Diário de Campo do dia 06/10/2010, Centro de Estudo.

Prova Brasil: define o IDEB, a partir deste resultado a prefeitura do Rio premia as escolas. É para os alunos do 5º ano e é bienal, este ano tem.

Provinha Brasil: esse ano terá o controle com o 2º ano.

Prova Rio: define o IDE-Rio, também está vinculado à premiação pela SME. Vai avaliar alunos do 5º ano em 2012.⁶⁹

É interessante ressaltar que durante as explicações ao grupo reproduzidas acima, e em outras situações em que se fez necessário, a Diretora Adjunta e a Coordenadora foram extremamente claras e objetivas, apresentando as informações com a segurança de quem está inteirado sobre o assunto e sem fazer nenhum tipo de julgamento de valor com relação às políticas curriculares da SME/RJ. Alguns esclarecimentos são repetidos mais de uma vez para o grupo de professores, como tivemos a chance de presenciar, e nos pareceu fundamental para evitar qualquer risco de confusão, em um momento delicado, em que várias novidades são incorporadas à rotina do professor. Quando uma professora teceu uma crítica à formulação da Avaliação Bimestral da SME/RJ, a Diretora Adjunta sugeriu que ela usasse o canal “*Fala, Professor*” da SME/RJ para registrar sua observação. Sem fazer uma análise do trabalho ou do material da SME/RJ, o que não era objetivo no momento, mas considerando a observação da professora, a equipe de gestão demonstrou conhecer bem a organização da estrutura da SME/RJ ao sugerir o instrumento.

Ball (2001, p.108) considera que “durante os últimos vinte anos, a gestão tem sido um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público [...] Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora”. Neste sentido, o papel de interlocução entre a SME/RJ e os professores vem sendo desempenhado pela equipe de gestão da escola.

Em alguns momentos, o trabalho da equipe de direção e coordenação foi garantir que as demandas da SME/RJ estavam sendo trabalhadas pelos professores, como podemos conferir no extrato abaixo:

O Caderno de Apoio tem que ser usado, se concorde ou não... O problema é que se você tivesse alfabetizado a turma do seu jeito, tudo bem... mas não, o resultado ruim da turma vai ser veiculado a você não ter usado o Caderno! São 18 alunos com I no 1º ano, não alfabetizados...⁷⁰

⁶⁹ Trecho do Diário de Campo de 18/05/2011, Centro de Estudo.

⁷⁰ Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, fala da Diretora.

O professor tem a organização de sua sala de aula. Eu não passo e fico conferindo o que o professor “deu”, mas ele sabe que no final do bimestre ele tem que dar conta do conteúdo porque vem a prova da SME e ele vai ser cobrado...⁷¹

Ah... é chato? Não... temos que pensar que isso é importante para a melhoria da escola, do trabalho...⁷²

Apesar do papel de destaque que os gestores recebem nas atuais políticas educacionais, é percebida uma descaracterização nas funções pedagógicas das pessoas que exercem a gestão da escola:

As responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e auto monitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados. (BALL, 2001, p.109)

A Coordenadora Pedagógica da Escola ABC parece concordar com esta afirmação do autor e demonstrou, na entrevista realizada, certa frustração com relação às alterações nas suas funções:

Eu acho que hoje é a cobrança da Secretaria, de resultado, de planilha, de projetos... é muita coisa ao mesmo tempo e você acaba não dando tempo de tudo, ou você coordena ou você organiza, ou você manda planilha... Uma coisa que tem me incomodado muito é que eu não tenho conseguido, nessa gestão, fazer o meu trabalho de coordenação que eu fazia na gestão do Cesar Maia. Eu não estou dando conta de sentar para organizar Projetos com os professores, de procurara ideias, sugestões no computador... porque ou eu faço em casa ou eu não faço. Porque eu não consigo no meu horário de trabalho. São muitas demandas, reunião, ontem, por exemplo, eu tive que sair daqui e ir a uma reunião de tarde. Além do que, no Município, o coordenador não é só coordenador, ele é coordenador, ele é encarregado de secretaria, ele é outras coisas quando não tem outra pessoa no lugar. Acaba acumulando funções. A questão de ir à sala, eu não tenho conseguido. Eu vou na medida do possível, na medida da necessidade, mas não é uma coisa que eu consiga me organizar. Aí eu ia no computador, corria atrás, procurava. Eu não tenho tido esse tempo, porque quando eu estou no computador eu estou fazendo coisa que está sendo cobrada pela Secretaria, ou pela CRE, pelo Sistema, mais burocráticas do que pedagógicas... Isso realmente está muito gritante nessa gestão. E todos os coordenadores reclamam. Você vai numa reunião de coordenação e eles falam que eles *não são mais coordenadores. Eles são administradores, na verdade, de alunos, de papéis e de resultados e de cobranças.* [grifo nosso]⁷³

⁷¹ Trecho do Diário de Campo de 03/02/2011, Semana Pedagógica, fala da Diretora Ajunta.

⁷² Trecho do Diário de Campo de 03/02/2011, Semana Pedagógica, fala da Diretora Ajunta.

⁷³ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

Concluimos que a equipe que exerce a gestão na Escola ABC desempenha o papel de articulação da política curricular da SME/RJ junto aos professores, procurando efetivar o cumprimento de prazos e metas, demonstrando uma busca de eficiência no trabalho e a manutenção dos bons resultados.

5.2.3. As reuniões pedagógicas

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, os Centros de Estudos (CE) são reuniões quinzenais (até o ano de 2010) realizadas às quartas-feiras durante duas horas, envolvendo a Coordenação Pedagógica e os professores. Essas reuniões são previstas no calendário elaborado pela SME/RJ visando às atividades de planejamento, avaliação do trabalho escolar e formação continuada dos professores. A partir de 2011, a SME/RJ passou a disponibilizar no calendário geral da rede apenas um encontro de CE por mês, iniciativa que foi criticada pelas professoras e, principalmente, pela equipe gestora, uma vez que este é o momento e espaço de reunir todo o grupo da escola para garantir a unidade do trabalho e definir questões de cunho prático.

Os temas dos CE são definidos de acordo com as demandas percebidas pela Coordenadora e Diretora Adjunta e com as demandas trazidas pela Secretaria Municipal de Educação. No início de cada CE, a Coordenadora entrega e apresenta a pauta da reunião, com os tópicos que serão abordados. Procura, ao conduzir a reunião, assegurar que todos os itens foram cumpridos. Frequentemente, trata das questões funcionais inicialmente (datas, prazos, eventos...) e os aspectos teórico-formativos ficam para o final da reunião. Nesta escola há a parceria de uma instituição (ONG) que auxilia a escola, financiando algumas demandas que não conseguem ser cobertas pela verba enviada mensalmente pela SME/RJ. Uma destas situações é a contratação de profissionais para ministrarem palestras ou oficinas para os professores, sobre temas como “O transtorno do déficit de atenção” ou “O uso de material concreto nas aulas de matemática” (palestras que tive a oportunidade de assistir). É função da equipe de gestão perceber as demandas do seu grupo de professores e definir junto à instituição parceira os temas a serem abordados, além da organização e orientação da dinâmica destes encontros formativos.

Os Conselhos de Classes (COC) são reuniões bimestrais com duração de quatro horas, nas quais os professores, a Coordenadora Pedagógica, a Diretora Adjunta e a Diretora se reúnem para avaliar o rendimento de aprendizagem dos alunos e possíveis encaminhamentos para melhoria desse processo. A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro propõe a avaliação contínua, constituída do registro descritivo dos professores, como instrumento fundamental, das notas das Provas Bimestrais estipuladas pela SME/RJ e de um conceito global (que consiste na média entre as notas das provas aplicadas). Os COCs da Escola ABC ocorrem exclusivamente entre professores, direção e coordenação, não incluindo os alunos representantes, como acontece em outras unidades escolares.

Durante os COCs observados, a equipe gestora propunha um roteiro para as professoras relatarem o desenvolvimento do grupo antes de se atermem a casos individuais dos alunos:

Inicia-se, então, o pré-COC, oportunidade para as professoras discutirem em equipe os desafios e avanços de suas turmas. Cada professora recebeu um formulário anterior para preencher e se preparar para o Conselho de Classe. As apresentações deveriam seguir este roteiro que continha as seguintes questões:

Como se deu o processo de aprendizagem de seus alunos?

Quais são as suas propostas para o 4º bimestre?

Como está sendo realizada a recuperação paralela?⁷⁴

Porém, há no grupo uma tendência em se prolongar nos relatos sobre as dificuldades individuais dos alunos, focando principalmente nos desafios com as famílias. Nestes momentos, o grupo todo de professores se envolve, pois alguns casos são alunos antigos da escola. O detalhamento de características dos alunos misturado à queixas sobre as famílias se prolongava demasiadamente e não promovia, a nosso ver, nenhuma ação concreta do grupo para solucionar as questões levantadas.

As reuniões pedagógicas da Escola ABC (CEs) são momentos importantes de comunicação, reflexão e discussão sobre as propostas curriculares da SME/RJ e sobre as demandas da equipe. Percebemos durante o tempo da pesquisa, a preocupação com a diminuição destes encontros a partir do início de 2011 (por determinação da SME/RJ) e uma gradual mudança no foco destes encontros, uma vez que a SME/RJ passou a determinar a pauta das reuniões, como ocorreu na

⁷⁴ Trecho do Diário de Campo do dia 06/10/2010.

Semana Pedagógica de 2011. Esta determinação causou uma dificuldade na gestão dos processos internos da escola, uma vez que o CE é a única oportunidade em que o grupo de professores se reúne com a equipe gestora da escola, não há nem mesmo encontros individuais de cada professor com a Coordenadora Pedagógica. Assim, a preocupação explicitada pela Direção da escola com a comunicação e a formação continuada do grupo se justifica.

5.2.4. Os resultados externos

As últimas avaliações externas (Prova Rio e Prova Brasil) apresentaram um resultado acadêmico satisfatório dos alunos da Escola ABC. Estas avaliações compõem o IDE-Rio e o IDEB, respectivamente. Abaixo, apresentamos os últimos resultados da Escola ABC⁷⁵:

IDEB : 2005 = 6,0

2007 = 6,4

2009 = 6,5

Meta definida para 2011 pela SME para a Escola ABC = **6,5**

Meta do PPP da Escola ABC para 2011 = **6,7**

IDE-Rio: 2009 = 5,8

2010 = 6,1

Meta definida para 2011 pela SME para a Escola ABC = **6,2**

Estes índices expressam o resultado da escola a partir de uma equação entre a média dos seus alunos (na Prova Brasil, para o IDEB e na Prova Rio para o IDE-Rio) e os dados relativos ao fluxo escolar da unidade (aprovação). Assim, é interessante isolar os dados relativos à evolução do aproveitamento dos alunos na Prova Brasil e na Rio, para refletirmos sobre a prática docente no que se refere ao trabalho pedagógico com os conteúdos curriculares.

⁷⁵ Com base nos dados coletados disponíveis no DIÁRIO OFICIAL de 20/07/2011-Anexo Decreto34163.

Em 2009, a Escola ABC atingiu a média 6,16 na nota padronizada da Prova Rio (sendo que a nota da prova de Língua Portuguesa foi 232,23 e a nota da prova de Matemática foi 245,46). Em 2010, a média padronizada na Prova Rio evoluiu para 6,72 (sendo 6,42 em Língua Portuguesa e 7,01 em Matemática). A escola ficou em 23º lugar em Língua Portuguesa e 21º em Matemática entre as escolas do município. É a 6ª escola da 2ª CRE, na classificação a partir dos resultados da Prova Rio.

Este resultado, como já foi comentado, é o reflexo de vários fatores, entre eles a condição familiar de seus alunos. Os dados levantados para a reelaboração do PPP demonstraram que a escola atende um público de pais com boa formação escolar e interessados pela vida acadêmica de seus filhos, porém devemos considerar que as informações se referem a uma amostragem (ver NR da seção 4.2.1) e que as mesmas foram autodeclaradas.

Uma das críticas levantadas à divulgação em excesso dos índices calculados a partir dos resultados dos alunos nos testes de desempenho das políticas de responsabilização, como a sugestão da colocação do resultado do IDEB nas portas das escolas, se refere ao fato de tais índices serem utilizados para a avaliação das escolas e dos professores com base em um resultado que não depende somente de sua atuação. Conforme foi comentado no Capítulo 2 deste trabalho, sobre as políticas de responsabilização em desenvolvimento no Brasil, os dados levantados pelos índices citados devem ser analisados com mais cuidado:

Como o desempenho do aluno é uma combinação de vários fatores, incluindo muitos que são externos à escola, o desempenho medido pelo sistema de avaliação reflete muito mais do que a contribuição dada pela equipe escolar. Portanto, as médias podem indicar o nível de desempenho, mas não a fonte da aprendizagem. (BROOKE, 2011, p.170)

Esta preocupação está presente nas falas dos professores: “A ansiedade do professor é que o trabalho não depende só dele e ele é avaliado de uma forma estatística que não considera isso...”⁷⁶

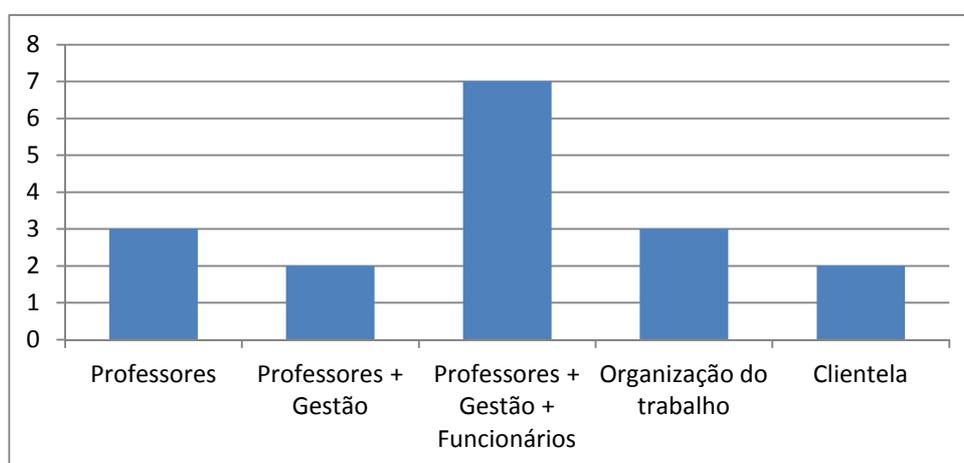
Procuramos analisar qual era a percepção dos professores da Escola ABC sobre os bons resultados da escola nas avaliações externas. Para tal análise, elaboramos a questão 5 do Questionário (Anexo 4): “Os índices do IDEB apontam

⁷⁶ Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, COC Final, Autoavaliação da Professora 10.

a melhora do desempenho dos alunos desta escola nos últimos anos. A que você atribui isto?”

Entre aqueles que responderam o questionário, a maior parte reconhece o trabalho conjunto da escola (gestão + atuação dos professores + trabalho dos funcionários) como o fator determinante do sucesso acadêmico dos alunos. Porém, como mostra o gráfico abaixo, o perfil da clientela também aparece como fator determinante do desempenho dos alunos nos testes.

Gráfico 1 - Motivos para o bom resultado no IDEB



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

A organização das respostas no gráfico acima demonstra que o trabalho do professor aparece em diferentes grupos de respostas, o que nos leva a pensar que o corpo docente da Escola ABC reconhece que a qualidade de seu trabalho é determinante para o bom resultado dos alunos da escola nos testes externos. Este reconhecimento pode ser percebido nas falas dos professores, como neste exemplo: “E mesmo assim a gente consegue resultados bons, porque os professores são muito engajados.”⁷⁷

O bom resultado nos testes é consequência de uma série de fatores e pode indicar, também, a qualidade do trabalho desenvolvido pela Escola ABC e, considerando a lógica das atuais medidas avaliativas, atesta essa qualidade. A avaliação nacional do ensino fundamental (Prova Brasil) e sua versão regional (Prova Rio) são instrumentos que efetivaram uma influência significativa na

⁷⁷ Trecho da entrevista com a Professora 7.

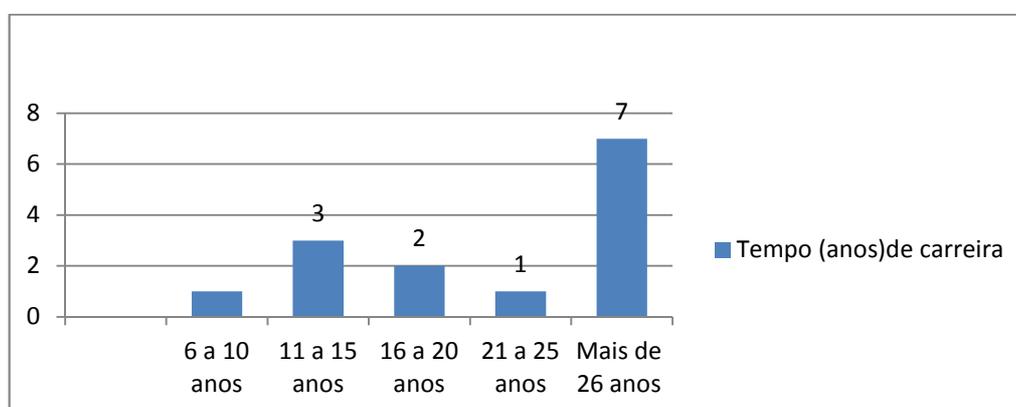
determinação das estratégias curriculares da atual política da SME/RJ (foco desta pesquisa), como apresentado no capítulo 3 deste trabalho. Entre os fatores escolares que determinam o sucesso acadêmico dos alunos nos referidos testes, a atuação dos professores é determinante. Assim, apresentamos a seguir nossa reflexão a partir dos dados relativos à prática dos professores da Escola ABC, em um momento de reestruturação metodológica e preocupação em atingir as metas estabelecidas em uma cultura performática.

5.3. Os professores e sua prática

5.3.1. Conhecendo o grupo

Procuramos caracterizar os professores da Escola ABC a partir dos dados coletados no questionário aplicado, metodologia apresentada no Capítulo 1 deste trabalho. Para a análise das adaptações na prática docente que essa pesquisa propõe, foi fundamental conhecer o grupo de professores, especialmente no que se refere ao seu tempo de carreira e ao tempo de trabalho na Escola ABC. Contudo, dos 20 professores da escola (incluindo as professoras regentes e os especialistas – educação física, apoio pedagógico) somente 14 devolveram o questionário respondido (o que representa um retorno de 70%). O levantamento inicial pretendia atingir toda a população dos professores da Escola ABC (todos receberam o questionário), mas o retorno recebido nos possibilitou uma reflexão sobre o quadro docente da escola, apresentada a seguir.

Gráfico 2 – Professores: Tempo de carreira



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Percebe-se que a maioria dos professores, entre aqueles que responderam o questionário, tem longa experiência docente (71% dos respondentes têm mais do que 16 anos de sala de aula). Nenhum dos respondentes tem menos do que 6 anos de experiência. Este dado corresponde ao discurso da equipe gestora e do próprio grupo de professores com referência à “maturidade pedagógica” do grupo: “[...] são professores comprometidos, experientes, com anos de carreira, que sempre fizeram um trabalho compromissado e com responsabilidade.”⁷⁸

A experiência acumulada de trabalho em sala de aula e em diferentes séries do Ensino Fundamental, garante ao professor uma “bagagem” metodológica no que se refere à escolha de procedimentos e materiais mais adequados ao trabalho que pretende desenvolver.

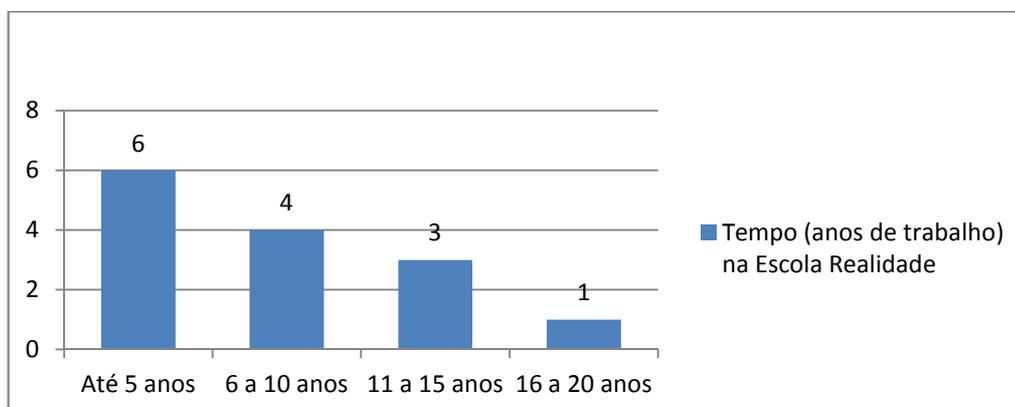
Várias pesquisas, como a apresentada por Paul e Barbosa (2008), apontam a relação entre o melhor desempenho dos alunos e o volume de experiência de seus professores: “é quase uma obviedade: professores mais experientes têm alunos com melhor desempenho” (p.124). Mas, como os próprios autores ressaltam e já foi mencionado nesta pesquisa, é importante lembrar que os bons resultados acadêmicos dos alunos não se devem, apenas, à intervenção do professor (ou à sua experiência que fundamenta esta intervenção educativa). Outros fatores, inclusive os extraescolares como o *background* familiar, influem diretamente nestes resultados. Contudo, considerando que existem fatores escolares que interferem no ritmo e qualidade da aprendizagem, podendo reduzir as distâncias criadas pelas diferenças sociais, estes fatores podem e devem ser pesquisados e controlados. Entre estes fatores intraescolares, a atuação do professor tem relevância. No caso do ensino fundamental, esta relevância é mais significativa uma vez que, devido à regência globalizada, os alunos tendem a ter um/a único/a professor/a (dos conteúdos da grade curricular principal) durante todo o período letivo. Assim, o comprometimento deste profissional com seu trabalho, sua experiência, suas escolhas metodológicas são questões que vão interferir decisivamente nos resultados finais de aprendizagem de seus alunos.

A rotatividade dos professores na escola também é apontada como fator determinante do sucesso acadêmico dos alunos. Neste aspecto, há um início de preocupação na Escola ABC. Entre os respondentes, a maioria dos professores

⁷⁸ Trecho da entrevista com a Diretora Adjunta

tem menos do que 10 anos de trabalho na instituição, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Professores: Tempo na Escola ABC



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

A rotatividade docente na escola é um fator recente, informalmente comenta-se que se deve à aposentadoria de algumas professoras que trabalhavam na escola há muitos anos (somente durante o período da pesquisa, quatro professoras se aposentaram). Esta situação parece interferir na relação estabelecida no grupo e é vista como preocupante pela equipe gestora:

A equipe de gestão comenta sobre o ano de 2012, quando a escola estará diferente, haverá muitos professores novos. Três professoras estão assumindo a direção em outras escolas e mais duas professoras estão se aposentando, sendo que algumas delas dobravam, então serão 7 professores novos.⁷⁹

Agora a escola vai passar por uma transformação muito grande, muita gente vai se aposentar, eu vou me aposentar, [nomes de outras professoras]. Mas o que acontece? Eu acho que os que chegam vão tendo muito contato com a gente, a gente procura passar...⁸⁰

A equipe gestora da Escola ABC busca manter a unidade do grupo de professores no que se refere ao comprometimento com os bons resultados nas avaliações externas das quais participam. É percebida a preocupação com a manutenção da performance e a visibilidade externa da escola, e neste sentido, a alteração no corpo docente é fator desequilibrante, pois de acordo com as novas tendências performáticas que invadem as escolas, é desejado o engajamento dos

⁷⁹ Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011.

⁸⁰ Trecho da entrevista com a Professora 7.

professores para o alcance das metas estipuladas. Como sugere Wilmmott (1993, p. 522, *apud* BALL, 2001, p. 107):

[...] exige-se dos empregados, individual e coletivamente, que simultaneamente reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do seu posto de trabalho e a sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem.

No que se refere ao foco desta pesquisa, é esperado dos professores que vão completar o quadro da Escola ABC a capacidade de adaptação às propostas da atual política curricular da SME/RJ. Este processo, que foi observado durante a pesquisa empírica, será descrito na próxima seção.

5.3.2.

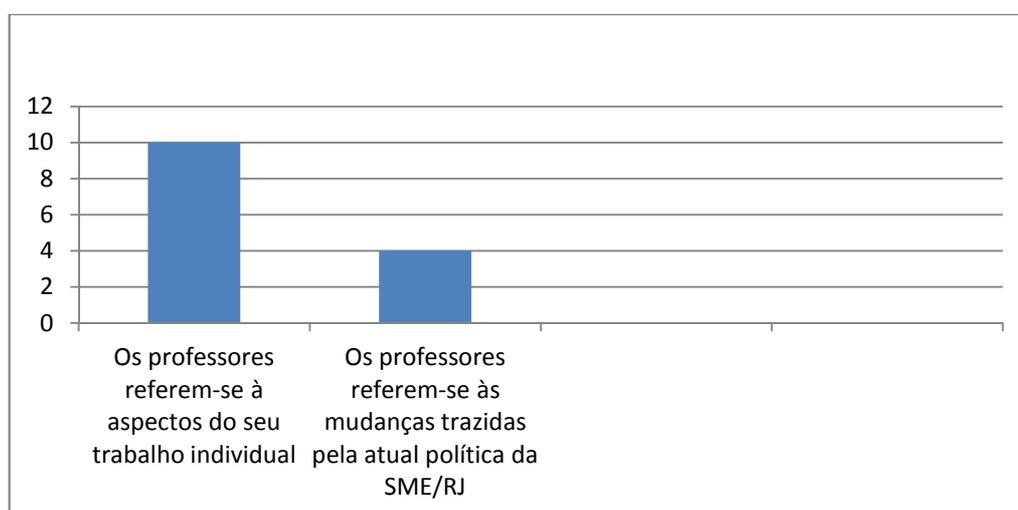
Conhecendo a prática: a interferência dos materiais curriculares propostos pela SME/RJ

Como já foi explicitado, tínhamos a hipótese, no início do trabalho, de que os professores apresentariam sinais de resistência ou insatisfação com as intervenções trazidas pela nova política curricular da SME/RJ. Porém, durante o trabalho, tivemos a oportunidade de verificar que tais estratégias curriculares e metodológicas foram incorporadas à prática do professor, com algumas críticas (especialmente no que se refere ao excesso de avaliações externas e às medidas performáticas), mas também com aprovações (especialmente no que se refere à adoção de um currículo único na rede de escolas da SME/RJ). A seguir, apresentaremos algumas evidências através da análise dos dados coletados na pesquisa empírica.

Para diagnosticar a centralidade que as mudanças curriculares estavam ganhando na prática dos professores, ou seja, para sentir o quão significativo estaria sendo este processo de ressignificação, lançamos mão da sondagem através de duas questões específicas: uma no questionário e outra na entrevista. No questionário aplicado (Anexo 4), a quarta pergunta foi elaborada da seguinte forma: “Quais foram as principais mudanças pedagógicas no seu trabalho nos últimos três anos?”. A não referência direta à mudança de gestão da SME/RJ no texto da pergunta foi proposital, pois queríamos medir se os professores se refeririam espontaneamente ao impacto das iniciativas trazidas para a sua prática. Ao propormos tal questionamento, acreditávamos que as alterações curriculares e

metodológicas implementadas a partir dos Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico e Avaliações Bimestrais, instrumentos adotados a partir de 2009 gradualmente (“últimos três anos”), haviam trazido mudanças tão significativas para a prática docente, que seriam naturalmente explicitadas nas respostas. Categorizamos as repostas coletadas em dois grupos: os professores que fizeram alguma referência às mudanças curriculares trazidas pela nova gestão da SME/RJ e aqueles que não fizeram nenhuma menção. Os resultados foram organizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Mudanças pedagógicas no trabalho docente ocorridas nos últimos três anos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário.

Os dados trazidos pelas respostas dos questionários mostraram que a maior parte dos professores não vinculou a pergunta às mudanças trazidas pela SME/RJ e a grande maioria respondeu referindo-se exclusivamente às mudanças particulares que efetivou em sua própria prática, como nos exemplos a seguir:

Trabalhei mais com músicas e jogos (...)⁸¹

Estou cada vez mais voltada para a Educação Infantil e tentando me especializar cada vez mais.⁸²

Em alguns casos, os professores se referiram à própria prática, mas comentaram sobre a capacidade de adaptação dos professores, o que não deixa de

⁸¹ Trecho do Questionário respondido no. 1

⁸² Trecho do Questionário respondido no. 2

ser uma referência às mudanças que as políticas educacionais acarretam em sua rotina:

O professor, em seu ofício, deve ser o tempo todo mutante.⁸³

Entre os poucos professores que se referiram às mudanças propostas pela SME/RJ nos últimos três anos, alguns o fizeram de forma explícita:

A condução das próprias mudanças estabelecidas pela SME...⁸⁴

E outros de forma implícita:

Mudança de paradigma e de metodologia.⁸⁵

Uma delas comentou as propostas, considerando que houve um retorno ao monitoramento curricular:

A avaliação, que voltou a ser através de provas e mais observação, etc.⁸⁶

E, em outra resposta, podemos perceber uma referência clara ao processo de recontextualização que vem acontecendo em sua prática:

As mudanças nos últimos três anos se deram a nível central e obrigaram a mudanças com relação a parâmetros, objetivos de ensino/aprendizagem, mas necessariamente não ‘mudaram’ a minha prática pedagógica, só influenciaram em termos de tempo e avaliação.⁸⁷

A afirmação da professora se refere ao processo de recontextualização da política, ou seja, da interpretação feita pelos sujeitos da política a partir da sua prática. Como afirma Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. [...] E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

⁸³ Trecho do Questionário respondido no. 4

⁸⁴ Trecho do Questionário respondido no. 7

⁸⁵ Trecho do Questionário respondido no. 8

⁸⁶ Trecho do Questionário respondido no. 9

⁸⁷ Trecho do Questionário respondido no. 10

A mesma professora segue elogiando o estabelecimento dos Descritores e dos Cadernos de Apoio Pedagógico, mas criticando o teor das Avaliações:

Quanto à avaliação, considero que houve um retrocesso na medida em que se abandona a avaliação formativa e se preocupa muito mais com a quantitativa e com índices estatísticos.

Considerando o alto índice de respostas onde os professores citaram sua própria prática para se referir às principais mudanças pedagógicas nos últimos três anos, podemos considerar que houve um erro de interpretação da intenção da questão. Isso significa que os professores compreenderam perfeitamente o texto da pergunta uma vez que a responderam a corretamente, mas não corresponderam à expectativa da questão ao não se referir às questões externas que pretendíamos avaliar. A questão poderia ter sido formulada de outra forma trazendo a expressão *externas*: “Quais foram as principais mudanças pedagógicas *externas que interferiram* no seu trabalho nos últimos três anos?”, mas acreditamos que seria muito diretiva. Quanto a relevância das atuais mudanças curriculares na prática do professor, os dados trazidos pelos respondentes nos indicam a possibilidade de:

- 1- as mudanças curriculares propostas pela atual gestão da SME/RJ não afetaram significativamente sua rotina a ponto de serem explicitadas como as “principais mudanças metodológicas dos últimos três anos”;
- 2- por se tratar de uma definição externa, os professores respondentes não consideraram tais mudanças referentes ao “seu trabalho”;
- 3- existe, entre os respondentes, uma tendência em focar sua própria prática, uma necessidade particular de explicitar o investimento emocional ou cognitivo no trabalho que desempenham.

Devido a quaisquer destas possibilidades, ou mesmo a uma interseção entre elas (na qual acreditamos), as mudanças curriculares propostas pela atual gestão da SME/RJ não apareceram de forma significativa nas respostas sobre as principais mudanças metodológicas dos últimos três anos na prática dos professores respondentes.

No roteiro para a entrevista com o professor (Anexo 1), com a mesma intenção de sondar a manifestação de seus sentimentos quanto à interferência da

política curricular da SME/RJ, elaboramos a seguinte pergunta: “Quais são os maiores desafios do seu trabalho?”. Em algumas transcrições, principalmente das últimas entrevistas, é possível verificar que a pergunta foi reformulada para “Quais são, *hoje*, os maiores desafios do seu trabalho?”. A ênfase na atualidade foi no sentido de verificar se, nos dias que correm, os professores sentem que as mudanças curriculares analisadas se configuram como um desafio para seu trabalho. Acreditávamos que a maior parte das respostas dos professores citaria a interferência externa, especialmente a adoção de materiais que determinam de maneira prescritiva sua atuação. Porém, não foi o que detectamos. Entre as respostas analisadas, há uma predominância na determinação de questões familiares como maior desafio para o trabalho do professor, envolvendo ausência dos pais em reuniões escolares, falta de acompanhamento às tarefas dos filhos, falta de reconhecimento da importância da educação dos filhos, etc. Como pode ser conferido no “Quadro 1- Tabulação das respostas das professoras entrevistadas à pergunta 5 do roteiro: *Quais são os maiores desafios do seu trabalho?*” (Anexo 5), não houve nenhuma menção às mudanças nas políticas da SME/RJ ou a essa política atual especificamente. A não referência à atual política curricular da SME/RJ, assim como no caso das respostas do questionário, nos leva a pensar nas seguintes possibilidades:

- 1- os professores entrevistados consideram as questões familiares extremamente limitadoras do seu trabalho, sendo a reclamação sobre este aspecto um discurso comum entre o grupo (comprovado em vários momentos de reuniões ou em conversas informais);
- 2- os professores experientes da Escola ABC já vivenciaram inúmeras outras transições de políticas curriculares na SME/RJ ou mesmo em outras redes de ensino e a adaptação à essas mudanças não se verifica como um desafio;
- 3- e, novamente, por se tratar de uma definição externa, os professores respondentes não consideram tais mudanças referentes ao “seu trabalho”.

Seja por alguma das possibilidades levantadas, pela reunião delas, ou por outros motivos a nós desconhecidos, as definições curriculares da atual gestão da SME/RJ não aparecem na centralidade dos desafios pedagógicos para os professores da Escola ABC.

Nesta relação entre o trabalho docente e a política curricular da atual SME/RJ torna-se necessário avaliar esse possível afastamento demonstrado nestas

duas primeiras sondagens. A falta de referência à política poderia indicar que a atuação dos professores frente às definições da SME/RJ estariam baseadas no pós-profissionalismo que define, de acordo com Ball (2005, p. 543): “ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria.”

Continuando a análise dos reflexos das atuais definições curriculares da SME/RJ na prática do professor, passamos a considerar as respostas que os entrevistados apresentaram para as questões 15 e 19 do roteiro de entrevista com o professor (Anexo 1): “Com as novas estratégias propostas pelas atuais políticas curriculares da SME/RJ (Descritores, Cadernos de Apoio e Avaliações Bimestrais), o que mudou na organização da sua rotina em sala?” e “Quais foram as conquistas e quais são os desafios destas mudanças?”. As respostas dos professores abordariam, neste caso, diretamente os aspectos investigados (Retomando o problema da pesquisa: Como os professores do ensino fundamental recontextualizam em sua prática pedagógica as estratégias propostas pelas atuais políticas curriculares da SME/RJ?). Resolvemos analisar as respostas obtidas para estas questões juntamente com os dados levantados durante a observação, a partir dos aspectos da prática docente que, de acordo com as pesquisas sobre eficácia escolar, são determinantes para um bom resultado acadêmico. Com essa relação pretendíamos analisar se os requisitos considerados fundamentais para a eficácia da aprendizagem são afetados pela introdução de novas determinações curriculares. Assim, antes de iniciarmos a análise das respostas dos professores, apresentaremos uma síntese sobre os fatores intraescolares relacionados à prática docente e sua relação com a eficácia escolar.

Entre os estudos e pesquisas realizadas sobre eficácia escolar, Sammons (2008, p.336) buscou levantar quais seriam as “características-chave das escolas eficazes”. O documento produzido pela autora recebeu algumas críticas pela valorização das avaliações como instrumentos de aferição da aprendizagem e por produzir um destaque ou ênfase em alguns aspectos da prática escolar, contrariando o argumento de que todo o processo escolar é importante. Apesar de tais críticas, o documento tornou-se referência desde a década de 1990, inclusive para definição de políticas públicas na Inglaterra. De acordo com Sammons:

A análise das Características-Chave [...] fornece uma indicação da base de evidências da pesquisa sobre as características das escolas que têm mais sucesso em promover o progresso do aluno, o que, argumentamos, pode ajudar a promover a equidade e melhorar as oportunidades de vida do aluno no mundo adulto. (2008, p. 338)

Assim, apresentamos a seguir as 11 características levantadas pela autora que se fazem presentes nas escolas mais eficazes, ou seja, as características que devem ser perseguidas pelas escolas que buscam elevar os resultados acadêmicos de seus alunos:

1- Liderança profissional; 2- Objetivos e visões compartilhados; 3- Um ambiente de aprendizagem; 4- Concentração no ensino e na aprendizagem; 5- Ensino e objetivos claros; 6- Altas expectativas; 7-Incentivo positivo; 8- Monitoramento do progresso; 9- Direitos e responsabilidades do aluno; 10- Parceria casa-escola; 11- Uma organização orientada à aprendizagem. (SAMMONS, 2008, p. 351)

Entre as características apresentadas acima, neste trabalho nos ateremos aos fatores relacionados mais diretamente à prática docente: Objetivos e visões compartilhados; Um ambiente de aprendizagem; Concentração no ensino e na aprendizagem; Ensino e objetivos claros; Monitoramento dos resultados.

Na literatura brasileira, Alves e Franco (2008, p.494) levantam cinco categorias de fatores associados à eficácia escolar: “a) recursos escolares; b) organização e gestão da escola; c) clima acadêmico; d) formação e salário docente; e) ênfase pedagógica”. Também selecionamos, entre as categorias levantadas pelos autores brasileiros, aquelas mais voltadas à prática docente: clima acadêmico e ênfase pedagógica.

Objetivos e visões compartilhados – com relação a esse aspecto, destaca-se a importância de uma prática consistente, fruto de um consenso entre os professores. Cohen (1983, *apud* SAMMONS, 2008, p. 357) aponta a necessidade de que os programas curriculares e os métodos de ensino estejam inter-relacionados e Mortmore *et al.*(*apud* SAMMONS, 2008, p.357) observaram que “em escolas onde os professores adotaram uma abordagem consistente em relação ao uso das diretrizes curriculares, houve um impacto positivo no progresso dos alunos”.

No que se refere a esse aspecto, percebemos que houve uma transformação positiva na organização da prática docente a partir da atual política curricular da SME/RJ, trazendo uma unidade curricular para as escolas da rede municipal através dos Descritores de Ensino. Nas observações em sala de aula, nas respostas dos professores e da equipe gestora e nas conversas informais na Escola ABC essa transformação foi verificada:

Mas essa mudança, ela assim, tem pontos excelentes, como essa coisa de se determinar o currículo das séries, estão fazendo isso de novo. [...]

É básico para o professor trabalhar, que é o instrumento de trabalho dele, que é o currículo: o que é que se faz no primeiro ano, o que é que se quer alcançar... E isso esse governo, apesar de que eu acho que é uma coisa meio atropelada, está tentando fazer.

Os descritores... então isso já é um caminho andado. Então o professor tem onde saber o que fazer, onde buscar o que tem que fazer, o que o aluno tem que atingir. E eles não só deram isso como ofereceram os Cadernos de Apoio.⁸⁸

Eu acho que realmente a questão curricular, faltava a questão da unidade. Uma escola dava uma coisa, a outra dava uma coisa diferente no mesmo ano, a criança vinha para cá no 5º ano e parecia que nunca tinha estudado, e vinha para cá com MB, não conhecia determinados conteúdos... Então isso ajudou.⁸⁹

Analisando essa mudança a partir do Ciclo de Políticas, no contexto dos resultados que foi incorporado ao contexto da prática, o efeito gerado pela adoção de um currículo unificado pela SME/RJ seria um efeito de primeira ordem, pois “refere-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Um ambiente de aprendizagem – Para a autora (2008, p. 358) é clara a relação entre escolas de sucesso e ambiente calmo e ordenado para a aprendizagem. Parece-nos óbvio, também, que em um ambiente calmo e organizado os alunos têm a possibilidade de aprender mais e melhor. Neste sentido, as interferências da política curricular atual da SME/RJ trouxeram, no início, uma sensação de desorganização para o professor por enviarem os materiais pedagógicos (Cadernos de Apoio Pedagógico) sem a antecedência necessária para o conhecimento e planejamento do professor e, também, por haver muita alteração no calendário das Avaliações Bimestrais:

⁸⁸ Trechos da entrevista com a Professora 3.

⁸⁹ Trecho da entrevista com a Diretora Adjunta.

Porque as informações chegam muito em cima da hora pra gente, então assim, “a prova vai ser dia tal” e você tinha que correr com a matéria. Eles não avisavam com antecedência... pra gente se preparar. E marcava um dia, aí desmarcava... E assim, eu acho que a organização deles não foi boa, espero que para esse ano melhore. Até mesmo esses Cadernos de Apoio, ano passado o Caderno chegou assim em maio, abril.⁹⁰

Esta sensação de incerteza com relação ao que deve ser feito ou a imprevisibilidade no planejamento afetam claramente a atuação do professor que está acostumado a planejar sua rotina, como é o caso dos professores entrevistados, uma vez que todos responderam que o fazem (Questão 9 do “Roteiro de entrevista com o professor”, Anexo 1).

No ano seguinte, ajustes foram realizados e os Cadernos de Apoio Pedagógico foram entregues com antecedência. Tivemos a oportunidade de presenciar o recebimento do material para o primeiro bimestre de 2011 durante a Semana Pedagógica, com tempo hábil para a leitura e planejamento dos professores, atividade que estavam desenvolvendo naquele período. As datas das avaliações ainda sofrem alterações, mas menos frequentes.

Os Cadernos de Apoio e de Revisão da SME (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências) já chegaram e devem ser vistos pelos professores com antecedência. Os alunos devem iniciar o trabalho logo.⁹¹

A Coordenadora entrega um volume do Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa para cada professora (2º ao 5º ano) referente ao 1º bimestre. Os volumes dos alunos já se encontram na escola, de forma que as professoras já podem conhecer o material e iniciar o trabalho quando o ano letivo se iniciar.⁹²

Esse ano [2011] parece que está mais organizado porque já até chegou o material de revisão, os Cadernos já estão na escola. Acho que isso vai facilitar. [...] Eu espero.. Parece que vai ser, pelo menos está começando de uma forma diferente.⁹³

Agora eles mudaram também a data das provas. É engraçado, porque a gente recebe no início do ano a data das provas do ano todo, aí ninguém acredita porque aquilo ali só funciona no primeiro bimestre, no segundo muda, no terceiro muda...⁹⁴

⁹⁰ Trecho da entrevista com a Professora 4.

⁹¹ Trecho do Diário de Campo de 03/02/11, Semana Pedagógica.

⁹² Trecho do Diário de Campo de 04/02/11, Semana Pedagógica.

⁹³ Trecho da entrevista com a Professora 4.

⁹⁴ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

No início do trabalho com os Descritores e com os Cadernos de Apoio Pedagógico, houve por parte de vários professores uma desorganização de seu planejamento no que se refere à diretriz curricular, uma vez que anteriormente o planejamento era pautado pelo livro didático:

Porque o livro didático nem sempre está em consonância com os Descritores que eles enviam, então fica difícil, isso está sendo um entrave. [São] diferentes referências e o livro, os livros, não abordam do jeito que eles querem nos Descritores, o que vem depois na prova.⁹⁵

[Eu uso] os cadernos da SME, os livros didáticos, mas pouco, porque eles não “batem” com os conteúdos que vêm na programação da SME, porque aquilo eu tenho que seguir. Eles não “batem”... Se eu for seguir o livro vai ser o *samba do crioulo doido!* Mas você pode tirar alguns exercícios...⁹⁶

O professor estava acostumado a trabalhar com o livro, o conteúdo do livro não batia com a sequência apresentada pelo Caderno e muitas vezes nem do ano. Conteúdo que no livro estava no 1º ano, vamos imaginar, na apostila [Caderno de Apoio Pedagógico] estava no 2º, então, o livro que a escola escolhe e o MEC envia... na verdade, teve que se fazer uma opção.⁹⁷

Com relação a este aspecto, houve uma dificuldade inicial de adaptação às diretrizes que regem os Descritores, os Cadernos de Apoio Pedagógico e as Provas Bimestrais (como visto, os três instrumentos são articulados pedagogicamente). Os professores alegavam que os conteúdos propostos por esses instrumentos não coincidiam, muitas vezes, com o conteúdo proposto pelo livro didático escolhido para o trabalho naquela série. Havia então um impasse sobre qual referência seguir.

Neste momento de adaptação dos materiais propostos ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelo professor com base no livro didático, houve uma *recontextualização* da política: “Bernstein (1996) explica que um texto ou discurso sempre sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico.” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 44) Assim, a aplicação dos novos materiais foi se incorporando à prática do professor a partir da interpretação que ele fazia das

⁹⁵ Trecho da entrevista com a Professora 1.

⁹⁶ Trecho da entrevista com a Professora 5.

⁹⁷ Trecho da entrevista com a Diretora Adjunta.

orientações da coordenação da Escola ABC e da própria SME/RJ que buscavam esclarecer e direcionar o trabalho:

Porque continua vindo o livro do Governo Federal e o professor tem que, teoricamente, trabalhar com o livro do Governo Federal e com as Apostilas [Cadernos de Apoio]. O que a gente orienta? Que ele faça o meio-termo. Ele não é obrigado a usar o livro todo, nem é obrigado a usar a apostila [Caderno de Apoio] toda. É uma orientação da SME que aquela apostila [Caderno de Apoio] é só um suporte. Se o professor achar que aquilo não é o suficiente, acrescenta. Se achar que é demais, de acordo com a turma, não dá tudo, vai lá na frente e volta depois, quando achar que a turma já está no nível da apostila [Caderno de Apoio]. Então no início foi um susto, agora eles já se acostumaram, já estão, pelo menos para mim, ninguém tem mais reclamado. Chegam as apostilas [Cadernos de Apoio], eles fazem com as crianças.[...] Eu não sei se eles já se acostumaram com a ideia, já estão ajustando essa coisa de não usar o livro todo, usar o livro como apoio, a apostila como apoio, eu acho que ficou... pelo menos por enquanto, eles estão levando.⁹⁸

Eles tiveram que fazer uma opção. Ou ele se orienta pelas apostilas [Cadernos de Apoio Pedagógico] ou pelo livro. A gente sugere: vai lá, veja qual é o conteúdo do Caderno e vai buscar complementar no livro, onde ele está mais sistematizado. De repente, nem no livro daquele ano...⁹⁹

A instrução é de que o Caderno de Apoio não exclui o Livro didático, é preciso relacioná-los. As sequências de conteúdos não precisam ser iguais, o livro didático não precisa ser usado de forma linear. Quanto mais o professor usar o caderno, mais vai se aproximar da forma de atuação da SME. A Professora 3 diz que os Cadernos de Apoio devem ser usados em intermediação com os livros didáticos. A palestrante pediu que os professores não deixassem de ler o volume destinado aos professores, as respostas para as atividades que contêm são apenas sugestões, não há uma única resposta. Pede também que os professores não deixem de ler as sugestões e ampliações do trabalho que o Caderno do Professor propõe.¹⁰⁰

Retomando o primeiro extrato apresentado, a fala da Coordenadora revela esse processo de *recontextualização*: a orientação que oferece aos professores para o uso do material se baseia na interpretação que fez da determinação da SME/RJ de que o Caderno de Apoio é um “suporte” ao trabalho do professor. Nesta interpretação entra a sua compreensão do significado da palavra, sua concepção sobre o trabalho, a valorização que atribui a cada um dos materiais, entre outros. Como afirmam Ball e Bowe (BOWE *et al*, 1992, p. 22, *apud* MAINARDES, 2006, p.53):

⁹⁸ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

⁹⁹ Trecho da entrevista com a Diretora Adjunta.

¹⁰⁰ Trecho do Diário de Campo de 11/02/2011, Semana Pedagógica, relato do curso de capacitação da SME feito pela Professora 3 ao grupo.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.

Durante o período da pesquisa empírica, observamos um fator que causou impacto negativo na organização da rotina escolar, comprometendo a calma e a ordem necessárias para um bom ambiente de aprendizagem: a desmarcação e remarcação do dia de aplicação da Prova Rio. A aplicação do teste, apesar de não estar entre os instrumentos escolhidos para a análise neste trabalho, pertence ao conjunto de políticas da SME/RJ, estando relacionada com a reestruturação curricular pesquisada. De acordo com Ball (2006, p.21), quando analisamos os efeitos de uma política, devemos considerar as outras políticas que estão em circulação para considerar os processos de influência mútua que desenvolvem.

Na Escola ABC, os transtornos causados pela remarcação do teste (Prova Rio) são comentados pela diretora adjunta e pela coordenadora:

Ao chegar à escola para assistir a aplicação da Prova Rio e procurar pela Coordenadora, fui informada por ela de que a prova havia sido adiada para o próximo dia 21. Estavam chateadas com a desmarcação e colaram um aviso no portão da escola para que os alunos não faltassem neste novo dia.¹⁰¹

Conforme combinado no dia 18, voltei à escola para acompanhar a movimentação da aplicação da Prova Rio, remarcada para a data de hoje. Porém, ao chegar, fui informada pela Diretora Adjunta de que a Prova foi novamente adiada, sem nova data determinada. Ela comenta que o segundo adiamento da prova gera uma situação de stress com as famílias, que ignoram o processo e julgam a situação como falha da escola. A equipe e as professoras têm que ficar explicando... *“Gera também um stress entre os professores que preparam as crianças e as próprias crianças que se preparam, estudam, e aí a prova é adiada duas vezes, elas começam a desacreditar na avaliação, gera um descompromisso...”*¹⁰²

Em outra situação, quando havíamos comparecido à escola para acompanhar o trabalho do Professor de Apoio, a aplicação de uma avaliação externa inviabilizou o trabalho:

Havíamos agendado esta data para assistir uma aula do Professor de Apoio e conversar com ele sobre sua prática. Mas, como algumas turmas estavam fazendo

¹⁰¹ Trecho do Diário de Campo do dia 18/10/2010.

¹⁰² Trecho do Diário de Campo do dia 21/10/2010.

“Prova” (o professor não soube nos informar qual era a avaliação externa que estava sendo realizada), o horário das turmas foi todo alterado e ele estava agora responsável por ficar com uma turma na sala de vídeo. O professor mostrou-se chateado com a situação (deixar de fazer seu trabalho e ficar “tomando conta” de uma turma inteira assistindo vídeo).¹⁰³

Em outra situação, acompanhamos a aplicação de uma testagem externa, elaborada pelo Inep/MEC. Tratava-se de um diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos de 1º e 2º anos para que possam, com base nestas informações, elaborar a Prova Brasil do ano que vem. A avaliação foi por amostragem e na Escola ABC aconteceu em três turmas:

A fiscal da SME passa pelo pátio procurando a Coordenadora e a Diretora Adjunta e não me dá qualquer retorno sobre a possibilidade de assistir a aplicação da prova. Conversa com as duas, próximo à entrada para a sala de professores, e retorna para as salas de aula. A Coordenadora e a Diretora Adjunta se mostram bastante agitadas para resolver a questão de horários alternados devido à aplicação das provas. A Coordenadora pega alguns DVD's e sobe para as salas.

A Prova Rio, a Prova Brasil e a Provinha Brasil são aplicadas por funcionários externos, o que também gerava no grupo certa desorganização no que se refere à troca de salas e a tensão dos alunos para a aplicação. Na aplicação da Provinha Rio, a preocupação da professora do 1º ano era, principalmente, com a intervenção dos aplicadores com crianças tão pequenas:

A Professora 6, do 1º ano, comenta sua preocupação com a Provinha que seus alunos irão fazer. Alguns deles, segundo a professora, estão muito defasados, não se alfabetizaram e vão repetir o ano. Mostra-se especialmente preocupada com a aplicação da prova, que não será feita por ela. Lembra que nesta fase é preciso ler a ordem do exercício para os alunos.¹⁰⁴

Assim, considerando a alteração na rotina e na organização da escola para a realização dos testes externos, torna-se necessário observar se tal efeito não poderia estar resultando em uma queda na qualidade da intervenção docente.

¹⁰³ Trecho do Diário de Campo do dia 04/11/2010.

¹⁰⁴ Trecho do Diário de Campo do dia 23/11/2010, conversa informal com a Professora 6.

Concentração no ensino e na aprendizagem – Sammons (2008, p.359) apresenta o resultado de várias pesquisas que concluem sobre a correlação entre o foco no ensino e na aprendizagem com a eficácia da escola e do professor, uma vez que o objetivo principal da escola se refere a estas atividades. O que parece ser uma obviedade merece ser lembrado, pois, em muitas realidades, as instituições escolares acabam perdendo seu foco, priorizando outras questões que não aquelas relacionadas ao ensino. Alves e Franco (2008, p.495) apontam que alguns estudos mostraram que o compromisso da escola com a sua função fundamental, a acadêmica, é fator determinante nos resultados de seus alunos. Um dos aspectos garantidores deste clima acadêmico, de acordo com as pesquisas realizadas na área, seria a solicitação e correção do dever de casa, como aponta Soares (2003; 2005, *apud* Alves e Franco, 2008, p. 496). Entram também neste aspecto o interesse e dedicação do professor, além de sua exigência de resultados, como fatores positivos para a eficácia da aprendizagem. A valorização do clima acadêmico também está relacionada ao aproveitamento do tempo escolar (que, nas escolas brasileiras já é muito deficitário) para a realização de atividades voltadas para a aprendizagem. A importância dada ao foco no ensino e na aprendizagem também é apontada por Slavin (2003) ao analisar as políticas educacionais na América Latina. Para o autor, os requisitos para “uma reforma eficaz em educação” dependem de quatro fatores nas salas de aulas: “qualidade da instrução; níveis de instrução adequados às necessidades dos alunos; incentivos para os alunos e tempo apropriado para o aprendizado” (SLAVIN, 2003). Slavin diferencia *tempo alocado* de *tempo engajado*. O tempo alocado é um elemento essencial para a organização da sala de aula. É aquele estabelecido pelo professor ou pela escola para determinado assunto ou tarefa. O tempo engajado é aquele em que os alunos se dedicam efetivamente às tarefas de aprendizado. Segundo Slavin (2003, p.11), “tempo engajado, ou tempo dedicado à tarefa é, em grande parte, produto da qualidade da instrução, da motivação do aluno e do tempo alocado.”

Os professores da Escola ABC demonstram conhecer bem a necessidade deste foco: nas observações em sala de aula de diferentes professoras, era nítida a preocupação com o aproveitamento do tempo. Os alunos estavam, na maior parte do tempo, ocupados com atividades acadêmicas ou atentos às explicações dadas. Em uma das entrevistas, a Professora 7 explicita esta sensação:

O meu foco é aprender a ler e escrever, aprender as situações problema, a resolver, trabalhar com material dourado. Eu privilegio isso. Cara, se eu for dar recorte e colagem todo dia, o meu aluno não vai aprender, não vai sair sabendo ler e escrever, não dá tempo... quatro horas e meia, não dá tempo. [...] É por isso que eu digo pra você, eu não posso perder tempo. Eu não posso ficar brincando com meu aluno de roda o tempo todo. Eu sei que precisa fazer isso, precisa. Mas, infelizmente, eu não tenho tempo. Não tenho tempo pra ficar pintando com guache, não tenho tempo. Não tenho tempo pra ficar fazendo bonequinho de massa, não tenho tempo. Não tenho tempo para essas coisas. Aqui é aprender a ler e escrever.¹⁰⁵

A Professora 3 também apresenta sua preocupação com a questão do tempo disponível para a aprendizagem, especialmente após a introdução de testes externos que demandam uma preparação dos alunos:

A professora ainda se mostra preocupada com a questão do calendário e o tempo para cumprir prazos. “Há muito a se fazer e o tempo continua o mesmo.”¹⁰⁶

Como aponta Sammons (2008, p.360), a medida do tempo dá algumas pistas sobre o foco que é dado pelo professor na aprendizagem, porém “o tempo em si não é o que conta, mas sim o que acontece durante aquele tempo”, lembra Carroll (1989, *apud* Sammons, 2008, p.360).

Neste sentido, os instrumentos da nova política curricular da SME/RJ ofereceram vantagens e desafios para os professores, no que se refere a manter o foco no ensino e aprendizagem. As vantagens se referem principalmente a definir os conteúdos e atividades que deveriam ser trabalhados a cada bimestre, vinculados à Prova Bimestral que viria a ser aplicada. Apesar dos argumentos de que estes conteúdos se prendiam ao mínimo que poderia ser ensinado, a adoção compulsória desses instrumentos garantiria que, pelo menos o “mínimo”, estaria ocupando o foco do professor. Como ressaltaram algumas professoras e a Coordenadora da Escola ABC, nem todos os professores tem experiência para definir autonomamente o tipo de trabalho que vai desenvolver com seus alunos, muito menos, o currículo da sua série:

Eu acho que as apostilas [Cadernos de Apoio] vêm ajudando até o professor que não tem muita criatividade, que não sabe fazer uma interdisciplinaridade, não sabe

¹⁰⁵ Trecho da entrevista com a professora 7.

¹⁰⁶ Trecho do Diário de Campo de 29/09/2010, Conversa informal com a Professora 3.

colocar as situações de modo que a criança tenha que resolver pensando, tirando, conclusões. Ajudou muito neste ponto. As apostilas são bem feitas.¹⁰⁷

E as Orientações Curriculares vieram para amarrar, isso eu acho que foi ótimo, excelente. Porque você consegue ter todos os conteúdos, de todas as disciplinas, organizados verticalmente, de EI até o 9º ano, horizontalmente, dividido em bimestres. Isso facilita muito a vida do professor, porque a gente sabe que tem professor que não sabe planejar, que não consegue se organizar...¹⁰⁸

O professor está amparado neste momento, neste sentido, o professor que não souber, “o que que eu faço?” , tem alguma coisa. Mas antes não tinha.¹⁰⁹

Tem algumas escolas que não chega livro... e aí para você trabalhar o ano inteiro sem livro... Aí esses Cadernos de Apoio ajudam. Mas de qualquer forma é um ganho, eu acho bom. Para as escolas que não tem todo esse material, é melhor ainda.¹¹⁰

Os professores estão vivenciando a introdução de uma proposta curricular que, utilizando os conceitos de Bernstein (1996, apud MAINARDES e STREMEL, 2010, p.38), apresenta uma *classificação forte* e um *forte enquadramento*, ou seja, os conteúdos curriculares são separados por limites fortes e há uma regulação explícita do contexto de aprendizagem (através dos materiais pedagógicos articulados entre si). Os extratos acima demonstram que parte desta proposta – a unificação do currículo - está sendo bem aceita, interpretada como uma das soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos.

Assim, os Descritores e os Cadernos de Apoio foram incorporados à rotina dos professores da Escola ABC a partir de suas experiências e considerando seu planejamento:

Mas eu acho o material bom, proveitoso. É bom pra gente trabalhar com o material... mas só que o ideal é vir com essa antecedência para a gente poder planejar em cima desses Cadernos.¹¹¹

Tem os descritores, que são enviados pela SME, que são enviados de acordo com os Cadernos de Apoio que eles mandam, que são enviados de acordo com a prova onde eles vão ser avaliados... isso é o mínimo. Eu dou mais, porque eu sei que aquilo ali é pouco.¹¹²

¹⁰⁷ Trecho da entrevista com a Professora 1.

¹⁰⁸ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

¹⁰⁹ Trecho da entrevista com a Professora 3.

¹¹⁰ Trecho da entrevista com a Professora 4.

¹¹¹ Trecho da entrevista com a Professora 4.

¹¹² Trecho da entrevista com a Professora 5.

Então, todo trabalho que a gente faz, marca-se três ou quatro folhas [do Caderno de Apoio], corrige-se estas folhas.¹¹³

Mas o Caderno de Apoio te dá essa possibilidade, entendeu? Eu fiquei completamente a vontade no ano passado, que foi o primeiro ano. Mesmo com a minha metodologia, usei o Caderno de Apoio. E esse ano, eu gosto porque o Caderno de Apoio vem junto com os Descritores certinho, se você trabalhar o Caderno de Apoio, você está dentro dos Descritores.¹¹⁴

O trabalho que se segue é a partir do Caderno de Apoio Pedagógico de Ciências, a professora propõe a continuidade de uma atividade iniciada (Ficha 2 – 3 páginas). Os alunos trabalham autonomamente. Ao perceber que a maioria dos alunos já encerrou a atividade, propõe a correção coletiva. Pede leitura dos alunos, solicita que corrijam as respostas, fica atenta a aspectos linguísticos, questiona e sinaliza pontuação e questões ortográficas nos registros dos alunos. Faz comentários sobre o tema, valoriza as ideias dos alunos, que gostam de se inscrever para apresentar suas respostas. A condução da correção coletiva e os comentários trazidos pela professora valorizam e enriquecem o material. A participação dos alunos é ativa e constante.¹¹⁵

As professoras buscam relacionar os conteúdos dos livros didáticos com os temas para levantar as atividades do Projeto a ser desenvolvido na escola esse ano. Uma delas traz os Descritores e os Cadernos de Apoio para o grupo a fim de relacionar estes documentos aos temas do Projeto. “*Se vamos trabalhar com este material, temos que ver como podemos articular este Projeto aos temas trabalhados pelo material da SME*”.¹¹⁶

Ainda sobre a importância do foco nas questões acadêmicas, percebemos uma adaptação na prática dos professores da Escola ABC na adoção do Caderno de Apoio Pedagógico como ferramenta de dever de casa, que é uma estratégia que já fazia parte da sua rotina. Um dos fatores indicados pelas pesquisas sobre eficácia escolar como exemplo de valorização da aprendizagem é o estabelecimento de dever de casa frequentemente e sua correção pelo professor: “Análises indicaram a importância da quantidade e qualidade (adequação) do dever de casa, como também a necessidade de um bom *feedback* do professor” (WALBERG, *apud* SAMMONS, 2008, p. 361). Neste sentido, o Caderno de Apoio Pedagógico cumpriu a função, em alguns casos, de tarefas a serem realizadas em casa. Em algumas observações, foi possível presenciar tanto a marcação do dever de casa quanto a correção do dever já realizado no Caderno de

¹¹³ Trecho da entrevista com a Professora 5.

¹¹⁴ Trecho da entrevista com a Professora 7.

¹¹⁵ Trecho do Diário de Campo de 19/11/2010, Observação na sala do 5º ano.

¹¹⁶ Trecho do Diário de Campo de 08/02/2010, Semana Pedagógica.

Apoio Pedagógico. O instrumento, então, oferece ao professor o recurso de uma atividade direcionada, já produzida e dentro do tema que está sendo estudado.

Os Cadernos podem ficar como dever de casa, se não for trabalhado todo em sala, porque senão não dá tempo.¹¹⁷

Eu falava: “façam! Façam que no dia tal eu vou recolher e vou corrigir. Então quando eu não dava dever de casa meu, de geografia, história, ciências... eles tinham o dever de casa, pois eles tinham um prazo para me entregar o Caderno de Apoio. [...] Então, todo trabalho que a gente faz, marca-se três ou quatro folhas [do Caderno de Apoio], corrige-se estas folhas, não se anda sem corrigir.”¹¹⁸

Ao encerrar [a correção], a Professora 2 diz que hoje eles levariam este material [Caderno de Apoio Pedagógico de Ciências] para casa e como tarefa deveriam fazer a Ficha 3, que será corrigida na segunda-feira.¹¹⁹

As orientações da SME/RJ também apontam que o foco do trabalho do professor deve ser a aprendizagem de seus alunos. Porém, parece haver uma diferença entre o que a SME/RJ e as professoras da Escola ABC entendem por “aprendizagem”. Muitas delas relataram que, com a atual proposta da SME/RJ, o foco do trabalho do professor tornou-se a preparação para as provas e, para elas, a aprendizagem é muito mais do que isso.

Maguire e Ball (2007, p.102) abordam essa tentativa de reduzir o trabalho docente a “técnicos de sala de aula que implementam e avaliam os resultados de um currículo que foi desenvolvido em alguma outra parte” ao tratarem da situação dos professores do Reino Unido na atualidade.

Na Escola ABC, para lidarem com esta situação, os professores *recontextualizam* a proposta. Adotam os materiais estipulados pela SME/RJ, realizam com os alunos as atividades do Caderno de Apoio Pedagógico, preparam os alunos para a Avaliação Bimestral a partir dos Descritores, mas ampliam esse repertório: aplicam avaliações dissertativas, enriquecem os conteúdos com outros materiais e atividades de seu acervo e não consideram a Avaliação Bimestral da SME/RJ como o momento mais importante da rotina escolar:

¹¹⁷ Trecho da entrevista com a Diretora.

¹¹⁸ Trecho da entrevista com a Professora 5.

¹¹⁹ Trecho do Diário de Campo de 19/11/2010, Observação na sala do 5º ano.

Então a apostila [Caderno de Apoio Pedagógico] dá uma base de trabalho e dali eu vou partindo para outros (trabalhos) do mesmo estilo e como eu tenho também muito material da rede particular, tudo que eu faço para a rede particular eu levo para lá. A apostila [Caderno de Apoio Pedagógico] de Português do 5º ano, a última de Apoio, era toda de história em quadrinhos. Peguei todo o trabalho de uma professora do 5º ano da rede particular e dei para eles. Eles adoraram porque eles já tinham o conhecimento então para eles foi fácil. Eu aproveitei muito material que eu uso na rede particular.[...] Eu não fico só presa na apostila [Caderno de Apoio Pedagógico], dali eu faço o meu trabalho de... baseado naqueles Descritores eu faço outros trabalhos, digitados, ou então de quadro.

[...] Então a apostila [Caderno de Apoio Pedagógico de Ciências, 4º Bimestre de 2010], apesar de não ter textos, me dava uma diretriz para eu procurar, eu procurava na internet textos e no caderno do professor eu consegui pegar para estudar, porque eu também não sabia ciclo do nitrogênio, ciclo do carbono... e passar para eles. [...] Ele [Caderno de Orientações ao Professor] traz umas instruções e, assim, como ampliar aqueles trabalhos que vêm no do aluno.

A maioria tirou 10 [na Avaliação Bimestral da SME], eu não vou dar MB para todos que tiraram 10, depois eu tenho que ver Português e Ciências, mas eu valorizo a minha prova também para dar o conceito final. Lógico que o aluno que tirou 10, eu não vou dar I para ele, mas posso dar R, porque eu sei que aquela prova, apesar deles fazerem os cálculos, muitas vezes foi na sorte, porque é múltipla escolha, é diferente da minha que é discursiva, com algumas questões de múltipla escolha.¹²⁰

Vem uma coisa unânime e você, dentro da sua realidade, dentro da sua escola, da sua comunidade escolar, você vai fazer com que esse currículo funcione, de uma maneira ou de outra, desde que ele atenda aquelas necessidades básicas de aprendizagem pro seu aluno. Vai adaptando¹²¹

Então o que eu faço: eu trabalho com o Caderno de Apoio, pra fazer a prova, porque a prova é o que está no Caderno de Apoio; esse Caderno de Apoio me ajuda na interpretação, na leitura, em exercícios que eu às vezes não tenho tempo de estar produzindo, e ao mesmo tempo eu estou trabalhando com a matéria do meu planejamento.¹²²

Eu faço o da SME porque tem que ser feito, e dou o meu paralelo. Eu dou as provas da SME porque tem que ser dadas, e dou os meus testes. Na hora de apresentar as notas, a média da SME é apresentada e eu somo com as minhas notas de testes, trabalhos... é feita uma média.¹²³

Você tem a história e dali você contextualiza isso com o que você puder, por exemplo, o primeiro texto que nós tivemos foi “Jogo de Bola”, da Cecília Meireles. Então isso veio no Caderno de Língua Portuguesa que a gente recebeu, e dali, daquele texto, você parte, contextualiza com jogos de bola, regras, o que você gosta mais, listagem de jogos, a palavra bola, mistura...¹²⁴

Antigamente chamava “conteúdos”, agora chamam “descritores”, que as coisas estão mudando, mas é tudo a mesma coisa...Atualmente, essa questão dos descritores eu estou achando muito legal. Essa questão dos Cadernos de Apoio

¹²⁰ Trechos da entrevista com a Professora 1.

¹²¹ Trecho da entrevista com a Professora 2.

¹²² Trecho da entrevista com a Professora 2.

¹²³ Trecho da entrevista com a Professora 5.

¹²⁴ Trecho da entrevista com a Professora 6.

também. Olha só, os Cadernos de Apoio que tem vindo eles são assim, muito bons. Atualmente eu estou privilegiando os Cadernos. O que eu faço? Eu tenho uns materiais, até te mostrei ali, muita coisa, que eu sempre fiz. Eu uso, por exemplo, material do colégio [nome de colégio particular] e eu sempre coletei muita coisa de sobrinhos, de filhos de amigos, mas sempre assim, adequando ao que vem da SME. Atualmente, o Caderno de Apoio está trabalhando calendário. Aí eu pego o que eu já tenho, faço coisa nova, porque nunca dá para você ficar sempre usando o antigo, você sempre inventa, eu vejo muito na internet. Faço uma *mistureba* de tudo, mas eu privilegio os Descritores que vem, dentro do bimestre que vem, mas trabalhando com os Cadernos de Apoio e com os livros que vieram¹²⁵

Os longos extratos reproduzidos acima buscaram exemplificar situações onde a atual política curricular da SME/RJ é *recontextualizada* para se tornar possível na prática dos professores.

Ensino e objetivos claros - As pesquisas em eficácia escolar têm apontado que os professores, por mais qualificados que sejam, necessitam ter clareza absoluta sobre os objetivos de ensino que pretendem alcançar. Isso significa que, pertencendo a uma rede de ensino, precisam saber o que é esperado de seu trabalho docente. Neste sentido, a adoção de um currículo único pela SME/RJ como abordado no Capítulo 3, não foi uma iniciativa aleatória e sim o reflexo de uma tendência nacional e internacional. Isso se refere às influências que as políticas educacionais externas exerceram (e ainda exercem) na política proposta pela SME/RJ. Esta iniciativa trouxe, para os professores, maior clareza com relação ao que deve ser ensinado em cada série, em todas as escolas da rede, como pode ser percebido nos exemplos abaixo:

O que tem de bom é que unificou. Todas as escolas tem o mesmo currículo, né? Tem que dar aquele conteúdo todo, tem a mesma prova. Então essa questão de a rede inteira fazer a mesma avaliação, isso é bom. Uma escola era mais forte, outra mais fraca, você não sabia o que dava... Agora o conteúdo é único, é o mesmo conteúdo, é a mesma prova, para todas as escolas da rede. Então eu acho que isso é um ponto positivo. É um ganho...¹²⁶

Temos as Orientações da Secretaria de Educação, as metas para cada ano, o que se tem que dar, essas competências, esses conteúdos para cada ano, né? Isso é determinado pela Secretaria da Educação e cada escola adapta esses conteúdos ao seu PPP¹²⁷

¹²⁵ Trecho da entrevista com a Professora 7.

¹²⁶ Trecho da entrevista com a Professora 4.

¹²⁷ Trecho da entrevista com a Professora 6.

Na verdade tem que ser unificado. Porque o que acontecia na nossa Rede era que o professor aqui fazia uma coisa, o lá de Campo Grande fazia outra coisa, não havia uma unificação, um fio, um alinhavo... porque eu acho que a maneira de trabalhar pode ser diferente, mas tem que ter um critério, tem que ter um fio ali... tem que ter um mínimo.¹²⁸

Eu acho que a conquista é a rede falar a mesma língua em termos de currículo. Depois das Orientações a escola daqui, no primeiro bimestre, dá a mesma coisa que a escola de Bangu, por exemplo, coisa que não acontecia antes. Era muito solto, muito voando... antes, que eu digo, em alguns anos antes. Essa foi uma grande conquista, essa unidade na rede em termos de Orientações Curriculares, conteúdo mesmo.¹²⁹

“A gente está vivendo um momento especial em que há uma retomada da metodologia, da didática.” “Tudo estava muito solto...”¹³⁰

Gente, ela estava falando para uma Rede, que tem muitas realidades diferentes. Nós somos uma ‘ilha da fantasia’. As escolas, de forma geral, precisam ter essa limitação. Podemos ter nossas críticas, mas finalmente estamos tendo na SME/RJ um plano que persegue metas claras... acabou o oba-oba!¹³¹

Monitoramento do progresso - As pesquisas sobre a eficácia escolar (SAMMONS, 2008, p.370) apontam que, as escolas que apresentam melhor desempenho na aprendizagem de seus alunos utilizam mecanismos de monitoramento do progresso e dos desafios dos mesmos. É importante salientar que tais mecanismos vão além dos testes e tabulação comparativa dos resultados dos alunos ou escolas. É importante que o professor se envolva nesse processo e utilize os dados levantados pelos instrumentos de forma proativa, ou seja, entendendo a avaliação como diagnóstico da aprendizagem, o professor deve dirigir sua atenção para o que lhe dizem os resultados de seus alunos: O que foi aprendido? O que necessita ser revisto? Quem precisa apoio?

Nesse sentido, as Avaliações Bimestrais da SME/RJ poderiam servir como termômetro da aprendizagem dos conteúdos propostos para cada série. As instruções sobre o que o professor deve fazer com os resultados destas avaliações não estão claras nas definições da SME/RJ. Na Escola ABC ocorre uma *recontextualização* desta iniciativa, ampliando a proposta da avaliação a partir do que os profissionais acreditam que deve ser feito com os resultados dos testes e

¹²⁸ Trecho da entrevista com a Professora 7.

¹²⁹ Trecho da entrevista com a coordenadora.

¹³⁰ Trecho do Diário de Campo de 11/02/2011, Semana Pedagógica, fala das professoras.

¹³¹ Trecho do Diário de Campo de 11/02/2011, Semana Pedagógica, relato do curso de capacitação da SME/RJ e fala das professoras.

com base em sua própria concepção de avaliação. Assim, a SME/RJ se preocupa com o levantamento dos números relativos às notas dos alunos, já a equipe da Escola ABC se preocupa com o que esses números indicam. A Coordenadora, por iniciativa própria, faz uma tabulação dos erros dos alunos em cada Avaliação Bimestral, de cada série e apresenta para os professores:

Eu até faço isso para ajudar o professor, de cada ano eu vejo as questões mais erradas, faço uma lista, passo para os professores. A orientação é de que eles revejam essa questão porque se grande parte da turma errou, algum nó tem ali. Pode ser até um nó de uma palavra que eles não conheçam no enunciado. Então essa é a orientação. Eu pego as questões mais erradas...

E: É uma orientação da Secretaria?

Não, é minha. A Secretaria diz que o resultado serve para a escola ver como ela está e onde ela tem que mudar. Agora isso é muito amplo, a orientação tem que ter uma estratégia. E eu [faço], para a prova da SME, que é a que a gente tem ali o resultado de erros e acertos. Então eu faço isso, pego e marco, vejo as mais erradas, falo com o professor, entrego, aí o professor volta na prova... é claro que a gente espera que isso aconteça, né? Não dá para ficar o tempo todo na sala de aula vendo, né?¹³²

Assim, os professores podem retomar as questões em que os alunos mais tiveram dificuldade, explicando novamente o conteúdo ou solucionando a dúvida de interpretação do item (o que acontece com frequência). Esta prática, que já fazia parte da rotina destes professores na aplicação de suas provas, tornou-se também um hábito após a correção das Avaliações Bimestrais da SME/RJ:

Eu vejo que se houve um índice grande de erros numa mesma questão, aí eu, claro, concluo que este descritor não ficou bem claro para eles, né, bem estabelecido... então eu retorno aquele conteúdo, proponho novas situações, faço os trabalhos, até ver que já está pronto para eles. Porque há uma sequência... Matemática tem uma sequência, se ficar uma falha, eles vão falhar mais pra frente. Então, eu retorno até ver que eles já conseguiram.¹³³

[...] eu fico bem atenta, porque se erra lá, uma prova que é relativamente fácil, erra um problema em que a resposta tá ali... Uma conta, por exemplo, uma adição, é porque eu tenho que voltar lá naquilo. “Por que vocês erraram isso? Vocês não pensaram? Vocês não leram direito?” E aí você volta na interpretação do problema, isso você está sempre voltando, fazendo uma reciclagem.¹³⁴

¹³² Trecho da entrevista com a Coordenadora.

¹³³ Trecho da entrevista com a Professora 1.

¹³⁴ Trecho da entrevista com a Professora 2

Algumas professoras demonstram realmente valorizar o caráter diagnóstico da Avaliação Bimestral, entendendo que é mais importante que os alunos identifiquem o que e por que erraram do que simplesmente quantificar seus acertos. Assim, não faz sentido corrigir e devolver somente o cartão-resposta:

A professora me explica que corrige no cartão-resposta (que vai para a SME) e também na própria Avaliação (que fica com os alunos), apesar de dar mais trabalho, porque acredita que os alunos precisam ter acesso à prova corrigida, além de julgar ser “*importante ver se o aluno realizou os cálculos ou apenas marcou qualquer resposta.*”. A professora comenta que se um aluno comete muitos erros, ela para de corrigir e devolve a prova para o aluno pedindo que a revise, que faça com calma. “*Muitas vezes é porque a criança ficou nervosa...eu sei quando o aluno sabe....*”¹³⁵

Esta estratégia demonstra que a professora entende a avaliação como parte do processo de aprendizagem e não como uma cobrança de conteúdos ou um simples levantamento de dados. Por isso, ampliam seu significado, recontextualizam a estratégia.

As Avaliações Bimestrais da SME/RJ, como descrito no capítulo 3 deste trabalho, foram adotadas como uma estratégia de monitoramento dos resultados dos alunos. Em termos quantitativos, a SME/RJ recebe e acompanha os dados referentes aos resultados dos alunos nos testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Na Escola ABC, as professoras aplicam e corrigem as Avaliações Bimestrais da SME/RJ nos prazos estipulados e a coordenadora envia os resultados para a CRE, de acordo com as instruções da SME/RJ. Porém, consideram que o teste proposto não é suficiente para avaliar a aprendizagem dos alunos e têm algumas críticas ao fato das questões das Avaliações serem exclusivamente de múltipla escolha:

Nas avaliações da Prefeitura eles vão muito bem, porque nessas avaliações não tem o que pensar. Tem o que eles estão pedindo e a resposta para marcar embaixo. Então eles não pensam muito. Mas isso é que é legal: você ensina a pensar, ter um pensamento crítico; e eles conseguem dar conta de uma prova dessas, mesmo você sabendo que é uma prova aquém do que poderiam realizar.¹³⁶

Mas eu acho que ainda está faltando ouvir o professor, por exemplo, eu estava aqui olhando as provas, revendo as provas, tem coisas assim que não tem sentido para

¹³⁵ Trecho do Diário de Campo de 19/11/2010, Observação na sala do 5º ano.

¹³⁶ Trecho da entrevista com a Professora 2.

uma turma como essa e que não deveria ser passíveis de uma avaliação com nota.¹³⁷

Já na da prefeitura, como é múltipla escolha, esses alunos que não conseguem fazer a prova que eu preparo, a da prefeitura eles fazem.¹³⁸

Agora se eu ficar só por conta dos conteúdos da SME, meu bem... Aquela prova, o King Kong faz e tira 15, não é nem 10, é 15. É muito aquém do conteúdo de 5º ano normal.¹³⁹

Geralmente eles vão bem na prova da SME e não vão tão bem na prova que eu dou, pelo nível de exigência... e o tipo de prova. A gente trabalha muito neste tipo de prova, de múltipla escolha, porque toda prova de concurso é assim, a Prova Brasil é assim... então eu trabalho bem...¹⁴⁰

Para meus alunos este teste ainda é atípico, porque é muito diferente do tipo de avaliação que eu costumo trabalhar. E mais fácil...¹⁴¹

A professora considera que avaliar os alunos somente pela Avaliação Bimestral da SME/RJ é o mesmo que manter a aprovação automática, *“pois estas provas são fáceis, de múltipla escolha, os alunos chutam...”*¹⁴²

Sobre as avaliações externas propostas pela SME/RJ, a Professora de Apoio destaca a dificuldade dos alunos com as questões de múltipla escolha: *“É preciso dizer para eles que a questão está fácil, que a resposta está lá”*.¹⁴³

Um aluno quis entregar a prova às 8h35min (10 minutos após iniciar a realização da Prova), mas a professora pede que ele volte e confira. Avisa que não vai receber a prova assim, com tão pouco tempo de realização. *“Vocês têm que fazer com calma...”*

Às 8h45min, porém, a maioria já terminou e começam a ficar agitados. A professora começa a recolher. A professora mostra-se incomodada com a rapidez com que seus alunos realizam esta avaliação e preocupa-se com a forma como eles estão compreendendo a realização de uma avaliação de múltipla escolha. Está sempre os lembrando de ler com atenção todas as possibilidades, de verificar a ordem da questão.¹⁴⁴

Segundo a professora, os alunos acham a prova fácil e a fazem rapidamente. Ela também acha fácil, por ser de múltipla escolha, mas *“tem que fazer”*.¹⁴⁵

Entre as críticas das professoras às Avaliações Bimestrais da SME/RJ notamos uma rejeição à modalidade de avaliação com questões fechadas, porém, é preciso se considerar que a maioria dos testes aos quais os alunos serão

¹³⁷ Trecho da entrevista com a Professora 3

¹³⁸ Trecho da entrevista com a Professora 4.

¹³⁹ Trecho da entrevista com a Professora 5.

¹⁴⁰ Trecho da entrevista com a Professora 5.

¹⁴¹ Trecho do Diário de Campo de 19/11/2010, acompanhamento de aplicação da Avaliação Bimestral da SME/Rj na sala da Professora 2.

¹⁴² Trecho da entrevista informal com a Professora de Apoio.

¹⁴³ Trecho da entrevista informal com a Professora de Apoio.

¹⁴⁴ Trecho do Diário de Campo do dia 23/11/2010, Observação na sala do 5º ano.

¹⁴⁵ Trecho do diário de Campo do dia 20/09/2011, conversa informal com a Professora 9.

submetidos são avaliações de múltipla escolha. Existe uma crença coletiva de que as questões de múltipla escolha são fáceis e que, uma vez que a resposta da questão já está na prova, “os alunos não precisam pensar”. Consideramos que os alunos devem ter a chance de experimentar diferentes modalidades avaliativas e o excesso de avaliações de múltipla escolha caminham para uma prática de treinamento. Porém, a argumentação das professoras nos extratos acima apontam que elas deveriam rever sua formação sobre práticas avaliativas e o preconceito com as questões de múltipla escolha. E, mais importante, detectamos informalmente a necessidade de esclarecimento e possível formação dos professores sobre a Teoria da Resposta ao Item, metodologia utilizada nas avaliações em larga escala.

Os professores aplicam as Avaliações Bimestrais da SME/RJ, mas lançam mão de outras estratégias avaliativas complementares:

Na verdade hoje a gente tem essa prova do município, que mede o conhecimento das crianças. Eu não acho que meça o conhecimento, eu acho que na verdade essa prova é mais para que eles saibam; que eles “amarrem”, saibam o que está sendo feito nas escolas. Eu tenho a minha prova, e eu cobro deles esse conteúdo.¹⁴⁶

Até porque essas avaliações que a prefeitura manda, eu acho muito fácil. Eu dou minhas avaliações separadas, que são discursivas, eles têm que produzir textos.¹⁴⁷

A Professora 8 me explica que a Avaliação Bimestral da SME compõe a nota do aluno, mas não é a única avaliação. Justifica que esta avaliação não tem a intenção de avaliar tudo, todas as habilidades, e então ela propõe outras avaliações onde pode analisar questões como a argumentação e a produção escrita “*eu tenho que considerar isso*”.¹⁴⁸

Quanto à composição das notas dos alunos, a professora explica que a nota da Avaliação Bimestral da SME é apenas uma das notas que compõem a média do aluno. “*Não dá para avaliar o aluno só pela prova de múltipla escolha*”. As professoras podem fazer quantas avaliações a mais quiserem, somar os resultados ao da prova bimestral da SME e calcular a média. “*O problema é que não dá tempo de fazer muitas...*”.¹⁴⁹

Ainda com relação ao aspecto do monitoramento da aprendizagem, as Avaliações Bimestrais da SME/RJ introduziram na rotina dos professores da

¹⁴⁶ Trecho da entrevista com a Professora 2.

¹⁴⁷ Trecho da entrevista com a Professora 4.

¹⁴⁸ Trecho do Diário de Campo de 29/09/2010, Conversa informal com a Professora 8.

¹⁴⁹ Trecho do Diário de Campo de 29/09/2010, Conversa informal com a Professora 3.

Escola ABC uma cultura avaliativa, uma preocupação com a preparação dos alunos para a realização dos testes a que serão submetidos:

Eu fico mais atenta aos prazos das provas, para que eu tenha dado todo o conteúdo que será cobrado, trabalhado todos os Descritores antes da realização da prova. Então, eu já tinha terminado todas as apostilas [Cadernos de Apoio Pedagógico], no início da semana, para que eles tivessem revisto todo o conteúdo que tinha na apostila [Caderno de Apoio Pedagógico] e continuando os meus trabalhos que eu costumo dar, que eu costumo digitar... e os de quadro também eu termino antes para eles terem o tempo deles de assimilar também o conteúdo, né? Então eu dou este trabalho todo para eles trabalharem antes da prova... A apostila [Cadernos de Apoio Pedagógico] é toda terminada antes das provas. Porque às vezes eu vejo colegas que não terminaram, que não usaram, e a minha [turma] já, eu procuro terminar, porque eu acho que eles precisam entender que para fazer uma prova, eles precisam estar preparados... então eu começo a acostamá-los a trabalhar. Então eles sabem que não tem brincadeira, é um trabalho sério, de disciplina... senão, se não tiver isso, não dá tempo... e eles já estão acostumados com isso, eles assumem direitinho.¹⁵⁰

Então, leitura e escrita, é o foco principal. Até porque é o que eles mais cobram nas avaliações da SME, é o que eles mais cobram, a questão da leitura e escrita, da interpretação...¹⁵¹

Antes das avaliações chegam para gente os Cadernos de Apoio, a matéria da avaliação é em cima do Caderno de Apoio. Então a gente trabalha aquele mês, aquele período, em cima dos Cadernos de Apoio. Então eles sabem que o que vai cair nas avaliações é o conteúdo daquele Caderno.¹⁵²

Os cadernos estão calcados nos Descritores que justamente vão cair na prova. A gente faz o trabalho. Eu marquei e corriji, corriji na semana da prova, na semana anterior, porque na hora da correção todas as questões você vai puxando, vai trabalhando, porque aí fica fresco, na hora da prova está tudo muito bom, porque eles estão com tudo muito fresco.¹⁵³

A gente procura dar tipos de exercícios de acordo com o que [a prova que] vem. A gente tem mais ou menos uma ideia do que a Secretaria vai mandar e fazemos bastante exercícios de acordo com o tipo que eles mandam. Isso aí já deixa eles mais a vontade. Não fico assim: “ah, vocês vão fazer uma prova, vocês têm que acertar!” não fico. Essa prova, para eles, é mais um exercício, eu procuro colocar como “um exercício diferente” que a gente vai guardar isso para, no próximo exercício igual a esse, saber se vocês melhoraram ou se pioraram ou se ficaram igual. Aí a gente vai conversar...¹⁵⁴

Bom, nós temos os simulados que nós fazemos também, além da Prova da SME, nós fazemos os simulados. A partir do segundo ano. Então os alunos são preparados para a organização da prova, que é uma prova diferente daquela prova que o professor fazia antigamente, porque é uma prova objetiva, é uma prova que

¹⁵⁰ Trecho da entrevista com a Professora 1.

¹⁵¹ Trecho da entrevista com a Professora 4.

¹⁵² Trecho da entrevista com a Professora 4.

¹⁵³ Trecho da entrevista com a Professora 5.

¹⁵⁴ Trecho da entrevista com a Professora 6.

tem cartão resposta, então os alunos têm que aprender a usar o cartão resposta. No ano passado [2010], no início da prova, realmente foi uma loucura, porque eles não sabiam marcar. E o objetivo desse simulado foi justamente para isso, para eles se acostumarem com o estilo de prova e com a marcação. O professor recebe os Descritores assim que vêm da SME e procura fazer um simulado de acordo com esses Descritores. O simulado acontece normalmente no mês em que não acontecem as Provas [Bimestrais da SME/RJ]. Então, um mês ele faz o simulado, no outro mês ele faz a Prova.¹⁵⁵

A professora orienta aos alunos que estão fazendo as provas que prestem atenção às questões. A aluna que estava fazendo a prova demonstra habilidade no preenchimento do cartão resposta.¹⁵⁶

As Avaliações Bimestrais seguem os moldes da Prova Rio e da Prova Brasil, ou seja, trazem questões de múltipla escolha e requerem a marcação das respostas em um cartão próprio para esse fim. Esta prática não fazia parte da rotina dos alunos da Escola ABC antes dos testes externos, mas passou a ser trabalhada pelos professores:

A coordenadora pede que as professoras continuem orientando os alunos no preenchimento do mesmo [cartão-resposta], pois ainda é novidade para eles, especialmente os mais novos. A Diretora Adjunta lembra que os alunos podem e devem ser solicitados a corrigirem seu cartão quando marcarem mais de uma resposta para a mesma questão ou quando esquecerem alguma. Comenta que esta é, inclusive, a orientação da Secretaria. Este treinamento no preenchimento do cartão servirá também para o preenchimento na Prova Rio e na Prova Brasil, onde “não podem errar”.¹⁵⁷

Porque a Prova Brasil ela é uma prova diferente, a linguagem é diferente para eles. Agora, com a prova da SME, elas estão muito parecidas, mas ainda é diferente, não é a mesma coisa. Então, o que a gente fez como proposição? Que isso fosse uma rotina durante o ano todo: a questão da interpretação dos enunciados da prova. Então eu acho que isso é mais um trabalho para o professor. Eu acho que o que muda na rotina é a preocupação, principalmente porque é em termos de metas¹⁵⁸

Eu gosto de direcionar assim: todos vão fazer a primeira página, aí eu circulo pela sala, vejo se todos já marcaram, se estão fazendo os cálculos...hoje mesmo [havia sido o dia da Avaliação Bimestral de matemática da SME] as professoras estavam falando “eles marcam sem fazer o cálculo...” na minha turma é proibido, tem que mostrar o cálculo, mesmo sendo múltipla escolha, tem que mostrar o cálculo... eles já sabem. Tinha questão hoje de sistema de numeração e eles botaram lá o Quadro Valor de Lugar, entendeu? Eles já estão acostumados com este tipo de trabalho... Aí quando eu circulo e vejo que já acabaram, [eu falo] “agora vira”, para eles não correrem, não fazerem a prova de qualquer jeito, para darem importância à avaliação.¹⁵⁹

¹⁵⁵ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

¹⁵⁶ Trecho do Diário de Campo de 06/07/2011, observação na sala do 4º ano.

¹⁵⁷ Trecho do Diário de Campo de 22/09/10, Centro de Estudo.

¹⁵⁸ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

¹⁵⁹ Trecho da entrevista com a Professora 1.

A professora inicia a aplicação da prova, preenchendo o cabeçalho do cartão-resposta coletivamente. Estranho o excesso de instrução nesta altura do ano, mas a professora parece querer garantir que os alunos apresentem um cartão-resposta bem preenchido. Entrega a Prova Bimestral de Matemática e pede que os alunos escrevam o nome na capa. A professora pede que o grupo comece junto a prova e que os alunos façam cada questão juntos. Não lê a questão, mas a sua instrução é: “Leiam a questão 1. Façam. (tempo) Agora, marquem no cartão-resposta. (tempo) agora todos olhem o seu cartão, todos marcaram a 1? Se alguém não marcou levante o dedo. Então vamos virar a página e passar para a questão 2.” E assim é feito até o final da prova, que continha 10 questões. Os alunos só viram a página quando a professora permite (a prova apresenta uma questão em cada página) e a professora só permite que mudem de página quando todos os alunos acabaram de responder a questão. Ao final, a professora passa de mesa em mesa conferindo se fizeram tudo e se marcaram corretamente o cartão. Quando há alguma questão errada, a professora pede que os alunos refaçam a questão.¹⁶⁰

Neste sentido, apontamos a preocupação de que a rotina escolar se resuma à preparação para os testes, a partir de uma ênfase nos resultados das avaliações externas.

Assim, o professor poderia restringir seu trabalho naquilo que lhe será cobrado, ou seja, nos Descritores que serão avaliados nas Avaliações Bimestrais, ou nas outras avaliações externas. Nos registros do Diário de Campo e nas transcrições das Entrevistas, percebemos alguns indícios desta possibilidade:

Então o que acontece? Quando vem os Descritores da prova, o professor acaba fazendo, centrando o trabalho dele nos Descritores. Mas acontece que aqueles conteúdos dos Descritores não é o conteúdo todo das Orientações Curriculares. Aquilo é o que foi escolhido para cair na prova, que não é o conteúdo todo do bimestre. Então acaba que ele vai, corre atrás dos Descritores e sempre vai ficar alguma coisa de fora, porque ele não tem tempo de se organizar.¹⁶¹

O professor hoje se vê muito preso de muita avaliação. Porque tem a avaliação semestral, aí vem o simulado para a avaliação, aí vem a testagem para ver a sondagem, num intervalo pequeno de tempo. Está faltando tempo para se trabalhar o conteúdo para a prova. O professor se desespera, entre aspas, porque ele não consegue aprofundar os conhecimentos que eles lançam para os alunos. Então, a administração do tempo tem de ser revista, esse monte de simulado do simulado do simulado.¹⁶²

Mas ela está nos paralisando, no sentido que está nos aprisionando muito, o trabalho em sala de aula... só se está trabalhando para que a criança saiba responder aquela prova que vai valer para a contagem do índice [IDE-Rio e IDEB]. Na

¹⁶⁰ Trecho do Diário de Campo de 20/09/11, referente à observação na sala do 2º ano, da Professora 7.

¹⁶¹ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

¹⁶² Trecho da entrevista com a Diretora Adjunta.

verdade, como é que ela está fazendo o processo desse conhecimento? O professor não consegue nem avaliar por que caminho ela está pensando...¹⁶³

Novo calendário da SME (distribuído para os professores): a coordenadora ressalta as datas das próximas avaliações bimestrais da secretaria (24/09 – Matemática, 28/09 – Língua Portuguesa e 29/09 – Ciências). O Simulado para a Prova Rio acontecerá no dia 05/10 para o 3º e 4º anos. A Prova Rio será no dia 18/10 para o 4º e 5º anos.¹⁶⁴

A equipe gestora pede atenção ao calendário:

- 1) A Prova Rio foi recolhida, será feita uma nova versão devido às falhas. As professoras comentam sobre o prejuízo financeiro e acadêmico.
- 2) Provinha Brasil (para o 1º ano) – Deverá ser em novembro.
- 3) Provas Bimestrais da SME acontecerão de 22 a 26/11. Pede atenção às professoras quanto à organização pois as datas ficarão próximas. A Coordenadora sugere que as professoras adiantem suas avaliações extras para não acumular.¹⁶⁵

Lembra que vai haver uma avaliação diagnóstica da SME dos alunos do 1º ano no final de fevereiro. O professor desta série vai ter que preencher um relatório sobre cada aluno e seu desempenho na prova. Uma professora da educação infantil comenta que a SME deveria ter avisado no ano passado aos professores da educação infantil que seus alunos fariam esta avaliação no início do ano, explicitando como *“os alunos deveriam estar, o que deveriam saber... como eles vão saber o que vai cair na prova se ninguém avisou antes para as professoras trabalharem?”*.¹⁶⁶

Percebe-se neste comentário como a concepção de avaliação enquanto diagnóstico se perde quando a mesma é incorporada na rotina como uma simples verificação do que foi treinado...

A Diretora Adjunta vai passar nas salas do 5º ano e falar dos resultados positivos nas Provas do Simulado. Pretende fazer um mural dos resultados. O objetivo destas iniciativas é estimular o aluno a estudar, não faltar no dia da prova. Vão divulgar nos murais os melhores resultados das provas bimestrais da SME de Língua Portuguesa e Matemática e os alunos que se saírem melhor poderão receber prêmios. A cultura da performatividade passa para os alunos...¹⁶⁷

Então, eles se sentem meio sem saber se fazem aquilo que acreditam ou se só cumprem o calendário de prova. Aí ficam esses questionamentos, mas não deixam de trabalhar, não deixam de fazer... mas fica mais angustiante a caminhada, né?¹⁶⁸

No contexto da prática, a adaptação da política definida externamente sofre releituras e reinterpretções. O processo de “implantação” da atual política curricular da proposta pela SME/RJ pelos professores na Escola ABC, passou por algumas dificuldades e resistências que foram percebidas especialmente no início da pesquisa:

¹⁶³ Trecho da entrevista com a Diretora Adjunta.

¹⁶⁴ Trecho do Diário de Campo de 22/09/2010, Centro de Estudo.

¹⁶⁵ Trecho do Diário de Campo de 27/10/2010, Centro de Estudo.

¹⁶⁶ Trecho do Diário de Campo de 07/02/2011, Semana Pedagógica.

¹⁶⁷ Trecho do Diário de Campo de 15 /06/2011, Centro de Estudo.

¹⁶⁸ Trecho da entrevista com a Diretora Adjunta.

Coisa que esse ano me atrapalhou incrivelmente, [foram] essas interferências, porque eu não consegui fazer tanto quanto eu costumo fazer e gosto. Por conta de... aí chega, você tem que dar conta disso, daquilo, você tem a prova no tal dia, e a prova é para todos e tudo é para todo mundo. Os Cadernos que vieram, inúmeros Cadernos de Apoio vão voltar para casa sem terem sido usados completamente. Eu fui pegando o que importava, o que interessava em cada um.¹⁶⁹

Me irrita incrivelmente! Esse ano foi um ano que eu me irritei incrivelmente, porque não dava tempo de nada. Sabe aquela coisa de você achar que você passou o ano sem fazer nada? Esse ano foi assim...Embora eu tenha tido resultados, mas eu me sinto jogando fora um monte de coisas que eu planejei, eu não dei uma aula de artes, que eu planejei toda sexta feira dar uma aula de artes.¹⁷⁰

No início do ano, do jeito que foi passado para nós, o Caderno teria que ser o norte. Aí a coisa começou a ficar um tanto quanto preocupante, até porque a diagramação, a forma como o Caderno foi organizado, dificultava para o aluno. A letra, a diagramação, a mistura de *script* com bastão. Havia uma dificuldade das crianças se encontrarem ali. E você trabalhar isso, cada um com seu Caderno, numa turma de 27, é muito complicado... Quando você conseguia que todo mundo se achasse, o primeiro já não queria mais fazer. Então isso foi criando, foi dificultando o trabalho. Aí eu comecei a ficar agitada, comecei a ficar nervosa, preocupada... Eu falava: “Eu não vou conseguir, não vou conseguir, não vou conseguir!” Chorei... chorei muito, entrei em pânico! [a professora começa a chorar] Até hoje eu engasgo ainda, sabe? E “eu não vou conseguir...” Aí: “Para tudo!” Aí eu falei: ”Olha só, eu vou largar isso e realmente vou fazer do meu jeito.” Aí comecei a fazer do meu jeito. Aí eu transformei, o norte passa a ser eu, na minha experiência, e o Caderno como Apoio. Aí eu relaxei.¹⁷¹

Eu me senti muito amarrada, é tudo muito dirigido. Embora tenhamos bons resultados, eu não consegui fazer o meu planejamento¹⁷²

Os Cadernos de Apoio Pedagógico me sufocaram, não é do jeito que eu trabalho, mas eu fiz.¹⁷³

Ao analisarem o trabalho dos professores a partir das reformas educacionais vivenciadas nos EUA e no Reino Unido, Maguire e Ball (2007, p.102) demonstraram a preocupação com o papel e a identidade do professor inglês, a partir das mudanças no seu contexto de atuação:

No que se refere às relações de trabalho intraescolares, a situação parece ser a de que os professores têm cada vez menos autonomia profissional e cada vez mais seu trabalho dirigido por gestores *seniors* distantes das preocupações do dia-a-dia de sala de aula.

¹⁶⁹ Trecho da entrevista com a Professora 3.

¹⁷⁰ Trecho da entrevista com a Professora 3.

¹⁷¹ Trecho da entrevista com a Professora 6.

¹⁷² Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, COC, Autoavaliação da Professora 3.

¹⁷³ Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, COC, Autoavaliação da Professora 6.

Esta preocupação pode ser aplicada a algumas situações que experimentamos atualmente. Porém, com o passar do tempo, as mudanças foram adaptadas e o discurso dos professores e da equipe gestora sobre os instrumentos da nova política curricular da SME/RJ se tornou mais positivo:

Eu acho que é uma questão de tempo, para o professor se organizar com isso. E não dizer só que eu não gosto, não é “*Eu não gosto*”. Qual a função disso dentro da nossa escola? Está funcionando? Estamos conseguindo? E eu acho que cabe sim, desde que a gente se organize. E eu acho que isso é questão de tempo.¹⁷⁴

Você tem que ficar pescando uma coisa, pegando uma coisa... eu fui pescando também em função do que eu estava planejando. Por que não é possível que você tem um planejamento e vai jogar fora.¹⁷⁵

Nada, na minha [rotina] não mudou nada. Porque isso [Cadernos de Apoio Pedagógico] é um exercício, eu passo para eles como um exercício. Não mudou nada.¹⁷⁶

Houve um tempo, assim, muito negro na educação. Principalmente a década de 80, 90. Agora, com essa Secretária, eu estou achando muito bom. Olha, eu gostei. Eu gosto do material. Uso, priorizo, acho que eles estão no caminho certo. Eu até estive com a Cláudia [Costin] porque ela esteve aqui na escola, e eu falei isso para ela. Eu falei: “Olha, você está no caminho certo”.¹⁷⁷

Hoje eu acho que os professores já se acostumaram mais à Prova da SME. Porque na verdade, a Prova da SME passou a ser a única coisa que não dá meta em dinheiro. Ela vai avaliar a sua turma ali, no dia-a-dia.¹⁷⁸

Está indo, está saindo. Tudo que vem assim, depois vai melhorando... vai se adaptando.¹⁷⁹

Como tentamos apresentar nesta seção, a prática dos professores é fortemente alterada pela introdução da nova política curricular da SME/RJ. Inicialmente, porque aponta uma nova referência para o planejamento do professor, que antes se direcionava pelo livro didático adotado e teve que passar a considerar os Descritores definidos bimestralmente pela SME/RJ. A rotina docente também passou a contar com uma cultura avaliativa, ou seja, a partir da introdução das Avaliações Bimestrais da SME/RJ (e considerando as avaliações externas para as quais ela pretende preparar os alunos) os professores incluíram

¹⁷⁴ Trecho da entrevista com a Professora 2.

¹⁷⁵ Trecho da entrevista com a Professora 3.

¹⁷⁶ Trecho da entrevista com a Professora 6.

¹⁷⁷ Trecho da entrevista com a Professora 7.

¹⁷⁸ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

¹⁷⁹ Trecho da entrevista com a Diretora.

em sua rotina estratégias de treinamento dos alunos para a participação nestas avaliações. Porém, como procuramos enfatizar a partir dos dados apresentados, estas alterações não são simplesmente incorporadas à prática do professor. A aproximação teórica permitiu compreender esse processo, a partir do entendimento do conceito da *recontextualização* do discurso, em um processo cíclico de contínua produção da política curricular, a partir das influências que a determinam. Os processos contínuos de *recontextualização* da política curricular por parte dos professores incluem a adaptação das estratégias apontadas pela SME/RJ aos seus métodos de ensino, seus princípios pedagógicos e ideológicos. Os Descritores de Ensino, os Cadernos de Apoio Pedagógico e as Avaliações Bimestrais são trazidos e incorporados na rotina da Escola ABC de acordo com a experiência do professor. Há uma preocupação implícita com a manutenção dos fatores que, de acordo com a literatura, garantiriam a eficácia do ensino, após a mudança na política curricular da SME/RJ: procuram minimizar os transtornos causados pela dificuldade inicial de adaptação e pelas alterações nas datas das avaliações; procuram manter o foco de seu trabalho nas atividades acadêmicas, ou seja, em ensinar o currículo básico referente à sua série/ano; desenvolvem estratégias de uso para os Cadernos de Apoio Pedagógico, como dever de casa; e dirigem sua atenção para as estratégias de monitoramento do aprendizado, aproximando seus alunos da linguagem das avaliações de múltipla escolha. Neste sentido, a experiência dos professores da Escola ABC auxiliam o processo de adaptação, como pode ser exemplificado pelos extratos a seguir:

Então o que mudou? Eu não mudei nada. Mas eu sou comprometida, sempre fui. Mas para quem não é deve ter sido uma mudança colossal, porque é uma papelada que a gente tem que fazer e é um nível de cobrança que a gente tem... Pra mim? Eu já me cobro mais do que eles me cobram, então é indiferente, né? Porque aquilo que acontecia na sua programação, que você dava o seu conteúdo, você sabe onde vai chegar... isso não mudou, até porque eu dou além do que me é pedido e cobrado.¹⁸⁰

Mas como eu sempre tive essa forma assim de levar muito em conta o aluno, o que ele pensa, a vivência do aluno, então isso não mudou a forma de eu trabalhar.¹⁸¹

¹⁸⁰ Trecho da entrevista com a Professora 5.

¹⁸¹ Trecho da entrevista com a Professora 7.

Em uma reunião do grupo de professores e equipe gestora da Escola ABC, já no final do ano de 2011, algumas professoras discutiam sobre a política curricular da SME/RJ e sua adaptação ao planejamento do professor. Uma das professoras considerou que a definição do uso dos Cadernos de Apoio enquanto material Pedagógico era um “engessamento” da prática do professor, pois limitava sua criatividade. Outras professoras comentaram sobre como adaptaram sua prática para conseguirem “dar conta” das determinações da SME/RJ e, também, das suas prioridades. A Diretora Adjunta comenta sobre esta capacidade de adaptação do professor, utilizando uma metáfora que, a nosso ver, representa exatamente a capacidade de flexibilização dos professores da Escola ABC:

Não é engessamento, é uma ‘imobilização temporária’. Você tem que adaptar [o material] à sua realidade.¹⁸²

Nesta mesma ocasião, a fala da professora da Sala de Leitura foi extremamente ilustrativa. A professora comentou sobre sua dificuldade de adaptação à determinação da SME/RJ em cobrar dos alunos o preenchimento da Ficha de Leitura, após o empréstimo do livro, prática da qual ela discorda por considerar que minimiza o prazer da leitura. Considera que, já que é preciso se adaptar a uma nova formatação, com a qual nem sempre o professor concorda, que seja garantido algum espaço para a realização daquilo que ele acredita. Sua fala, significativa do ponto de vista da *recontextualização*, fecha esta seção:

Mas eu resolvi que, se tem que entrar na ‘grade’ tudo bem... mas eu vou achar uma brecha para fazer o trabalho que eu acredito. Se tem que entrar na grade, eu entro, mas eu vou entrar de Sherazade! [se referindo a um projeto de leitura pelo qual está muito entusiasmada e que pretende desenvolver] A gente tem que achar na ‘fôrma’ um espaço para a ordem do coração.¹⁸³

¹⁸² Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, COC Final e Autoavaliação dos professores, fala da Diretora Adjunta.

¹⁸³ Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, COC Final e Autoavaliação dos professores, fala da Professora da Sala de Leitura.

5.4. Responsabilização e *performatividade*

Entre os aspectos da nova proposta curricular da SME/RJ existem algumas iniciativas que a caracterizam enquanto “política de responsabilização”. Nesta pesquisa procuramos focar as adaptações a partir dos instrumentos que, acreditamos, poderiam interferir diretamente na prática docente. Para tanto, investigamos a adoção dos Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico e Avaliações Bimestrais. O uso destes instrumentos por parte da SME/RJ apontam no caminho da *responsabilização* uma vez que pretendem avaliar as escolas da rede a partir dos resultados dos alunos nos testes. Os resultados das Avaliações Bimestrais não trazem consequências imediatas para a escola ou para os professores, mas a adoção destes instrumentos tem como intenção preparar os alunos para a Prova Rio (que por sua vez, é uma preparação para a Prova Brasil). Os resultados da Prova Rio compõem o IDE-Rio, conforme apresentado no Capítulo 3, que por sua vez serve de parâmetro para as metas que as escolas devem atingir, assim como funciona com o IDEB. A SME/RJ definiu que as escolas que atingissem as metas estipuladas seriam beneficiadas com o pagamento de um salário extra para os professores e funcionários ao final do ano:

Na prática, foi dada a cada escola uma meta a ser alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos ímpares, e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (Ide-Rio) nos anos pares. O Ide-Rio é calculado como o Ideb (com o cruzamento de dados de desempenho em língua portuguesa e matemática e a taxa de aprovação), só que usa as notas da Prova Rio, e não da Prova Brasil. As escolas que atingissem ou superassem o estipulado pela secretaria receberiam um 14º salário. No ano passado, diretores e professores de 5º e 9º anos das escolas com os maiores Idebs também ganharam uma viagem à Nova York. (REY,2011)

Apesar da Prova Rio não compor o objeto de investigação deste trabalho, consideramos que as políticas estão relacionadas e os reflexos desta iniciativa de responsabilização são sentidos na prática do professor. Como aponta Leite (2011, p.96):

a perspectiva performática que marca essa política educacional – usando agora a nomenclatura de Ball (2003, 2004a, 2004b) – se caracteriza pela responsabilização do professor pelo que se considera como resultados educacionais. Esses resultados,

por sua vez, são abordados em termos de desempenho estatístico de alunos e de sistemas de ensino.

Algumas pesquisas na área das políticas educacionais e da prática docente têm se ocupado dos efeitos dos programas de recompensas e punições aos professores e escolas a partir dos resultados acadêmicos dos alunos, como é caso do trabalho sobre a mudança na identidade do professor a partir de tais iniciativas, desenvolvido por Day *et al.* (2005, p. 566):

Policy changes and reformist imperatives have left many teachers themselves feeling confused about their professional identity, the extent to which they are now able to use their discretionary judgement—arguably at the heart of their sense of professionalism—and about their capacity to carry out the responsibilities associated with their new performativity identities, which challenge traditional notions of professionalism and professional purposes and practices.

Ball (2002, p. 9) já abordava essa mudança na subjetividade do fazer docente a partir da cultura performática:

[...] o acto de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do *marketing* e da competição).

Nas falas das professoras e da equipe de gestão da escola é possível perceber a preocupação com os “procedimentos de motivação” adotados pela SME/RJ.

Por que a culpa é do professor? A culpabilização cai sempre sobre o professor. Nenhuma instituição, nenhum sistema assume essa responsabilidade.¹⁸⁴

Eu não sei avaliar corretamente se esse pulo que a SME está dando no Rio se ele é real de fato. Se a melhora de desempenho do aluno é real de fato. Porque com a implantação do prêmio em “grana”, eles estão “vendendo a alma pro diabo”, eu sei que estão. Eu e todo mundo... tem muita escola que manipulou resultado e ganhou. Só visando premiação... [...] Eu acho errado... eu acho que premiar o desempenho é bom, incentiva. Mas eu acho que o prêmio não devia ser em dinheiro.¹⁸⁵

Agora então, que envolve dinheiro, fica todo mundo com os cabelos arrepiados, porque tem que dar certo, tem que atingir meta. Eu acho que isso atrapalha, acaba atrapalhando. Porque a sua preocupação é voltada para aquela prova, é voltada para aquela avaliação. E por mais que você saiba que você está o ano inteiro fazendo aquele trabalho, vai chegar lá na frente você sempre vai achar que não fez, né? Aí vai desesperar, vai deixar outro conteúdo, outra disciplina em função daquela.

¹⁸⁴ Trecho da entrevista com a Professora 3.

¹⁸⁵ Trecho da entrevista com a Professora 5.

Então é... eu acho que dependendo do professor, dependendo da turma, isso influencia negativamente.

[...] Eu acho que essa preocupação de meta, eu acho que a educação não pode ter meta financeira. Você tem que medir outra coisa, e não medir o nível de resultado de prova. Porque o resultado da prova vai depender do seu alunado. Você vai chegar e vai ... aquela escola lá, por exemplo, uma escola de favela, que os alunos faltam mais do que vem, você vai medir o que ali? Não tem como. Você vai premiar como? Entendeu? Aí, o que acontece? Uma escola que teve 6,9 e deveria ter tido 7, não ganha a meta. Agora uma escola que teve 3,5, porque tinha 2,0 e a meta dela era 3,5, consegue o prêmio... Quer dizer? Desvaloriza o 6,9. Não digo que eles não tenham que ter prêmio não. Tem que ter também, tem que ser uma coisa assim... tem que ter uma outra forma de premiar.¹⁸⁶

Esse ano foi regular, mas ano que vem será melhor! Vamos ganhar o prêmio do IDEB!

Outra professora comenta: “Poxa, nem acabou o ano e já estão pensando no prêmio...”¹⁸⁷

Durante o período de observação foi possível notar uma crescente tensão nas relações estabelecidas dos professores entre si e destes com a equipe gestora. Consideramos que tal situação coincide com a pressão que os profissionais da escola estão sofrendo a partir da cultura performática introduzida pelas atuais políticas educacionais, locais e nacionais. E que se revela nas falas dos professores, da coordenação e da direção, na atenção que é dada às turmas que serão avaliadas, na comparação dos resultados entre as turmas se referindo diretamente ao trabalho do professor. Em diferentes situações, presenciamos situações de stress, convertidas no choro de desabafo destes profissionais: nas duas reuniões de encerramento do ano letivo (2010 e 2011), quando a avaliação da caminhada provocou um ‘choro coletivo’; na entrevista da Professora 6, que apresentou muita dificuldade de adaptação às novas propostas curriculares da SME/RJ; na avaliação do cumprimento das metas estabelecidas pelo PPP da escola. No caso da professora citada, que havia verbalizado na entrevista sua dificuldade em conciliar o método de alfabetização no qual acredita aos materiais propostos pela SME/RJ, houve uma avaliação negativa do seu trabalho ao final do ano. Atribuiu-se à resistência da professora em trabalhar os Cadernos de Apoio ao resultado deficitário de seus alunos, como se verifica na reprodução do Diário de Campo com o diálogo entre a Diretora e a Professora:

¹⁸⁶ Trecho da entrevista com a Coordenadora.

¹⁸⁷ Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, COC Final, Auto avaliação da Professora 2.

A professora parece ter vivido dificuldades de relacionamento no grupo e com a coordenação; disse estar vivendo questões pessoais e que esse foi um ano muito difícil. “*Tive momentos de querer sair correndo!*” Disse que suas duas turmas do 1º ano foram muito difíceis e que se sentiu “em foco” por ter o Projeto da Iza Locateli acompanhando seu trabalho, mas que ela só esteve na sua sala uma vez.

D: E quando ela veio você fala que não está usando o Caderno de Apoio!

P6: Mas eu não estava mesmo... estava muito difícil...

D: “O problema é que se você tivesse alfabetizado a turma do seu jeito, tudo bem... mas não, o resultado ruim da turma vai ser vinculado a você não ter usado o Caderno! São 18 alunos com I (Insuficiente) no 1º ano, não alfabetizados...O Caderno de Apoio tem que ser usado, se concorde ou não...”¹⁸⁸

Notamos que nas turmas que recebem maior ênfase nas políticas e avaliações externas (1º ano – Provinha Brasil, Alfabetiza Rio, Grupo de Controle no acompanhamento da autora Iza Locateli), 3º ano (Prova Rio) e 5º ano (Prova Brasil) os professores sofrem as pressões da cultura performática com maior evidência. As relações, claramente, são afetadas:

As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. Os “procedimentos de motivação” inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. (BALL, 2001, p.106)

Nesse contexto em que os resultados acadêmicos dos alunos são medida para a distribuição de prêmios e visibilidade para a escola, corre-se o risco de que os professores (especialmente aqueles das séries testadas) se sintam pressionados a apresentarem resultados satisfatórios. Na entrevista com a Professora 5, percebemos sua apreensão e sua reação à pressão que sofre por estar a frente de uma das turmas que seriam avaliadas naquele ano pela Prova Brasil:

Logo no começo do ano a própria [nome da diretora desta escola]: “Nós temos que ganhar, nós temos que ganhar... nós vamos ganhar o IDEB esse ano, né 5º ano?” Eu falei: “Pode parar! Você não me bote pressão porque sob pressão eu não funciona. Não me bote pressão! Eu vou dar o meu melhor, se ganhar, ganhei... se não ganhar, não ganhei. Agora na pressão, você pode estar certa, não ganharei.” Não quero essa doença... Desde o ano passado: “nós vamos ganhar no ano que vem, né?” eu falei: “Vamos parar com essa doença? Eu não estou comprometida com dinheiro.”¹⁸⁹

¹⁸⁸ Trecho do Diário de Campo de 20/12/2011, COC, Auto avaliação da Professora 6.

¹⁸⁹ Trecho da entrevista com a Professora 5.

A luta pela “sobrevivência no mercado”, no caso das escolas, a disputa pelos melhores resultados no *ranking* acadêmico, muda a estrutura das relações pessoais, como sugere Wilmott (1993, p. 522, *apud* BALL, 2001, p.107):

exige-se dos empregados, individual e coletivamente, que simultaneamente reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do seu posto de trabalho e a sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem.

Em sua pesquisa analisando as “questões da diferença e da desigualdade que permeiam os processos de escolarização da adolescência/juventude pobre na escola pública carioca”, Leite (2011, p. 98) recorre à Diane Ravitch (2010) para analisar a reação dos professores às políticas de *accountability* nos EUA, sugerindo que aqui também os professores começam a desenvolver estratégias para atingir as metas estipuladas:

Grande parte do seu livro [de Diane R] traz relatos das diversas formas que professores, escolas e sistemas regionais de ensino encontraram para burlar o sistema de punições e recompensas por performance. Meu 14º depende de um maior índice de aprovação? Aproveamos os alunos. A classificação da minha escola depende do resultado da testagem externa? Ajudemos os estudantes nessas provas. (LEITE, 2011, p.97)

Existe na escola uma sensação de desconfiança que se instala a partir da competição pelo prêmio:

Agora, botar o dinheiro no bolso, o que acontece, uma professora está aplicando a prova, aí o aluno diz: “não entendi!”, aí ela passa, mostra o problema, “ah, tá!”, vai pra porta... foi combinado quais são os códigos. Duas pessoas que eu conheço fizeram isso. E me contaram, o que é pior! [risos] Me contaram! E elas ganharam dinheiro!¹⁹⁰

Em uma visita à escola, quando a equipe gestora comentava sobre a remarcação da Prova Rio, levantou-se a possibilidade de que a nova forma de entrega das Provas na escola poderia ocasionar quebra de sigilo. Naquela situação, a Prova Rio havia sido adiada, mas os pacotes com os testes já haviam sido entregues nas escolas junto com a entrega das merendas:

¹⁹⁰ Trechos da entrevista com a Professora 5.

Comentam sobre a possibilidade de algumas escolas terem aberto, mesmo que sem a intenção, os envelopes das provas e isto ter comprometido o sigilo das mesmas. Lembram que o resultado desta prova compõe a “meta” que deve ser alcançada (IDE-Rio) pelas escolas.¹⁹¹

A Escola ABC viveu um momento de frustração no início de 2010 quando, apesar de terem melhorado o índice, não receberam o prêmio distribuído pela SME/RJ:

Sobre a meta do IDEB: em 2009 a meta era atingir 6,4 e a escola conseguiu 6,5. Relembrem que apesar de ultrapassarem a meta, não entraram na cota das escolas premiadas pela SME por centésimos.¹⁹²

Na fala da consultora que auxiliou a equipe na reelaboração do PPP da escola, percebemos a preocupação de que o não recebimento do prêmio desmotive o grupo ou desconsidere os avanços da escola no que se refere à aprendizagem dos alunos:

A consultora contratada para auxiliar na reelaboração do PPP comenta que a escola já é uma escola de sucesso devido aos bons resultados que vem atingindo. “Não é porque não receberam um ‘premiozinho’ que esta escola não deva ter seu sucesso reconhecido” (consultora, em referência ao não recebimento do prêmio do 14º salário para seus educadores, distribuído pela SME/RJ, apesar de terem melhorado sua avaliação no IDEB acima da meta esperada). A diretora responde que já havia superado esta situação.¹⁹³

A própria produção do PPP passou um processo de *recontextualização*: acompanhamos o momento da apresentação do documento para o grupo de professores, após sua elaboração/formulação pela consultora contratada e equipe gestora, com participação representativa dos professores. Entre as metas estipuladas para o trabalho dos professores nos próximos anos, as duas primeiras se referem ao cumprimento das metas nas avaliações externas:

1. Alcançar a média 6,7 no IDEB em 2011.
2. Aumentar 12% a nota na Prova Rio¹⁹⁴

¹⁹¹ Trecho do Diário de Campo de 21/10/2010, Aplicação da Prova Rio – adiada.

¹⁹² Trecho do Diário de Campo de 03/02/2011, Semana Pedagógica.

¹⁹³ Trecho do Diário de Campo de 01/09/2010, Centro de Estudo com apresentação do PPP.

¹⁹⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola ABC, Metas.

A consultora comenta essa prioridade considerando que as duas primeiras metas são fruto das políticas atuais para a educação: “Manda quem pode, obedece quem tem juízo!”¹⁹⁵

Mais tarde, tivemos também a oportunidade de participar da reunião em que os professores, a coordenação e a direção da Escola ABC levantaram as ações necessárias para o cumprimento das metas. Também participamos da reunião onde foi avaliado, junto aos professores e equipe gestora, como estavam caminhando as ações na busca pelas metas estipuladas pelo PPP. Percebeu-se que o foco nas estratégias para alcançarem as duas primeiras metas impediram o investimento nas outras, que envolviam um Projeto sobre a Sustentabilidade e o um outro sobre o Mundo do Trabalho. Houve um sentimento de frustração ao constatarem e verbalizarem que os Projetos que pretendiam trabalhar foram abandonados:

“Antes a gente trabalhava com um foco, agora tem muitas frentes... é caderno, é um monte de provas... algumas coisas não andam.” (Professora)

“Diante desse cenário de pressão, acho que podemos deixar esta meta [do Projeto do Mundo do Trabalho] para o ano que vem...” (Consultora)

“Nós estamos vivendo um novo momento da política educacional” (Diretora Adjunta)¹⁹⁶

Diante de todo o exposto e considerando o contexto da produção da política curricular da SME/RJ, fica nítido que suas iniciativas, caminhando no sentido da *responsabilização*, colaboram na construção de uma cultura performática entre os professores, como foi observado na Escola ABC. Ball apresenta esta relação entre a performatividade e iniciativas que, atualmente, são adotadas pelas políticas de responsabilização:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p.544)

O conceito da *performatividade* traz para a análise do contexto da prática dos professores a possibilidade de reflexão sobre os efeitos de tais iniciativas no

¹⁹⁵ Trecho do Diário de Campo de 01/09/2010, Centro de Estudo com apresentação do PPP.

¹⁹⁶ Trecho do Diário de Campo de 15/06/2011, Centro de Estudo, Revisão das Metas do PPP.

trabalho do professor; foi o que procuramos realizar a partir dos dados levantados pela pesquisa ao final deste capítulo.