
RELAÇÕES ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: Em perspectiva a realidade de uma Escola da Rede Estadual Paulista

Liliane Ribeiro de Mello^()
Regiane Helena Bertagna^(**)*

INTRODUÇÃO

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

A educação é um direito de todos garantido pela Constituição Federal e Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), e por isso a maioria da população passou, passa ou passará pelas escolas. No entanto, não é fácil conseguirmos compreender seus objetivos formativos, que vão para muito além daqueles que estão escritos nos documentos escolares e que nem sempre anos de prática e estudos conseguem evidenciar, já que, como podemos observar com base em Saviani (2001), há uma distinção entre os objetivos proclamados dos objetivos reais, ou seja, as finalidades gerais propostas, evidenciadas nos documentos, e o alvo concreto da ação, o que desvela que estão permeados de um jogo de interesses.

Deste modo, percebemos a importância de refletir sobre o papel que a escola tem desempenhado, buscando uma compreensão de sua relação com a organização da sociedade capitalista, para poder traçar objetivos educacionais e construir coletivamente um plano de ações para alcançá-los.

^(*) Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Biociências, campus de Rio Claro. Pedagoga pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Unesp/Rio Claro.

^(**) Professora Doutora vinculada ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Rio Claro. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (GREPPE), seção Unesp/Rio Claro.

Com base em Fernández Enguita (1989), Charlot (1986), Bourdieu (1998), Meszáros (2005), Severino (2006), Saviani e Duarte (2010) compreendemos que a função da escola e a ideia de educação no contexto social e econômico em que vivemos englobam interesses político-ideológicos. Entendemos, com base nesses autores, as relações que a escola tem estabelecido com a sociedade a qual esta inserida como o preparo para as situações do trabalho (assalariado). Porém, encontramos também as potencialidades de uma formação plena mais crítica, criativa e participativa atrelada à realidade, à luta social, contraditoriamente.

Compreendemos que a importância da educação consiste na conscientização do homem sobre a sua existência com base na história, promovendo a transformação da sua subjetividade em meios às condições objetivas. Os objetivos de formação devem estar pautados em uma formação para além do mercado de trabalho, ou ainda, para obter bons resultados em testes/provas. A escola deve assumir o papel social de ensinar, tendo como objetivo favorecer que os alunos se apropriem do conhecimento historicamente acumulado de maneira significativa e para a vida.

Charlot (1986) aprofunda a discussão sobre o papel político da educação, que é cerceada por ideologias,. Ao definir a política como uma “[...] forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa determinada sociedade” (CHARLOT, 1986, p. 13), considera que a educação é política, porque reproduz modelos sociais de comportamento em relação ao trabalho, à vida, às relações afetivas etc., forma a personalidade por meio da interiorização das normas sociais e difunde ideias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade e outras questões.

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

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

A avaliação educacional em larga escala é cada vez mais propagada como uma forma de verificar a qualidade da educação; caracterizada, principalmente, por testes ou provas padronizadas aplicadas em redes de ensino em nível nacional, estadual ou municipal, com o intuito de verificar o

desempenho dos estudantes em conteúdos, principalmente da área de Língua Portuguesa e Matemática¹, considerados mínimos para cada etapa de ensino.

Embora a responsabilidade e o compromisso com a educação de qualidade devam ser de todos, essa proposta se revela vertical, com o Estado cobrando a comunidade, e não horizontal, caso em que o Estado buscaria melhorias com a comunidade. Desse modo, a pressão por progressos recai sobre a instituição, sem considerar as condições reais em que ela se encontra.

Além disso, como observa Gentili (1995), reduzir a qualidade da escola às avaliações padronizadas é submeter a educação à lógica de mercado, deixando-a enviesada pela ideologia neoliberal. Assim, é importante que as avaliações em larga escala sejam instrumentos para dar suporte à ação política, e que não sirvam apenas para enaltecer os resultados e responsabilizar gestores, professores e alunos, limitando a concepção de qualidade educacional.

Freitas (2012b) nos alerta contra as relações das atuais políticas educacionais com o setor empresarial. O autor aponta que o sistema de ensino pautado na responsabilização, com viés gerencial e meritocrático (o neotecnicismo²), “[...] envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções” (KANE; STAIGER, 2002 apud FREITAS, 2012b, p. 383).

Diante do cenário atual, surge a necessidade de analisar como uma escola com bom índice de desenvolvimento conduz suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula e realiza sua organização pedagógica, ou seja, de que maneira ela atinge as metas estabelecidas e quais fatores podem influenciar seus resultados.

Este trabalho é parte da pesquisa que teve como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas e avaliativas de uma escola estadual paulista de ensino fundamental (ciclo I) de qualidade, tomando como referência os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2011, com foco nas turmas de 5º ano do ensino fundamental³.

¹ A avaliação em larga escala para o 5º ano do ensino fundamental, foco desta pesquisa, compreende averiguar a proficiência dos educando nas áreas de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura, e Matemática, com ênfase em resolução de problemas, tanto no Saeb/Prova Brasil quanto no Saresp.

² Termo utilizado por Freitas (2012a) para designar o momento atual da organização do ensino, com base na “pedagogia tecnicista” apresentada por Demerval Saviani na década de 1980.

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

A inserção em campo foi realizada durante o ano letivo de 2013, em uma escola da rede estadual paulista, que denominamos Gama, localizada no interior do estado de São Paulo, onde foram realizadas observações em momentos de reunião pedagógicas coletivas, em salas de aulas das duas turmas de 5º ano, entrevistas com alunos e professoras do 5º ano e gestoras, além de análises de documentos da escola (Plano de Gestão, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, Boletins de resultados do Saresp e Idesp).

Quadro 1 – Número de visitas e horas de observação na escola Gama

Atividade Observada	Nº de visitas	Horas
Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo	32	64 horas
Planejamento e replanejamento da escola - 2013	5	25 horas
Sala de aula 5º ano Y e Z	59	224 horas
Avaliação Institucional	1	4 horas
Conselho de Classe série/ano ciclo I	5	18 horas
Reunião de Pais 5º ano Z e Y	3	6 horas
Reflexão do Saresp 2012	1	5 horas
Total	106	346 horas

Fonte: A autora com base no Caderno de Campo.

Esta escola atende alunos desde o 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio e no ano de 2013, contava com aproximadamente 900 alunos matriculados.

A opção por investigar as práticas pedagógicas da escola Gama se deu pelos seus resultados do IDESP e do IDEB de 2011 do primeiro ciclo do EF (5º ano), aos quais obteve as notas 6,47 e 6,8, respectivamente, o que despontava para uma escola de qualidade conforme as normas estabelecidas pelo poder público estadual e nacional. Estes resultados estão acima da média da rede pública do município em que está inserida – que obteve a nota média de 4,92 no IDESP e de 5,9 no IDEB –, e acima da média do estado – que obteve a média de 4,24 no IDESP e 5,4 no IDEB.

Para este artigo, focamos nas evidências empíricas obtidas a partir das observações e nas falas dos sujeitos entrevistados a respeito das práticas pedagógicas e avaliativas das professoras do 5º ano do ensino fundamental da escola Gama, diante das atuais políticas educacionais de currículo e avaliação. Destacamos como as professoras realizam seu trabalho pedagógico e avaliativo e como este trabalho tem sido orientado pelo currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), propostos externamente à escola e, desta forma, compreender como repercute no processo de ensino e aprendizagem.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA PARA ELUCIDAR AS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS E PAULISTAS

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

O neoliberalismo tem predominado no cenário ideológico no contexto histórico de globalização capitalista (IANNI, 1998). Na proposta neoliberal, o Estado continua assumindo funções administrativas de forma a dar sustento ao sistema capitalista, intervindo (favorecendo) na economia quando for conveniente (ao capital), na inculcação/naturalização dos ideais como: individualismo, competitividade, mérito, consumismo, etc., com forte combate aos sindicatos e movimentos operários, com corte de gastos sociais para contenção orçamentária (ANDERSON, 1995). Como nos aponta Dupas (1999, p.172) “[...] não se trata mais de reduzir radicalmente o papel do Estado, mas de modificá-lo profundamente, transformando-o e fortalecendo-o para novos papéis fundamentais”.

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

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

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

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

A propagação deste nível de avaliação pode ser utilizado como um instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem objetivando um diagnóstico do estado atual do nível de proficiência dos estudantes e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico da escola. Em sendo assim, atualmente é recorrente o uso destas avaliações para compor os índices como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em nível nacional, e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), em nível estadual. Ambos os índices foram criados em 2007 e consideram como indicadores os resultados das avaliações em larga escala (IDEB pela Aneb e Anresc/Prova Brasil, e IDESP pelo Saresp) e o fluxo escolar - composto por taxas de aprovação, reprovação e evasão – sendo utilizados como instrumento para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

Apesar de esse tipo de avaliação ser apontado como necessário para a formulação de políticas públicas, o que se destaca são os resultados, que têm servido para orientar a premiação ou punição.

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a *valorizar resultados* obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 315. *Grifos nossos*).

Isso reforça a importância de compreender a lógica da avaliação e os interesses que levam o Estado a enfatizá-la. É preciso desvelar os fins a que esse procedimento realmente tem servido: para classificar/selecionar ou para transformar/emancipar os alunos.

A prova geralmente é angustiante para todos por ser concebida com fim classificatório e excludente. As avaliações têm instituído nos sistemas de ensino a meritocracia e uma competitividade interna e externa condizentes com a lógica de mercado, que difere muito dos processos educacionais, nos quais não há um “produto” passível de controle. A importação de valores e modelos de gestão empresarial (Qualidade Total), prejudiciais para a qualidade social da educação, gera uma ânsia por produtividade escolar, eficiência e eficácia.

Desse modo, as avaliações externas interferem na organização escolar e principalmente no currículo, incentivando a sua homogeneização. Sobre o currículo o no estado de São Paulo, Souza e Arcas (2010, p. 195) apontam que a SEE-SP o implementou para poder avaliar em larga escala o que acabava repercutindo na definição do que e como ensinar.

Freitas et al. (2012, p. 47) constatarem que há “ [...] a ilusão de que avaliações em larga escala possam avaliar também a escola e os professores [...]”, uma manobra política para a responsabilização destes e para que o Estado, transferindo suas responsabilidades, não assuma um compromisso político.

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

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

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVESSADAS POR IDEAIS DE MERCADO: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO

Os conteúdos são inerentes ao ensino e expressam valores e funções que a escola difunde em um contexto social e histórico concreto. Ao passo em que abarcam todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação, os conteúdos tendem a estimular comportamentos, a transmitir valores, exigir atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Assim, evidenciamos a importância de compreender a seleção de determinados conteúdos nas propostas curriculares e quais os fins da educação estão postos.

Sacristán e Gómez (1998) apresentam que os currículos, como definição e planejamento de objetivos, conteúdos e métodos, tomam diferentes concepções e, atualmente, os conteúdos são cada vez mais definidos externamente – através das políticas – cabendo aos professores somente organizar a prática para o ensino destes.

Considerando, segundo Fernández Enguita (1989), que o modelo de organização das indústrias capitalistas é transposto para a escola em busca de mais produtividade e da manutenção da ordem, atribuindo a essa instituição a função de preparar para o mercado de trabalho, com muito

mais ênfase na disciplina do que propriamente nos conteúdos a serem ensinados, entendemos que devemos nos atentar sobre o que tem se ensinado nas escolas.

Sobre a questão dos conteúdos, o autor constata, com base na teoria de Marx, a alienação em relação aos fins do trabalho, e observa que

[...] a determinação dos fins por uma vontade alheia reproduz-se inteiramente na escola. Assim como o trabalhador assalariado carece de toda capacidade de decidir o que produzir, a criança e o jovem escolarizados carecem da capacidade de decidir o que aprender. O produto de seu trabalho ou, se se prefere, o conteúdo do ensino e da aprendizagem é determinado por outro. *Pouco importa se este outro é o professor ou se também este, por sua vez, encontra-se submetido – como é o caso – a uma ou várias vontades alheias – as autoridades das unidades administrativas educacionais, as autoridades políticas, os fabricantes de livros-texto e outros materiais escolares.* (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 170. *Grifos nossos*).

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem ficam limitados, uma vez que, se retira dos sujeitos envolvidos no processo educacional a possibilidade de determinar os fins a que se destinam o trabalho pedagógico.

Mészáros (2005) também enfatiza que a função da educação formal (escola) é propícia para a reprodução da ordem capitalista, por manter a subordinação, a conformidade e a alienação.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Com isso, o autor, defende que a educação é mais ampla e dura a vida toda. Para ele, a escola segue o modelo organizacional da sociedade capitalista e por isso reproduz a imposição e a proclamação de seus valores, ela (a escola) não está desvinculada das relações e valores que permeiam a sociedade em que esta inserida.

Por estarem permeadas pela política (incisiva) do governo estadual por melhores resultados, as escolas estaduais paulistas de educação básica, concomitantemente a escola Gama, passaram a trabalhar com a proposta curricular do Estado de São Paulo, implementada em 2008, aderindo ao Programa Ler e Escrever para o ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental), ao Programa São

Paulo faz escola para o ciclo II (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), e às Orientações Curriculares da SEE-SP. Esta determinação é proposta em defesa de garantia de qualidade de ensino a toda a rede e está atrelada ao ganho de bônus salarial anual dos profissionais da rede estadual paulista por meio do atingimento das metas estabelecidas no IDESP.

No exame de proficiência do Saresp são exigidos os conteúdos, habilidades e competências estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Portanto, evidenciamos que o currículo é exigido nas avaliações – tanto dos alunos (no Saresp) quanto dos profissionais da educação (indiretamente, na Bonificação por Resultados⁴ e diretamente, na Prova de Mérito⁵).

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

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

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

Desta forma, evidencia-se o fundamento neoliberal das proposições nas iniciativas do governo paulista, por intermédio da SEE-SP, que implementou a Bonificação por Resultados e o Programa de Valorização pelo Mérito. Além do fato de que seguir um modelo de mercado,

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

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

gerencial, exigindo um resultado educacional sem considerar as condições para atingi-los também segue este fundamento.

Se o aumento dos resultados quantitativos em um exame é considerado a melhoria da qualidade da educação e servem para premiação dos profissionais da educação, perguntamos, então, se a qualidade da educação pode ser considerada um fenômeno tão passível de simplificação. Treinar para um exame significa de fato favorecer uma aprendizagem? “Valorizar” os professores por meio de bonificações é a melhor estratégia para se obter qualidade de educação?

Bourdieu (1998) aponta a importância da escola enquanto instituição capaz de minimizar as desigualdades, em vez de reforçá-las, e afirma que a função da escola deve ser “[...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 1998, p. 62). Entretanto, a discussão sobre o que se ensina parece estar encoberta pela ênfase na avaliação e seus resultados, nos conteúdos que são cobrados nas avaliações externas, e pouco aparece a preocupação sobre o significado do conhecimento para a formação humana construídos em nas salas de aula, nas escolas e quais valores são disseminados.

Em meio às diferenças sociais dos estudantes, a homogeneidade de práticas pedagógicas da escola ajuda a mascarar e justificar as desigualdades, porque traz em seu bojo a ideia de sucesso por esforço próprio – concebido como mérito e desvinculado das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Isso faz com que os alunos interiorizem seu destino, sem muitas pretensões, criando uma certa conformação em relação ao destino que lhes parece plausível, o que Bourdieu (1998, p. 42) relaciona ao *ethos*: um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

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

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

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

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), inserido no Plano de Gestão 2011-2014, afirma que a escola Gama tem como função “[...] proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva”.

No Plano de Gestão 2011-2014 da escola Gama, o item “Projeto Político-Pedagógico”, em seu subitem “Plano de Cursos”, expõe as concepções e práticas pedagógicas para o ciclo I do ensino fundamental:

A escola assume, nos Planos de Curso do Ensino Fundamental ciclo I, os princípios de um currículo pautado na concepção de ensino e aprendizagem do *Programa Ler e Escrever* da SESP, comprometido em assegurar condições para que os alunos participem de práticas sociais. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento não é concebido como cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas produzido a partir de uma atividade mental por parte de quem aprende. O modelo de ensino pauta-se na resolução de problemas, a partir da qual o aluno precisa pôr em jogo o que sabe e o que não sabe. (ESCOLA GAMA, 2011-2014. *Grifos nossos*).

O Plano de Gestão da escola referente ao período de 2002-2005 especificava que uma das ações para alfabetizar todos os alunos seria “Aplicar a teoria de alfabetização sócio-interacionista nas séries iniciais, pois este método tem sido eficaz e conta com a participação de todas as professoras”.

Ainda no subitem “Plano de Cursos” do Plano de Gestão 2011-2014, são apresentados como embasamento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a proposta curricular do estado de São Paulo, o Programa São Paulo Faz Escola e a própria proposta pedagógica.

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

Com a inserção em campo, observamos que as aulas são pautadas nas atividades dos livros didáticos ou no desenvolvimento dos Projetos Didáticos do Programa Ler e Escrever, que no primeiro semestre destinava-se ao estudo e reescrita de lendas – Projeto “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas” e no segundo semestre a leituras sobre questões ambientais (a partir da apreensão de que tem que ler para aprender) para ser feito um seminário – Projeto “Universo ao meu redor”, além das Sequências Didáticas “Caminhos do Verde” com proposta de passeio (que só foi realizado com o 5º ano Y), e “Lendo notícias para ler o mundo” com uso do jornal como fonte de diversos gêneros textuais e informação. Além disso, é interessante destacar a produção de Cartas de Leitor que seria exigida na redação do Saresp 2013, mesmo que com aplicação amostral, foi bastante enfatizada nas aulas nos meses de outubro e novembro que precederam esta avaliação, pois era um conteúdo trabalhado com os alunos no 4º ano, conforme a proposta do Ler e Escrever, mas que deveria ser revisado para possível aplicação na redação do Saresp.

Nas aulas que acompanhamos que trabalhavam com a produção de Carta de Leitor houve mais entonação de sua estrutura e os temas/reportagens foram escolhidos pelas professoras.

A professora Joana⁶ entregou aos alunos uma Carta de Leitor elaborada por uma aluna, a G1Y. Pediu para que os alunos olhassem na folha que ela tinha entregado outro dia e que tinham colado no caderno, que continha a estrutura da carta e indicação de revisão ortográfica, para ver se estava faltando algo. Falou para os alunos que iriam fazer a revisão coletivamente. Fez a leitura da carta para a classe e pediu que comesçassem a falar o que poderia melhorar. Foram reelaborando por frase e a professora ia escrevendo na lousa, como escriba da turma. Os alunos apontaram que faltou deixar claro do que se tratava – a reportagem sobre a invasão no Instituto Royal para a libertação dos cachorros -, que tinha alguns erros de ortografia e pontuação. Deixaram a carta mais detalhada, mas não muito extensa, pois a professora disse que para publicarem geralmente não deve ser muito extensa. Finalizada a revisão os alunos copiaram a versão final da lousa em seus cadernos (Caderno de Campo).

Arriscamos apontar, partir desta aula, que a técnica de produção de Carta de Leitor foi trabalhada, mas não havia preocupação com o conteúdo e justificativa da mesma. Optou-se por uma notícia que estava muito enfatizada pela mídia e não pelo interesse dos alunos. Deste modo, formamos pessoas críticas de forma construtiva, como a escola Gama coloca como sendo sua função?

⁶ Os nomes aqui apresentados tanto da escola, dos profissionais e dos alunos da mesma são fictícios para manter a integridade dos sujeitos da pesquisa. Para representação dos alunos utilizamos siglas devido a quantidade total de participantes (40 alunos).

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

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

Outra questão pertinente é que no documento intitulado Orientações Curriculares (SÃO PAULO (Estado), 2008) há uma determinação de expectativas de aprendizagem por ano e não por níveis de aprendizagem, sobre a padronização curricular, concordamos com Sousa e Arcas (2010, p.195) que:

A preocupação em ensinar todos os conteúdos presentes no currículo unificado em um tempo predeterminado pode comprometer uma das noções mais elementares que norteiam o trabalho pedagógico que é a de que os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem. Dessa forma, a flexibilidade curricular necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados dos alunos fica comprometida.

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

O apontamento do Saresp como indutor de currículo também foi apontado pela coordenadora da escola Gama em entrevista.

Pesquisadora - Dos conteúdos você disse que tem que usar a proposta do estado. Há uma exigência? Como que ocorre?

Coordenadora – Exigência, exigência não. Se o professor não trabalhar, porque ele tem liberdade de cátedra né, se ele não trabalhar... *Mas assim se ele não trabalhar está tudo dentro do Saresp e queira ou não queira o Saresp foi um indutor de currículo. Ele está sendo um indutor de currículo, porque os professores estão percebendo que se não derem conta, no Saresp os alunos não vão... Então ele tem que dar conta daquele conteúdo para poder atingir a meta no Saresp, para elevar a meta do Saresp. E eles estão percebendo isso cada vez mais. [...]*

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

Para obter bons resultados, a escola deve trabalhar aqueles conteúdos estabelecidos e desenvolver nos alunos as habilidades e competências que constam nos documentos oficiais. Este trabalho promove aprendizagens, mas ao mesmo tempo remete a questão para que tem se ensinado, com que intencionalidade, visto que o currículo não é neutro? E de fato todos estão aprendendo?

PRÁTICA AVALIATIVA NA ESCOLA GAMA: REMONTANDO O MODELO TRADICIONAL E INCORPORANDO A LÓGICA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As provas são aplicadas nas diferentes disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além das provas bimestrais da disciplina de Arte e Educação Física aplicadas pelas professoras especialistas destas áreas. Na elaboração das provas, as professoras dos 5º anos se utilizam de questões das provas padronizadas, Prova Brasil e Saesp, encontradas na *internet*, de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, como observamos, metade das questões com alternativas nas provas padronizadas são propostas como questões descritivas. De certa forma, reflete uma maneira de treiná-los para as avaliações em larga escala.

É dia de prova mensal de Língua Portuguesa, os alunos entram na sala e sentam-se mais silenciosos que o normal. A professora Joana avisa que eles devem pegar apenas um lápis, borracha e caneta azul ou preta. Um aluno pergunta se haverá tempo de “*término*” – referindo-se ao tempo de duração – a professora diz que sim e escreve na lousa a data, o horário e a duração que seria de 1 hora. Em seguida entrega as provas e avisa que a partir daquele momento não deveria ter nenhuma conversa. Ao notar que sobrou uma cópia da prova, a professora nos entrega. Notamos que esta contém questões objetivas, com quatro alternativas (a, b, c, d), e questões descritivas. Um aluno pergunta se a professora irá corrigir apenas pelo gabarito (que estava na última folha da prova), a professora diz que se ela corrigisse somente pelo gabarito iria encontrar muitos erros de preenchimento assim como haviam errado no gabarito da

avaliação diagnóstica, então, era para preencher o gabarito, mas ela teria que conferir com a alternativa assinalada na prova para não ficarem com nota baixa. Alguns alunos erguem a mão para tirar dúvidas durante a prova e a professora vai até a carteira destes para esclarecimentos, no entanto, alerta que no dia do Saresp será outra professora que estará na sala e que ela não explicará para ninguém.

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

O currículo escolar acaba sendo determinado externamente levando o professor a ser um executor e não um formulador de currículo. Os professores acabam deixando de definir os seus objetivos e problematizar e, se necessário, superar as imposições externas que não condizem com a sua realidade porque há uma forte pressão para que atinjam as metas que são baseadas no desempenho dos alunos de acordo com o currículo que já está estabelecido. Mesmo não ocorrendo a “proibição” do planejamento autônomo, os professores não são motivados a assumir este papel. As provas mensais e bimestrais passam a ser baseadas nos testes padronizados para treinamento e remontam os moldes da avaliação tradicional para classificação dos alunos. Este fato aponta o retrocesso pedagógico, porque limita o papel da avaliação à ação de medir e testar o conhecimento dos alunos, classificando-os (BERTAGNA, 2003; HOFFMANN, 2005; FREITAS, 2012a).

É importante ressaltar que a avaliação em larga escala pode fornecer dados, indicativos para orientar políticas, mas não podem/devem ser somente estes dados a ser considerados quando se trata da qualidade da escola e da formação humana. Assim, as avaliações podem e devem ser aplicadas para diagnosticar o ensino e corrigir rumos dentro dos sistemas de ensino, mas não para fins comparativos e competitivos, com a divulgação externa dos resultados. Afinal, quem são de fato os interessados nos resultados, senão a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais e alunos)?

Deste modo somos contra este movimento de criação de mercado competitivo entre estabelecimentos de ensino que tomam como foco o resultado em si e não a aprendizagem e formação dos estudantes e, então, os objetivos de formação fiquem “esvaziados” por conta da

intensificação da preocupação com resultados em uma prova/teste padronizado que não demonstram o todo do trabalho desempenhado pela escola.

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

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

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, volume 7, n. 1, p. 11-22, jan/abr 2007.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- BERTAGNA, R. H. *Progressão Continuada: limites e possibilidades*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade De Educação. Campinas, 2003.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.39-64.
- BRASIL. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)*. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.
- CARVALHO, C. P. F; RUSSO, M. H.. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Tradução Ruth Russin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro Guanabara, 1986.
- DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.
- DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: PEREIRA, L. C. WILHEIM, J.; SOLA, L. (orgs.). *Sociedade e Estado em Transformação*. Brasília: ENAP, 1999.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, L. C. et al. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2012.
- _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012a.
- _____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.33, n.119, pp. 379-404, abr./jun. 2012b.

-
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril, 1982.
- GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-177.
- IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*, 12, (2), 1998.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HYPÓLITO, A. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez., 2010.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n.12, p.33-44, jul-dez/1995.
- SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. *Compreender e Transformar o Ensino*. Trad. Ernani E. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Ler e escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Professor – 4º série*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2010.
- SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I*. São Paulo, FDE, 2008.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- _____. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p.422-590, set./dez. 2010.
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.
- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.
- SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.
- SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, C. P. *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991, p. 83-108.
- _____; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática* - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-200.

RESUMO

Este trabalho pretende evidenciar as práticas pedagógicas e avaliativas das professoras do 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual paulista, denominada Gama, diante das atuais políticas educacionais de currículo e avaliação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com observação em reuniões coletivas e em sala de aula das duas turmas de 5º ano da escola, entrevistas e análise documental. Problematicamos que diante das políticas educacionais atuais as práticas na escola tendem a seguir a lógica imposta externamente. É possível apreender dos dados analisados que os profissionais da escola Gama se pautam na proposta da SEE-SP para selecionar os conteúdos, fortemente influenciado pela exigência nas avaliações em larga escala e ainda há prática do modelo tradicional de avaliação da aprendizagem.

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

ABSTRACT

This paper aims to highlight the teaching practices and assessment practices of the teachers of the 5th year of elementary school in a state public school, called Gamma, given the current educational policies of curriculum and evaluation. This is a qualitative research with observation in group meetings and in the classroom of two classes of 5th year of school, interviews and documentary analysis. We discuss that in the face of current educational practices in school policies tend to follow the logic imposed externally. It is possible to understand the data analyzed that of Gama school professionals are guided in the proposed SEE-SP to select the content, strongly influenced by the requirement in large-scale assessments, and that there still practice the traditional model of assessment.

Keywords: Teaching Practices. Large-scale assessment. Educational Policy.

Submetido em: setembro de 2014
Aprovado em: dezembro de 2014