UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE CRISTINA NOGUEIRA

REVISITANDO O ESPAÇO ESCOLAR: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES SOBRE O SARESP NA ESCOLA PRIORITÁRIA

Sorocaba/SP
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE CRISTINA NOGUEIRA

REVISITANDO O ESPAÇO ESCOLAR: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES SOBRE O SARESP NA ESCOLA PRIORITÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Profª. Drª. Adriana Varani

Sorocaba/SP
2015

Nogueira, Danielle Cristina.
N778r Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP na escola prioritária. / Danielle Cristina Nogueira. – – 2015.
181 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015
Orientador: Adriana Varani
Banca examinadora: Laura Noemi Chaluh, Kátia Regina Moreno Caiado
Bibliografia

1. Avaliação educacional – São Paulo (Estado). 2. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). 3. Escolas públicas – Avaliação – São Paulo (Estado). I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 371.26

FOLHA DE APROVAÇÃO

DANIELLE CRISTINA NOGUEIRA

REVISITANDO O ESPAÇO ESCOLAR: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES SOBRE O SARESP NA ESCOLA PRIORITÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação, para obtenção do título de mestre em Educação.
Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, 20 de Maio de 2015.

Orientador(a):

Profa. Dra. Adriana Varani
UNICAMP/UFSCar- Sorocaba

Examinador 1:

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh
UNESP- Rio Claro

Examinador 2:

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado
UFSCar – Sorocaba

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro e amigo Fábio por estar sempre ao meu lado tornando esta caminhada mais suave e prazerosa.

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma contribuíram com a elaboração deste trabalho. Este é o momento de agradecer. Com vocês este trabalho tornou-se menos pesado.

Agradeço primeiramente ao meu pai que, involuntariamente é o grande responsável por essa conquista, pois graças a sua referência artística, seus livros, desde muito cedo tomei gosto pela leitura.

Ao meu companheiro de todas as jornadas Fábio pela dedicação, pelos chocolates e pela espera em incontáveis momentos em que precisei me retirar de nossas diversões para me dedicar a esta escrita.

Á minha orientadora e amiga Adriana Varani pela paciência, pelo entusiasmo com as minhas histórias do cotidiano da escola e pela leitura cuidadosa de meus textos sem o qual não seria possível esse desdobramento.

Às professoras Kátia Regina Caiado e Laura Noemi Chaluh, pelas contribuições no Exame de Qualificação;

Á minhas fieis amigas Mariana e Lúcia por dividirem comigo a angústia dos momentos de pouca inspiração e por vibrarem comigo a cada final de capítulo escrito.

À minha amiga Rita pelo cuidado na leitura de meus textos, pelas dicas sempre bem fundamentadas e por estar presente em todos os momentos ao longo desses dois anos. (e pelas carolinas na banca de qualificação).

Aos professores que lecionaram na Pedagogia da UFSCar de Sorocaba por abrirem minha mente em relação à vários aspectos antes não considerados por mim sobre a escola, em especial ao Professor Marcos Francisco Martins.

Aos professores e gestores da escola em que trabalho pela abertura para realização dessa pesquisa;

Á professora da sala de recurso Elza e ao PCNP de Educação Especial Tato por me ajudarem com questões tão pertinentes no âmbito da Educação Especial.

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.

(Mia Couto)

RESUMO

NOGUEIRA, Danielle Cristina. Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP na escola prioritária. Ano 2015. 181 f.Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre a avaliação externa SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) em uma escola prioritária da Rede Estadual do interior de São Paulo. Como suporte teórico é utilizado alguns autores que se dedicam a temática da avaliação como Freitas, Barriga e Luckesi no campo da avaliação. A fim de compreender os sentidos produzidos pelos professores, nessa pesquisa opto pela metodologia qualitativa e estudo de caso, no qual me proponho à análise das falas dos sujeitos envolvidos nesse contexto da escola para entender a relação entre a avaliação externa e o fracasso escolar. Nessa análise me aproprio do conceito de sentido e significado proposto por Vigotsky para a compreensão das falas dos sujeitos; para a construção metodológica da pesquisa me aproprio de Lüdke, André e Certeau; e para discussão sobre o fracasso escolar utilizo como referencial Esteban e Patto. Os dados obtidos e sua análise, a partir do referencial teórico e das falas dos professores, sinalizam a responsabilização dos professores pelos resultados dessa avaliação criando uma rede de culpados que se inicia pela categoria, mas evolui no uso de suas táticas para uma parcela representada pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática. No ápice do jogo de culpados se encontra o próprio aluno na individualização do fracasso, institucionalizado como deficiente intelectual. Os dados também nos levaram à necessidade de compreender o que vem a ser a deficiência intelectual, compreendida como um dos elementos da materialidade do fracasso escolar nesta dissertação.

Palavras-chave: Avaliação do Desempenho. Cotidiano Escolar. SARESP

ABSTRACT

NOGUEIRA, Danielle Cristina. Revisiting the school space: teachers' sense-making process about SARESP in the priority school. Year 2015. 181. Dissertation (Masters in Education) – Center of Science and Technologies for Sustainability. Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2015.

This study aims to understand the sense made by teachers about the external evaluation called SARESP (São Paulo State System of School Performance Evaluation) in a priority public school in São Paulo's countryside. Theoretical support are used some authors who are dedicated to assessing the theme as Freitas, Barriga and Luckesi. In order to understand the meanings produced by teachers, this research opt for the qualitative methodology, case study, in which I propose to analyze the speeches of the subjects involved in this school context for understanding the relationship between the events described and the school failed, Since the school is considered a priority for the Secretary of Education of São Paulo (SEE-SP) due to low results obtained in SARESP. In this analysis I appropriate the concept of sense and meaning proposed by Vygotsky to understand from their comments, to the methodological construction of the research I appropriate to Lüdke, André and Certeau and discussion about school failure and use as a reference Esteban Patto. The data and analysis from the theoretical framework and statements of the teachers, signal the blame teachers for the results of this assessment creating a network of guilty that begins by category, but evolves in the use of their tactics to a larger share of blame for the Portuguese language and mathematics teachers. In the culprits game apex is the student himself in the individualization of failure, institutionalized as intellectual deficient. The data also led us to the need to understand what becomes the intellectual deficiency, understood as an element of materiality of school failure in this dissertation.

Keywords: Performance Evaluation. Everyday School. SARESP

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Identificação das entrevistas 41

Tabela 2-Identificação dos registros reflexivos 43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cumprimento de metas em 2011 56

Figura 2 - Cumprimento das metas em 2012 57

Figura 3- Cumprimento das metas em 2013 59

Figura 4- Cálculo do Cumprimento das metas em 2013 59

Figura 5- Percentual para escola prioritária 69

Figura 6-Pauta da Orientação Técnica de Língua Portuguesa 84

Figura 7-Níveis de Proficiência em Matemática- SARESP 88

Figura 8-Descrição dos Níveis de Proficiência 88

Figura 9-Percentual da escola nos Níveis de Proficiência- Língua Portuguesa- 2012 91

Figura 10- Percentual da escola nos Níveis de Proficiência- Matemática- 2012 91

Figura 11-Registro da coordenadora acerca das falas dos professores 96

Figura 12-Resultado do IDESP 2011 116

Figura 13- Registro reflexivo Prof. Luiz 142

LISTA DE ABREVIATURAS

AADD Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AEE Atendimento Educacional Especializado
ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPE Centro de Apoio Especializado
DC Diário de Campo
DE Diretoria de Ensino
DI Deficiência Intelectual
ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FEFISO Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba
IC Índice de Cumprimento
IDEB Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
IDESP Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo
INEP Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
INSE Índice de Nível Socioeconômico Escolar
IQ Índice de Qualidade
OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OT Orientações Técnicas
PC Professor Coordenador
PCGAP Professor Coordenador de Apoio De Gestão Pedagógica
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PC Programa de Educação Continuada
PISA *Programme for Intenational Student Assessment*
PMEC Professor Mediador Escolar e Comunitário
PPP Projeto Político Pedagógico
PRODESP Processamento de Dados do Estado de São Paulo

SAEB Sistema Nacional de Avaliação do Ensino BásicoSARESP Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo

SEE-SP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

UFSCAR Universidade Federal de São Carlos

UNINOVE Universidade Nove de Julho

UNISO Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

PRIMEIRAS IMPRESSÕES 15
O mestre ignorante 20
Escola: por que tão distante? 21
Ajuntando novas pedras... 25
De branco pelas ruas cinzentas... 28
Possibilidades para a formação da professora pesquisadora... 30
Motivação, ação e proposta de pesquisa 31
1. RETRATOS DA TRAVESSIA: A PESQUISA DE CAMPO, AS AMARRAS, AS POSSIBILIDADES 37
1.1. CAMINHOS METODOLÓGICOS... 37
1.2. NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA... 45
1.3. A PAISAGEM ENCONTRADA DURANTE A TRAVESSIA 53
1.3.1. O contexto da escola 54
2. AVALI-"AÇÃO" CUIDADOSA: O QUE CARREGA ESSA TERMINOLOGIA 62
2.1. UMA COMPREENSÃO PARA AVALIAÇÃO EXTERNA 62
2.2. AVALIAÇÃO EXTERNA: SARESP 74
2.3. O DIA "D": UM ESTUDO SOBRE O SARESP NA ESCOLA 80
2.4. DA AVALIAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR 97
3. INQUIETAÇÕES, PROPOSIÇÕES, OLHARES ATENTOS: RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS DO SARESP NA REALIDADE DA ESCOLA 112
3.1 A RELAÇÃO ENTRE SARESP E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SENTIDOS PARA JUSTIFICAR E TÁTICAS PARA DRIBLAR OS BAIXOS ÍNDICES 115
3.1.1 A Deficiência Intelectual na perspectiva da Secretaria Estadual de São Paulo 117
3.1.2 A Deficiência Intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural 120
3.1.3 Deficiência Intelectual no banco dos réus pelo discurso dos professores... 127
3.1.4 Treino no gabarito: não precisa mais pintar, agora pode ser X. 140
3.2 DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO 143
PARA ONDE VAMOS? 158
REFERÊNCIAS 162
ANEXOS 168

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

"A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não misturam. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data."

(João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas)

"Quem somos, para onde vamos, de onde viemos?" Pintura célebre de Paul Gauguin (1897)[1] retratando o ciclo da vida humana, assim iniciam minhas primeiras impressões sobre meu processo formativo que, inevitavelmente é marcado por estas questões. De início reflito sobre 'quem sou', a constituição de minha pessoa enquanto pesquisadora e educadora ou vice-versa, avançando para a reflexão sobre 'de onde vim' na tentativa de compreender a primeira questão. Por último, pontuo a frase 'para onde vamos', pois nesse momento apresento os objetivos desta pesquisa, seus limites e possibilidades de trabalho em campo.

[1] Paul Gauguin, De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos? 1897. Óleo sobre tela, (1,39m x 3,74m).

Sou filha de um artista plástico, autodidata, advindo de uma família humilde, mas tradicional de uma pequena cidade do interior de São Paulo e desde muito pequena convivi com as imagens, quadros, esculturas de santos, muito mais do que com pessoas, não apenas pelo fato de ser filha única, mas por sentir-me a vontade com o silêncio da casa.

Certamente naquela época eu não entendia muitas coisas como o significado daqueles quadros, esculturas, faixas e cartazes feitos pelo meu pai que ocupavam espaço em minha pequena casa. Contudo, algumas coisas eu entendia: primeiro, a venda deles era boa para minha família, pois o trabalho artesanal de meu pai era a renda da casa; segundo, o dinheiro era curto; terceiro, meu pai era uma presença distante para mim, pois vivia em seu mundinho da arte e isso parecia ser prazeroso para ele.

Sabia que seu trabalho não era “normal” como de outros pais que saem de manhã e depois voltam à noite para casa, meu pai passava bastante tempo em casa, mas também eu nem entendia aquilo por trabalho e foi antes dos cinco anos de idade que eu já imitava seus desenhos e escritas em todo o tipo de papel que encontrasse.

Foi nesse momento em que talvez eu tenha descoberto o primeiro sentido de avaliação. Era um concurso de uma loja de tintas no qual o melhor desenho ganharia um prêmio, uma bicicleta! O tema me foge à memória, mas lembro-me que não fui escolhida e isso me deixou frustrada, já que tinha dado o melhor de mim.

Avaliaram minha capacidade intelectual aos cinco anos de idade de como fazer um bom desenho, sem, contudo estabelecer um critério do que seria arte boa ou arte ruim, se é que seria possível estabelecer critérios para a arte, contudo, alguém precisava ganhar. Depois disso, tornei-me receosa em mostrar meus trabalhos, fui convivendo com relativa desconfiança de estar apta ou não para determinadas coisas, mas conformada com as atribuições de notas e conceitos sobre mim e minhas produções na escola.

Entenderia só mais tarde o peso de uma classificação para a criança, compreenderia também que sempre haveria duas opções: se importar ou não com o resultado de uma avaliação. Entretanto, esse importar-se adquire uma responsabilidade maior quando se vem de uma família pobre. Conforme Bourdieu ressaltou em seu livro *A reprodução* (1992), o sistema escolar tende a reproduzir dois modelos básicos de se relacionar com a cultura, o primeiro está na figura de um

aluno esforçado que tenta compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio da dedicação às atividades escolares. O segundo modelo é representado pelo aluno brilhante, talentoso, que atende às exigências da escola sem demonstrar um esforço laborioso.

Descobri que estava na primeira classificação, não necessariamente pelo meu desenvolvimento escolar, mas pela minha classe social que me rotularia como esforçada, esperta. Apesar de minhas notas terem sido sempre altas, não me sentia provida do tal *capital cultural.* [2]

Passei parte de minha vida com o discurso aterrorizante de que as pessoas estão em tal situação porque querem, e nisso a meritocracia ganhava destaque fazendo-me sentir incompetente por estar onde estava.

Essa questão refletiu anos depois em meu trabalho, tanto quanto um dia afetara o de meu pai que apesar de ser um talentoso artista plástico não possuía um diploma acadêmico, limitando-se a ser somente aos olhos de outras pessoas um artesão popular.

Mal sabia eu aos cinco anos de idade e nem meu pai, mas Marx já havia escrito que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Essa frase ficou muito clara quando indagado por mim certa vez sobre sua profissão, meu pai disse que não pensou nela, mas foi fazendo... fazendo e, de repente, aquilo constitui-se como um trabalho.

> Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir [...]. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, como o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2002, p. 15).

Entender um pouco as condições de vida configura-se como uma chave para nos conhecermos. Quando relaciono minha profissão com aquelas primeiras impressões lá da infância, compreendo que muito da motivação e da necessidade

---

[2]Conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima. Pode existir em dois estados: incorporado, quando faz parte das disposições, do *habitus*, dos agentes; e objetivado, quando é certificado através de provas, atributos ou títulos, designadamente escolares. (BOURDIEU, 1992).

de estar próxima de pessoas vem de uma casa silenciosa, mas que por vezes me permitiu desenvolver a criação.

O conceito de trabalho levou mais tempo para eu compreender, mas seu sentido passou por mim de formas tão distintas que a única certeza que tenho hoje é que ele não é o mesmo de alguns anos atrás e talvez não o seja em momentos posteriores. Segundo Vygotsky (2002) o conceito da palavra tem uma origem social e sua formação envolve a relação com os outros, enquanto que o sentido dado a ele depende tanto da interpretação de mundo de cada um quanto da estrutura interna de sua personalidade.

Encarar a profissão de docente como uma forma de sobrevivência e mesmo como uma possível ascensão de uma garota humilde foi meu primeiro sentido atribuído ao trabalho. A frase que abria um texto que me foi passado na escola chamado *Internato* povoara minha cabeça diante de tal escolha "dos males o menor", o provérbio se repetia insistentemente só pela sensação de estar fazendo a escolha certa, se é que havia escolha?

De fato, sempre há escolha e ter escolhido ser professora naquela época estivesse relacionado ao provérbio, pois a busca por um diploma de curso superior, mesmo sendo uma licenciatura, era motivo de orgulho para uma família humilde. Além disso, morar em uma cidade na qual as oportunidades de empregos são escassas, ser professor ainda significava obter certo *status* profissional.

Não houve um processo de reflexão e sim uma inserção rápida ao cotidiano escolar, inclusive nenhuma preparação para tal função, fato este que teve uma carga negativa em minha vida, mas que hoje, após um longo processo de reflexão e construção, fui me tornando professora e percebendo que muitas das injustiças que entram pela porta da escola são causadas por nós mesmos, mas também poderá (deverá) ser nós mesmos quem tiraremos elas de lá.

Quando comecei a lecionar na escola pública ainda era aluna de graduação, não fazia muito que havia saído do ensino médio e no curso da faculdade não apreendíamos a "dar aula". Primeiro porque minha graduação, assim como muitas licenciaturas, investia mesmo era no conteúdo específico, o velho método do "3+1", no qual tínhamos pouquíssimo contato com as disciplinas pedagógicas.[3]

---

[3] O curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Sua aparição se deu junto às licenciaturas, instituídas ao ser

Para essa questão, me aproprio da analogia proposta por Jacques Busquet (1974) entre a preparação do futuro professor com o curso de preparação de nadadores:

> Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (*apud* PEREIRA, 1999, p.112).

Meu curso de formação previa que a gama de disciplinas teóricas me dessem uma base para a prática de sala de aula, voltando-se sempre para a especificidade da área, mas a política emergencial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela falta de professores, esperava outra atitude de mim. Assim, já na primeira semana de aula como aluna de graduação, há mais ou menos seis anos atrás (2008) fui lançada nas águas bem profundas, em um dia de temporal e sem bote salva-vidas, na sala de aula. Eu era novamente avaliada, dessa vez, pela equipe escolar em relação ao meu desempenho em classe, refletido no resultado das avaliações externas.

Em relação à avaliação externa tomei partido por este estudo primeiramente pelas noites em que não dormi, quando ainda era aluna na educação básica, pensando no discurso dos professores de que do resultado do Sistema de Avaliação do Rendimento Educacional do Estado de São Paulo (SARESP) dependeria a aprovação/reprovação de série. Fizeram com que eu pensasse que o único caminho para superar minha realidade social era através dos estudos, pensando assim me calei.

---

organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939. A função dessa faculdade era dupla: formar bacharéis e licenciados para várias áreas. Para tanto seguia a fórmula conhecida como o “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia- lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (SCHEIBE, AGUIAR, 1999, p. 223).

.

Passado o tempo, hoje (2015) como educadora em uma escola pública, vejo a mesma fala em todos os cantos da escola, mas hoje tenho alguma experiência para dizer que assim como eu estava errada anos atrás, estamos errados ao pensar dessa forma. Primeiro porque mesmo com estudo, nós professores, que proferimos este discurso, não melhoramos muito nossa condição social, o que nos dá brecha para pensarmos nas contradições a que somos lançados para compreender o porquê de nossa profissão ser tão desvalorizada socialmente.

Falando em formação, a questão que me vem à cabeça é será que estudamos mesmo na escola ou passamos anos nos preparando para sermos avaliados, ou melhor, testados? Se a resposta for sim, então por que antes não avaliamos as condições em que o aprendizado acontece na escola e as condições em que vivem nossos alunos?

E mais, por que não pensamos nas possibilidades de mudança que nós professores temos em mão, uma vez que a mudança só começa quando nos damos conta do quanto contribuímos para a manutenção do sistema e quanto podemos cooperar para a superação deste.

O mestre ignorante

Nos dias de hoje, quando escutamos a palavra mestre relacionamos logo a uma titulação acadêmica, inclusive buscamos tal titulação, mas sou convicta em dizer que mestre é aquele que ensina e de repente ensina até o que não sabe.

O livro de Jacques Rancière de nome *O mestre ignorante*, ao qual tive contato em 2011, quando ingressei na universidade, no curso de Pedagogia me ensinou lições valiosas sobre emancipação intelectual e me despertou para situações vivenciadas em minha infância que me levaram a determinado caminho.

O princípio da emancipação intelectual está na igualdade de inteligências, ou seja, na crença de que toda a manifestação humana é um arcabouço de oportunidades para seu crescimento intelectual não havendo hierarquias de capacidades do intelecto, nesse ponto o mestre não é aquele que sabe mais do que

seu discípulo, mas que está disposto a trocar saberes e estimulá-los mesmo em face de seu desconhecimento sobre o assunto.

Minha mãe cursou até a terceira série do ensino fundamental, sabia ler e escrever e sabia que eu precisava aprender isso: meu pai terminou o colégio, mas não fez curso superior, sabia de mais coisas do que muitas pessoas, mas se recusa a ser chamado de mestre, mesmo assim, aprendi muito com ele.

Certo dia fizeram uma homenagem com um quadro de sua caricatura e colocaram como título “Mestre Didi”. Ele, envergonhado alegou não ser mestre de nada. Nesse ato estava incutida nele a ideia de que mestre era aquele que passava pela universidade, alegando assim, sua ignorância por não fazer parte de um grupo seleto de acadêmicos.

Essa hierarquização das inteligências serve para paralisar as pessoas que, por não se darem conta de que são capazes, por não compreenderem que tais diferenças são geradas no seio de uma sociedade desigual, assumem um lugar subalterno na sociedade e corroboram para a manutenção do sistema capitalista. Para Boaventura de Souza Santos (s/d), essa é a forma que o sistema capitalista encontra para sua concretização, o discurso da impotência.

Em um sistema de ensino meritocrático, essa lógica se propaga com facilidade, pois nele, o que sei não importa, mas sim o que eu preciso saber para contribuir com a sociedade em que vivo. Isso tudo é verificado em forma de exame, legitimando assim sua posição dentro da estrutura social.

Quando eu penso em minha casa, em minha educação, vejo o meu mestre ignorante distante, embaçado, desesperançoso devido à internalização de seu lugar na sociedade, a de um simples artesão, já que para ele, artistas são os pintores cujas obras ocupam os grandes espaços das galerias.

Escola: por que tão distante?

Era sempre a mesma correria, tinha que sair bem mais cedo, voltava sempre tarde, quando pensava em brincar com a molecada, o sol já estava se pondo, tinha que voltar para a casa. Escola distante é um termo ambíguo porque vejo o quanto

eu achava que ela me tirou coisas sem repor na mesma proporção; os dias de sol, as brincadeiras na casa da avó, a chegada dos primos.

Começou na pré-escola, no ano de 1993, meu pai me levava no “cangote” porque eu morava tão longe, mas como recompensa eu ganhava um doce todo dia depois de voltar da escola. Depois, ensino fundamental inteiro estudando à tarde, sentindo falta do dia, não entendia o sentido de estar ali (na escola) e não brincando com outras crianças, já que o período de aula consumia a melhor parte do dia, o sol.

Michel Foucault já dizia em seu livro *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (2004) que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p. 126). No caso da escola, o papel está bem definido, uma vez que a disposição das carteiras permite um melhor campo de visão dos professores estabelecendo assim a ordem e disciplina, mas caso ela não se cumpra o método utilizado é a punição.

Entretanto, nem todo o meu descontentamento com a escola me permitiu alguma punição, infelizmente, pois isso significa que segui as regras e como boa aluna que fui completei toda a educação básica sem repetir de série, isso sem estarmos na política da progressão continuada.

O fato é que descontentamento talvez não seja a palavra certa, pois a escola foi o mais próximo que eu tive de socialização, os intervalos eram sempre bem-vindos e mesmo tendo sido uma menina de poucos amigos, ainda há alguns dos quais consigo me recordar. Também não posso relatar queixas sobre toda a forma de ensino cultivada na escola, porque nesses anos todos, como aluna, pude prestigiar o encontro com professores iluminados que se esforçavam para tornar as aulas as mais agradáveis possíveis.

Avaliando esse período hoje em 2014, enquanto professora, poderia dizer que a escola continua com sua política de vigilância, mesmo agora estando eu do outro lado do muro, involuntariamente, também sou vigiada dentro de uma hierarquia. E sim, ela continua roubando meus dias de sol, mas dessa vez bem menos porque também estou roubando um pouco do sol para levar para sala de aula. Afirmo que assim como antes, há também professores iluminados, engajados, mas percebo também o engajamento de alunos em relação ao próprio processo de ensino aprendizagem.

Essa atitude mais crítica, tanto de professores quanto de alunos pode ser explicada pelos pequenos movimentos dentro da escola que vão desde alunos discutindo com a direção assuntos como formatura, passeios, merenda, regras como de professores discutindo as metodologias de ensino propostas, regras, imposições. Nesse ponto, Santos (s/d) nos faz o convite para reconhecermos que os pequenos movimentos de resistência são desencadeadores de grandes mudanças.

Certamente, tal abertura para a fala de professores e também de alunos, para resistir a certas políticas, a conteúdos e mesmo em relação ao modo como a escola é gerida hoje, é um passo considerável se pensarmos na história da educação ao longo dos tempos.

Vivemos em uma época em que antigos valores foram se dissipando e novos foram criados em uma velocidade muito rápida, acentuando assim uma verdadeira guerra entre a escola criada nos moldes tradicionais e os alunos de hoje. Também a guerra se dá entre professores mais jovens e os mais antigos em uma espécie de disputa por valores. Conforme a socióloga Foracchi (1979, p. 36):

> [...] a educação tem variado infinitivamente com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas a educação conduzia o individuo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade.

Levando em consideração a sociedade em que vivemos não poderíamos pensar em um modelo de escola menos tumultuado do que a que temos hoje, engendrada nos preceitos capitalistas.

A referida autora, ao traçar uma análise da sociedade contemporânea atenta-se para seu crescimento em larga escala e assim o enfraquecimento da estrutura social. Em outras palavras, isso significa que em um curto espaço de tempo pequenos grupos se expandiram, crescimento este que vem desde a Revolução Industrial revolucionando a divisão de trabalho e, por conseguinte a interação e organização social. Assim, as técnicas de organização social precisavam ser aperfeiçoadas, pois não resolviam mais o problema da organização de massa, já que nessa estrutura social os indivíduos passaram a tomar decisões independentemente. Dentre as técnicas sociais de controle teríamos agora a escola, os meios de comunicação de massa, a política, entre outros.

O mesmo ocorre na esfera moral, uma vez que novos valores são colocados restando apenas a incerteza, a isto ela chama de desintegração espiritual da sociedade. Dada a complexificação das relações sociais a escola aparece firmemente com o objetivo de influenciar o comportamento humano, para sua libertação ou opressão.

A fundamentação da educação para o trabalho objetivou então a universalização dos indivíduos como um todo, pois os valores, ideias, conhecimentos, habilidades precisavam ser socializados pelos homens historicamente e repassados para as novas gerações. Não obstante, a educação passa a ser uma atividade que, além de reproduzir o saber historicamente acumulado pelos homens, atua na subjetividade dos indivíduos, influenciando em suas ações e escolhas.

Para manter o controle dos conhecimentos que estão sendo ensinados nas escolas, alguns instrumentos são acionados pelas políticas públicas, dentre eles os processos avaliativos criados nas esferas políticas federais, estaduais e municipais. Desse modo pode ser verificado se o saber socialmente construído está sendo transmitido pelos professores.

Alguns críticos em avaliação, como Barriga (2008), Freitas (2007), apontam alguns problemas enfrentados pelos educadores, questão esta que será desenvolvida em outro capitulo, mas interessa aqui adiantar que muito desses problemas advém do modo como os processos avaliativos são aplicados na escola, numa ação verticalizada em que os principais sujeitos na participam diretamente dessa ação. Avaliações estas que privilegiam resultados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Freitas (2007) há riscos de ocultação da má qualidade da educação ao lidarmos com proporção de aprovados segundo essas fórmulas como o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) e nesse caso o Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP). Para o autor, o número do aumento de aprovados não é o mesmo aumento da aprendizagem.

Em se tratando da responsabilização do ensino público que recai sobre a classe dos professores e gestores, o que se sobressai nos dias de hoje é o mecanismo de competição entre as escolas impulsionadas pelo sistema capitalista[4].

---

[4]A educação no sistema capitalista corresponde a uma educação voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Produção da

Nessa dinâmica, os mais pobres não estão aptos a competir já que não possuem “capital cultural” suficiente, levando as escolas de periferia as mais baixas colocações no ranqueamento.

O lugar de onde falo hoje certamente é uma parte de uma realidade maior, porém represento também uma parte de um grupo maior que passa por essas aflições ano após ano. Estando eu enganada sobre o avanço social através do estudo, sendo ele por vias acadêmicas ou não, retifico hoje um avanço intelectual através de um estudo sério para o cotidiano da escola que suscite a reflexão e também a transformação do quadro escolar.

Por apostar na ideia de que a escola pode ser um lugar para emancipação dos indivíduos, redijo essa pesquisa apontando para as grandes amarras a qual teremos de desatar como a pressão sofrida por todos os sujeitos da escola quanto aos processos de avaliação externa.

Não estou apontando para o fim das avaliações, mas para a reflexão sobre o que estamos ensinando na escola, preparação para testes, para o mercado de trabalho ou para que os nossos alunos sejam o que quiserem, independente de sua classe social?

Ajuntando novas pedras...

“Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir”.
(Cora Coralina)

---

riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar, como deve agir. (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO,2007).

Quando eu era mais jovem não sabia ao certo o que queria fazer da vida, até aí muito normal, afinal, quem sabe o que quer aos dezoito anos? Porém, sempre fui muito convicta do que não queria, não queria ficar na cidade em que eu morava que parecia mais uma divisão entre os Montéquios e os Capuletos[5], só que lá eram os sobrenomes Terra e Balboni.

Quem não era Terra nem Balboni era a “ralé”, no meu caso foi mais uma ironia do destino, pois vinha de uma família de sobrenome Nogueira Terra, mas nós ficamos somente com o “Nogueira”, eles ficaram com o Terra e as terras da cidade.

Diante de tal preocupação com *status* e tudo que uma cidade pequena não oferece para aqueles que não fazem parte de seu círculo de amizades, resolvi unir o que mais gostava de fazer com o que eu precisava fazer: trabalhar!

Quanto ao processo de refletir sobre minha formação docente, acredito que esse período que se inicia na minha formação inicial até pouco tempo atrás me trouxe mais críticas do que reflexão, até mesmo porque embora haja sempre uma relação entre crítica e reflexão, a crítica é uma reação imediata àquilo que não está funcionando bem. Refletir sobre o que não está funcionando me levaria, talvez, a outra posição, mas não a fiz, preferi fazer o habitual, criticar o sistema, a faculdade, a grade curricular e a mim mesma por tudo que não estava ao meu contento.

Segundo Ghedin (2009, p. 10) a reflexão é um conceito central no processo de formação dos professores, pois é através dela que não nos tornamos vítimas do sistema, não nos alienamos, através dela que nos tornamos sujeitos, intelectual crítico. Para o autor, o potencial da reflexão o ajudará a reconstruir tradições emancipadoras nos valores de nossa sociedade, porém, é preciso que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola, que reflita se tem interiorizado os padrões ideológicos que sustenta a estrutura educativa.

Em um contexto de rotina, de falta de lazer e mesmo de tempo para refletir sobre o trabalho, tornamo-nos operários de um sistema reprodutor de conhecimentos elitizados e perpetuados pela nossa sociedade. Aliado a todos esses problemas que inevitavelmente atingem o ambiente escolar, temos ainda as ferramentas sociais, como as mídias que contribuem para o processo de alienação

[5] Nome das duas famílias inimigas da tragédia Romeu e Julieta, de Shakespeare (1597), cuja rivalidade influencia o desenrolar da história de amor entre os dois jovens.

do corpo docente. Essa alienação se dá entre outras coisas, pela transmissão de conteúdos julgados como necessários para o mercado de trabalho, frequentemente frisado pelos professores sem a mínima noção dos quão reprodutores estão sendo. Vale a pena relevar que, a despeito deste movimento reprodutivista, há espaço para serem produtores também, nas resistências cotidianas que construímos.

Para tanto, é necessário que assumamos o papel de intelectuais críticos, que reflitamos sobre o quanto contribuímos para mantermos a estrutura educacional intacta ou para superá-la.

Quando comecei a lecionar, me deparei com muitas falas repetitivas de professores a respeito de minha escolha profissional, de tão repetitivas viraram provérbios dentro de minha coleção de ditados feitos. Minha avó sempre dizia, provérbio é bom porque está sempre certo, tem um para cada situação, mas aquela situação, digo, da professora jovem que deveria fazer outra coisa que desse dinheiro, isso não estava certo, pensei.

> Nem sempre os valores de uma época são aqueles que dizem respeito à vida, à dignidade humana e à solidariedade. Não estamos imunes ao meio, à cultura da qual fazemos parte, que exerce uma enorme força sobre nós. Eis o que nos desafia enquanto professores e educadores que temos que educar moralmente os nossos alunos, seres muito mais sensíveis e vulneráveis às determinações do meio social (SILVA, 2010, p.2).

A fala das professoras não deixava de fazer sentido na sociedade em que vivemos. A questão da valorização profissional, ou a falta de valorização do professor, as condições salariais, o sistema educacional, a pressão em relação às avaliações externas, enfim, todas essas questões corroboram para a compreensão da educação na sociedade capitalista. Pensar nessas falas talvez fosse meu primeiro contato como pesquisadora, uma vez que eu analisava cada fala dos professores, situações e depois voltava para casa debatendo sobre o as questões provenientes deste contexto.

Porém, a satisfação que tenho após uma aula interativa, uma explicação requerida por um aluno sobre um conteúdo curricular ou não, um passeio em lugares desconhecidos por eles, toda aprendizagem proporcionada ali, naquele curto espaço de tempo, percebo que não é em vão. Não estamos formando para o

mercado, as relações humanas são mais que simples *vouchers* para a entrada no mercado, são laços!

A minha forma de olhar mudou, não em função do que eu procurei ver na escola para minha pesquisa, mas o modo como passei a enxergá-la como um todo, no qual cada microacontecimento coopera para as mudanças ocorridas nesse ambiente. Não poderia datar o momento desse clarão, mas em algum momento sei que a cotidianidade da escola começou a fazer sentido.

Sobre essa questão, o autor Aldo Victorio Filho (2007) destaca que o pesquisador precisa descobrir, revelar, desvendar a cotidianidade, para além do poder institucional, através de uma narrativa rica sobre o presente. Para ele, pesquisar o cotidiano era "estar abaixo de qualquer visão de topo, era lutar para manter-se suficiente para assegurar o encontro com seus microacontecimentos, suas insignificâncias" (VICTORIO FILHO, 2007, p. 99).

De branco pelas ruas cinzentas...

Preso à minha classe e a algumas roupas,
Vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
(Carlos Drummond de Andrade)

Há apenas algumas coisas em nossas vidas que não conseguimos mudar independente do tempo, das pessoas ou dos lugares por onde passamos e uma delas nomeio como nossos valores, um conjunto de ensinamentos e significados que carregamos conosco.

Cedo ou tarde eles despertam e nos tiram do rumo. Foi o que aconteceu comigo, desfez todo o meu sonho capitalista de um carro na garagem, uma casa de campo, um marido e um casal de filhos, como uma família perfeita.

Impossível trabalhar em um ambiente carente, cercado por pessoas que precisam de você sem se afetar com tal situação, digo afetar em seu sentido etimológico mesmo de comover o espírito, de tocar a alma.

Trabalho em uma escola de periferia, no qual diariamente presencio um tipo de violência simbólica[6] e me sinto impotente diante do próprio sistema de ensino. O que impera é o predeterminismo no discurso das próprias professoras ao dizerem que fulano ou sicrano seguirá o destino de seus pais. É a culpabilização da família pela não aprendizagem dos alunos, um jogo chamado “batata-quente” em que cada um vai passando a “batata” para o outro para se eximir da responsabilização pelo aprendizado.

Tais justificativas para o fracasso são oriundas às classes mais desfavorecidas porque são facilmente explicadas pela própria estrutura familiar que não favorece a aprendizagem, segundo os professores. Patto (1996) em sua experiência em uma escola de periferia de São Paulo observou que na produção do fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho, preconceitos e estereótipos sobre seus usuários mais pobres. Entretanto, ela aponta que esse preconceito não é uma característica dos educadores, mas de uma literatura educacional de discurso ideológico que ao pretender ser neutro e objetivo, corrobora na criação de estigmas na escolarização dos mais pobres.

Outra questão a ser destacada nesse contexto é o peso de estar na linha de frente, como professor de língua portuguesa, uma das disciplinas mais exigida e avaliada nos testes, conforme diz um professor somos vistos como “o carro chefe” na responsabilização pelos resultados das avaliações externas, ainda mais quando se trata de uma comunidade tão carente. Apropriando-me novamente da analogia da brincadeira “batata-quente”, posso afirmar que nesse momento ela está em nossas mãos!

E nessa escola subalterna pode haver sim outras formas de acesso ao saber, mas se nos limitarmos a um saber elitizado como porta para o conhecimento,

---

[6] Conceito criado pelo pensador francês Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu, juntamente com o sociólogo Jean-Claude Passeron, partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica se expressa na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável (BOURDIEU, 1992, p. 52).

estaremos apenas reproduzindo e acentuando as diferenças entre as classes. Isso não significa que devemos deixar de lado os conteúdos considerados a base comum à todos, mas sim valorizar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola.

As melancolias, as mercadorias me espreitam, melancolias que nascem do solo humilde da escola em que piso, nascem das crianças que são vistas como mercadorias num sistema meritocrático que as colocam no *set* de largada sem dar condições para ganharem a corrida. Talvez porque não nasceram para serem pilotos, mas o verdadeiro talento não será descoberto porque a sociedade quer pilotos de corrida. [“Posso sem armas, revoltar-me?”]

Ir de branco pela rua cinzenta a tal ponto caracteriza meu desejo de mudança em relação aos métodos excludentes utilizados para nivelar quando deveriam diagnosticar as necessidades da escola. Assim, vou de branco, para lutar contra o fracasso escolar tão presentes nessa rua cinzenta a qual a escola está localizada, rua esta que não se limita a quadra da escola, mas tem nela seu ponto de referência.

Possibilidades para a formação da professora pesquisadora...

Sempre fui pesquisadora, não acadêmica, mas aos cinco anos pesquisava o melhor semblante para desenhar, aos dez questionava porque morávamos tão longe da escola e o porquê da escola tirar meus dias de sol. Hoje meus alunos dizem que se o vento está bom para soltar pipa, porque tinham que vir para escola? E eu me percebo pesquisadora quando me atento para estas perguntas de meus alunos também.

Algo neles me remete a um eu tão profundo e inquieto que demorou quase dezoito anos para compreender ao menos em partes o que é escola. Por que temos mesmo que ir a escola? Diz uma voz ínfima dentro de cada criança. Porém, os pais e os professores responderiam em seguida: Tem que ir para escola para arrumar um bom emprego e ser alguém na vida! A voz se cala e aos cinco anos de idade já estamos pré-selecionados para uma vaga de emprego que, dependerá de nossa

competência durante os 13 anos que precedem a vaga definitiva e nossa posição dentro dele.

Nesse espaço de tempo somos avaliados constantemente e desses resultados dependeria minha vida profissional e das centenas de crianças que fiz com que acreditassem nisso também, em meu papel de professora.

Pensando nisso, hoje (2015) como pesquisadora acadêmica, tento entender como se dá esse processo de internalização desses discursos de viés mercantilista na escola, como “vestir a camisa pela sua empresa” nos quais os próprios professores se veem fracassados quando não conseguem “atingir a meta” prevista.

Nesse contexto, a aprendizagem dos alunos é verificada por meio de resultados positivos ou não, em testes e avaliações objetivas. A busca por esses resultados se dá como finalidade e não processo, atribuindo ao aluno uma aptidão ou não para o desenvolvimento de habilidades na escola. Ao professor cabe a árdua tarefa de “descobridor de talentos” ou potencializador de habilidades.

Fazendo jus à tarefa de “catalizadora dessas aptidões”, a equipe escolar, os professores agem como verdadeiros “olheiros” em busca da inteligência perdida a fim de desenvolvê-las porque isso será investigado através das avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação do Rendimento Educacional do Estado de São Paulo - SARESP. Para os alunos que não apresentam as aptidões necessárias, as causas naturais são invocadas, como o distúrbio de aprendizagem e principalmente a deficiência intelectual.

Motivação, ação e proposta de pesquisa

Trabalho em uma escola que tratarei aqui como “Escola do Meio”, por motivos éticos[7] e preservação dos envolvidos. Esta com atualmente 242 alunos, destes 20 têm diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI), alunos estes, advindos de uma comunidade carente que ainda vê na escola uma possibilidade de superação da precária realidade que vivem.

[7] Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil e aprovado. O número do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) é 26663514.9.0000.5504.

A estes alunos, também cabe à responsabilização pelo baixo resultado da escola no SARESP, pois a grande preocupação da equipe escolar era descobrir se no cálculo do IDESP, eles são ou não contabilizados. Nesse ponto, o discurso sobre o papel da DI e sua relação com o fracasso da escola esteve presente no cotidiano de meu trabalho desde o ano que adentrei nessa instituição, em 2011, devido ao número expressivo de alunos na sala de recurso. As falas abaixo de uma professora e da supervisora da escola, extraídas de meu diário de campo ajudam a entender essa preocupação dos professores. Preocupação essa que muito era ouvida em minha condição de professora e indagada em minha condição de pesquisadora:

> [...] Nós temos só duas oitavas, duas sextas e muitos alunos, desse jeito nunca vamos conseguir atingir a meta, se for tirar os alunos D.I vai ficar quantos? (Prof. Lúcia, DC, Out. de 2012)

> Olha pessoal, o resultado da escola não depende de mim, depende de vocês, da realidade de vocês. Os alunos D.I estão cadastrados no Prodesp (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo), agora dizer que esses alunos estão computados no resultado, eu tenho minhas dúvidas. Na escola em que eu estava 17% estavam abaixo do básico e nós não conseguimos atingir o bônus". (Supervisora- DC, Out. 2012).

Diante disso, interessava-nos a priori, compreender como se davam esses diagnósticos de Deficiência Intelectual na escola pesquisada e se tal ação impactava no resultado do IDESP (Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo). Porém, ao longo de um ano e meio de pesquisa, sentimos que era necessário alterar tal objetivo por uma questão estrutural, uma vez que tal pesquisa demandava tempo maior do que teríamos para desenvolver uma temática tão complexa.

Em face disso, passamos a nos orientar por outro dado que nos chamou a atenção na pesquisa: a relação entre o fracasso escolar e a rotulação das escolas que não atingem as metas previstas pela Secretaria de Educação de São Paulo na avaliação externa SARESP. A esse rótulo deu-se o nome de Escola Prioritária.

Escolas prioritárias são escolas que não obtiveram um bom desempenho na avaliação SARESP. Para tal definição a Secretaria considera em cada escola, o percentual de alunos que tiveram o desempenho “abaixo do básico” em uma das áreas: Português e Matemática. Essa medida, segundo uma nota no site *Observatório da Educação* sobre o programa *Educação- Compromisso de São Paulo* é para reduzir as desigualdades de aprendizado no Estado. De acordo com esse programa isso será efetivado através da intervenção, acompanhamento e monitoramento por meio das coordenadorias.

Dessa minha inquietação, pretendo compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre a avaliação externa SARESP e essa política criada para as escolas que não atingem a meta, buscando compreender se há alguma relação entre tais ações e o fracasso escolar.

Para reconhecer e desvendar o problema apresentado lancei mão de entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam nas salas que realizam o SARESP no final do ano, também com a coordenadora da escola e a professora da sala de recurso. Ainda como instrumento de coleta de dados me aproprio do Registro Reflexivo da escola, uma espécie de caderno de reflexões que é escrito pelos professores a cada reunião de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e também de meu diário de campo. Justamente a diversidade e riqueza de dados me possibilitaram a realização de uma estrutura textual diferente, optando pela leitura dos dados em todo o corpo do trabalho na tentativa de dialogar com o referencial teórico.

Em pesquisa realizada sobre a temática em discussão- SARESP muitas produções foram encontradas relacionando principalmente o uso do resultado do SARESP nas escolas, porém não é meu objetivo nessa pesquisa realizar o estado da arte sobre essa temática. Todavia ao utilizar como palavra-chave os termos SARESP e Deficiência Intelectual não houve resultado com os dois termos juntos. Também acrescentei outra nomenclatura como Deficiência Mental acrescentada à palavra SARESP nos principais sites de buscas acadêmicas como ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nos GT (grupos de Trabalho) de Estado e Política Educacional e Educação Especial, Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e

Plataforma Scielo (Scientific Electronic Library Online), mas nos resultados não havia correlação entre os dois termos.

Quanto ao estudo do SARESP muitos pesquisadores se preocuparam em analisar o sistema de avaliação da educação paulista. Esteves (1998) e Felipe (1999) se debruçaram sobre a questão do uso dos resultados na escola, quais os impactos, as mudanças ocorridas nesse ambiente.

A pesquisa de Esteves (1998) apontou que, a partir dos resultados do SARESP, o programa de iniciativa da Secretaria da Educação denominado Programa de Educação Continuada (PEC) passou a atender mais professores, entretanto a autora não se aprofunda na análise das ações desse programa e em que medida ele atende as necessidades apontadas pela avaliação do sistema.

Felipe (1999) observa em sua pesquisa que esse sistema de avaliação não foi bem aceito, em um primeiro momento pela comunidade escolar. O autor realizou entrevista com os alunos e constatou que eles se mostravam apáticos a essa avaliação, os professores a consideravam uma intervenção indevida da Secretaria da Educação em seu trabalho e os pais a tinham como algo abstrato.

Contudo, em um estudo posterior (2002) o autor faz uma releitura de sua dissertação de mestrado no qual aponta os usos do resultado dessa avaliação pela escola e pelos órgãos gestores. O autor observa que apesar do discurso da importância do SARESP pelos professores, não houve ações na escola que refletissem seu uso. Ele conclui que não houve melhorias na escola, nem nas condições de trabalho dos professores e muito menos na qualidade das aulas. E pior, os resultados passaram a ser utilizados de forma discriminatória em que a Secretaria dividiu as escolas em cores de acordo com o desempenho de cada uma.

Oliveira (1998) foi ao cerne do SARESP estudando seus princípios estruturantes e as intenções da SEE-SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) ao propor a avaliação constituindo assim uma relação entre a proposta e a viabilidade funcional, cujas possibilidades teriam de ser pensadas no âmbito das escolas, como ocorre com o projeto político pedagógico.

Machado (2003) nos aponta a possibilidade de relacionar avaliação e formação, partindo da observação dos Relatórios Oficiais do SARESP, no qual a formação deficiente dos professores é muito questionada nas Diretorias Regionais

de Ensino, apontando a necessidade de uma formação mais efetiva aos professores da rede.

Bauer (2006) analisa o uso dos resultados do SARESP nas políticas de formação docente no âmbito das Diretorias Regionais da capital paulista, o objetivo de sua pesquisa era compreender em que medida os resultados dessa avaliação subsidiam a formulação de políticas de formação docente. Segundo os dados obtidos em sua pesquisa, a autora conclui que o uso dos resultados do SARESP para elaboração de ações direcionadas à formação docente depende da equipe responsável no âmbito da Diretoria Regional. No entanto, ela verifica que a equipe tem dificuldades no entendimento dos resultados dessa avaliação, o que explica a diferenciação das ações observadas entre as diretorias. Além disso, a autora acrescenta que muitas das ações realizadas na diretoria regional são desdobramentos de atividades de formação definidas pela SEE para toda a rede e; segundo alguns entrevistados, parecem terem sido definidas, independente dos resultados das avaliações.

Bálsamo (2014) investiga os sentidos produzidos sobre a avaliação externa por profissionais de uma escola pública do Município de Sorocaba. Sua pesquisa constatou alguns indicadores como: as ferramentas de pressão do trabalho pedagógico; a responsabilidade do processo de atendimento à avaliação externa; a meritocracia; as orientações pedagógicas baseadas na avaliação externa; os treinos; o discurso da importância da avaliação externa. A autora conclui que o município vive uma espécie de ‘servidão voluntária’ que, devido a questões político-partidárias, desde 2007, Sorocaba se submete a todas as regulações advindas da administração pública nacional ou estadual. É um município que implementou ações mercadológicas na gestão pública e obrigou que todas as suas instâncias se submetessem às mesmas condições. Além da servidão voluntária das escolas municipais de Sorocaba, a autora percebe que a consequência da avaliação em larga escala na escola pesquisada são algumas formas de “domesticação” dos profissionais da educação, pois com a pressão para dar conta das demandas dessa avaliação, os professores devem trabalhar os conteúdos exigidos com foco em competências e habilidades atendendo aos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação.

Após essa breve pesquisa exploratória, apresento a construção de minha pesquisa que prevê os seguintes desdobramentos na tentativa de atingir o objetivo

proposto, sendo o primeiro capítulo um olhar para a pesquisa de campo propriamente. Nesse capítulo descrevo como foi meu processo de pesquisa, minhas opções metodológicas, apresento a escola e o contexto em que ela está inserida, descrevo as amarras e as possibilidades sendo eu um professor pesquisador atuando em um campo conhecido, mas com olhar diverso.

No segundo capítulo insiro a temática da avaliação externa com foco para o SARESP, apresento os pressupostos da política de avaliação externa no Estado de São e as concepções de alguns estudiosos no campo da avaliação como Barriga, Freitas e Luckesi. Também apresento uma análise do Dia do estudo do SARESP na escola, com enfoque na análise das falas dos sujeitos envolvidos nessa reunião.

Por fim, no terceiro capítulo apresento a análise dos dados do trabalho de campo que se agrupam em duas partes, após a leitura cuidadosa dos dados. Destes, destaco a relação entre SARESP e DI, os sentidos e táticas dos professores para driblar os baixos índices e o Discurso da responsabilização pelos resultados. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se os apontamentos e conclusões evidenciadas ao longo da pesquisa aluz do pressuposto teórico-metodológico escolhido.

1. RETRATOS DA TRAVESSIA: A PESQUISA DE CAMPO, AS AMARRAS, AS POSSIBILIDADES

Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo o azul, e não se aparta de sua água — carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

João Guimarães Rosa/Grande Sertão: Veredas

1.1 Caminhos metodológicos...

A menina travessa agora está fazendo a travessia, composição esta que configura um belo retrato de parede, mas retratos são estáticos, não nos mostram nesse tão importante momento. Fazer a travessia não é algo simples quando se está no meio do caminho, porque se somos paisagem, como então admirá-la?

O mal das meninas travessas é que são teimosas, já diziam as professoras mais velhas quando passei a fazer parte da escola na condição de professora: *"vai fazer outra coisa menina, aqui não é lugar pra você, quem é novo tem que procurar outra coisa, escola não dá futuro".* Eu era a forasteira na terra prometida, o que faria então se a escola não daria futuro. De quem seria o futuro, meu, dos alunos, dos dois?

De qualquer forma, isso seria uma tragédia e foi pensando nela que continuei, pois há algumas coisas em nossas vidas que não nos damos conta até as vivenciarmos mais de perto possíveis, entretanto, chegar mais perto pode ser apenas uma condição, dada as concepções e razões que nos levaram a determinado caminho. A condição para me manter no barco e continuar a trajetória veio de um ensinamento de um tio lá da infância, *"não pode deixar o mais novo sozinho, você é o responsável por ele se não tiver quem fique"*. Fiquei!

É de esse olhar, dessa concepção, atenta às situações encontradas em meu ambiente de trabalho, a escola, que oriento a minha pesquisa na busca de compreensões/superações de muitas injustiças e contradições existentes.

Para tanto, aproprio-me de alguns métodos de investigação nessa busca por respostas ao problema de pesquisa anteriormente destacado, métodos estes que não foram escolhidos a priori, mas que foram justificados pela minha participação direta no ambiente de pesquisa.

Desse modo, destaco como metodologia de pesquisa, o estudo de caso, já que se trata de um caso específico a qual faço parte diretamente constituindo uma parte dentro de um sistema mais amplo. Nesse caso, a proposta é investigar como a escola reage à política de avaliação externa do Estado de São Paulo - SARESP, observando assim algumas de suas particularidades, como a condição de prioritária em que ela se encontra, o número relevante de alunos com diagnósticos de DI e a possível relação desses acontecimentos com o fracasso escolar.

A intenção ao realizar esse estudo de caso é retirar da singularidade dessa escola momentos oportunos para a reflexão de um contexto mais amplo e que possam servir de referência para outras realidades. Tais singularidades serão desvendadas no cotidiano da escola, na descoberta que só se faz durante a travessia. Estando eu há quatro anos na “Escola o Meio”, meu olhar se volta para o presente, na compreensão da história que a cerca, com foco no que se é feito na e da escola, no contexto em que ela existe.

Segundo Lüdke e André (1986) há três fases essenciais no estudo de caso, sendo a primeira a busca de descoberta, a qual o pesquisador utiliza pressupostos teóricos iniciais que servirá de esqueleto ou estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados em sua pesquisa. É o momento da pesquisa exploratória, a identificação do pesquisador com o problema da pesquisa, suas inquietudes, levando-o ao aprofundamento de seus questionamentos para então partir para a segunda fase do estudo de caso.

Essa fase é caracterizada pela interpretação em contexto, nesse momento o pesquisador se apropria dos instrumentos para compor a pesquisa. Nesse solo as técnicas de coleta de dados ganham sentido, podendo enquanto pesquisadora, mas também sujeito da pesquisa me apropriar de algumas técnicas como a observação-participante, uma técnica muito comum em estudos de casos.

Porém, como Lüdke e André (1986) advertem, é preciso tomar cuidado com os perigos da subjetividade, pois esta precisa ser controlada e sistemática, o que exige um planejamento de trabalho e preparação do pesquisador. Entendo a subjetividade como algo intrínseco a pesquisa em educação, impossível ser neutro em um ambiente carregado de impressões e afetos, porém, o perigo está no modo como conduzimos o trabalho para não o tornarmos tendencioso de acordo com nossas hipóteses e expectativas para com a pesquisa.

A opção pela observação-participante fez-se necessária devido ao meu envolvimento nos ambientes de discussão, reuniões pedagógicas, conversas informais, pois é um tipo de estratégia que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. Sua tradição vem da antropologia e sociologia, essa técnica combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e observação direta e a introspecção (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28).

Nessa trilha, me encontro em um emaranhado de sentimentos que oscilam entre pesquisadora e professora e em certo ponto se harmonizam no entendimento de que as perguntas proferidas pela pesquisadora procuram a resposta tão desejada pela professora. Resposta esta que pode ser explicada por ambas e com auxilio de tantos outros sujeitos que protagonizam esse cotidiano, basta olhar com atenção para eles e é por esse viés que o estudo de caso se orienta, na extração da unicidade do objeto de estudo.

Para tanto, utilizo na construção dessa pesquisa os seguintes instrumentos:

- **Entrevistas semiestruturadas;**

Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas a qual me atentei a questões básicas (ver anexo 3) para orientar a entrevista. A justificativa para tal instrumento está na possibilidade de colher outras informações a partir da fala “solta” do entrevistado.

Para Triviños (1987, p. 152):

> [...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos

> informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para compor o quadro de pessoas a serem entrevistadas, escolhi alguns sujeitos com perfis que me ajudassem na compreensão das questões problematizadas nessa pesquisa, dentre elas, destaco dois professores, um de Matemática e outro de Geografia, ambos lecionam nas classes de 9º ano, salas essas que realizam a avaliação SARESP no final do ano letivo. Também achei prudente entrevistar a coordenadora da escola, uma vez que ela é responsável pela orientação pedagógica dos professores e sua participação é muito requisitada principalmente depois que a escola se tornou prioritária em 2012.

Dos dados que surgiram após as primeiras entrevistas e minhas observações em reuniões de professores houve a necessidade de realizar outras entrevistas para entender a razão de, em momentos, o número de deficientes intelectuais aparecerem como um agravante no resultado da escola nas avaliações externas.

Diante disso, realizei uma entrevista com a professora de sala de recurso da escola e com o professor coordenador do núcleo pedagógico da área de Educação Especial (PCNP), na tentativa de compreender como se dá a relação entre o aluno com diagnóstico de DI, avaliação externa (SARESP) e fracasso escolar.

O professor que leciona Matemática para os 9º anos será chamado pelo nome fictício de "Well", ele é formado em Ciência e Matemática em uma licenciatura de quatro anos pela Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras de Itapetininga (OSE) e em Administração de Empresas. Trabalha desde 1995 na Rede Estadual de São Paulo e desde 2011 na escola pesquisada.

A professora de Geografia, também atuante nas salas de 9º anos que atenderá pelo nome fictício de "Lúcia" é licenciada em Geografia na turma de 1995, pela UNISO (Universidade de Sorocaba) e especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade Anhanguera. Está na Rede Estadual desde 1998 e nessa escola desde 2013, vinda de um processo de remoção da cidade de Sorocaba.

A coordenadora com a qual realizei a entrevista, de nome fictício "Mari" é formada em Letras desde 1998 pela UNISO e está na Rede Estadual desde 1998,

como professora de português. Porém, no final do ano de 2013 ela assumiu a função de professor coordenador (PC) nessa escola, onde já trabalhava como professora há cinco anos.

Quanto à professora da Sala de Recurso, “Rita” sua formação inicial é no antigo Magistério, é formada em Pedagogia com habilitação em 1ª a 4ª série, Administração escolar e especialista em Deficiência Intelectual (DI) com curso de 180h para trabalhar em APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Começou a lecionar na Rede Estadual em 1999, no magistério no qual permaneceu por um ano, depois passou 13 anos trabalhando em APAE e voltou para Rede Estadual no ano de 2013, na escola pesquisada.

O professor do núcleo pedagógico que atenderá pelo nome fictício de “Tales” é formado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba (FEFISO), em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Hermínio Ormetto (UNIARARAS). Atualmente faz especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Das entrevistas realizadas no final de 2013 e meados de 2014, trago abaixo uma tabela contendo os entrevistados, tal como a duração das entrevistas realizadas. Ressalto também que todos cederam a entrevista de livre e espontânea vontade, assinando um termo de consentimento (Anexo 1) para tal.

Tabela 1-Identificação das entrevistas

Entrevistado	Local da entrevista	Duração
Professor Coordenador- PC – “Mari”	Escola em que trabalha	26min.
Professor de Matemática “Well”	Escola em que trabalha	58min.
Professora de Geografia “Lúcia”	Escola em que trabalha	43 min.

Professor de Sala de Recurso “Rita”	Escola em que trabalha	1h11min.
Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico-PCNP Ed. Especial “Tales”	Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Votorantim	1h08 min.

- **Diário de Campo**;

Devo ressaltar que para realização de minha pesquisa, lanço mão para a coleta de dados da observação participante e para deixar registradas minhas impressões durante esse processo de busca e muita observação, utilizo um diário de campo.

Conforme Ludke e André (1986, p.32) o diário de campo poderá ser utilizado de diversas formas, dependendo da situação específica da observação. Quanto ao comentário escrito, as autoras dizem que não há regras para as anotações, porém recomendam que ao iniciar cada registro o observador indique o dia, a hora, o local e o período de duração da observação. Também consideram útil deixar uma margem para anotações, para codificar o material ou para observações gerais.

Estando eu em território do qual faço parte enquanto professora de língua portuguesa, impossível manter-me neutra e também ressalto não ser minha intenção, justamente porque a pesquisa a qual me propus exige uma postura ativa frente às situações do dia a dia. Diante disso, utilizo como instrumento de trabalho um diário de campo em que registro minhas impressões sobre os eventos ocorridos na escola, desde conversas mais informais em sala de professores às reuniões semanais de ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), cujo foco é imprimir das falas, aparentemente comuns, sua carga significativa para meu objeto de estudo.

- **Registro do Livro Reflexivo da escola**

O livro reflexivo é um registro semanal da reunião dos ATPCs da escola em que, um professor fica responsável por ele. Seu propósito, como o próprio nome diz é realizar uma reflexão sobre o encontro, porém, nem sempre esse propósito é atingido, já que a grande maioria dos professores o faz como se fosse um relatório dos conteúdos discutidos, ou, uma ata. Justamente por não cumprir o papel de reflexão, como foi proposto no início, alguns professores já questionaram sua existência, alegando ser uma “perda de tempo”, já que não é feito de espontânea vontade. Ainda assim, há aqueles que utilizam tal instrumento para dar visibilidade a sua voz dentro da escola e é por isso que também o utilizarei nessa pesquisa: para compreender o sentido que os professores dão às questões que utilizo como engrenagem da pesquisa para compreender o fracasso escolar, como os resultados do SARESP e aos diagnósticos de DI, motim para ela se tornar Escola Prioritária.

Para ajudar-me na investigação dos temas propostos utilizo alguns registros de reuniões em que estiveram presentes as discussões sobre o assunto tratado nessa pesquisa. Três dos registros que tomarei como parte da análise foram escritos por professores durante as reuniões de ATPC, mas por questões éticas, não será divulgado seus nomes verdadeiros e sim fictícios. Os outros dois registros foram escritos por mim, como se vê no quadro abaixo:

Tabela 2-Identificação dos registros reflexivos

Autor	Tema	Data
“Ademir”	Monitoramento- Escola Prioritária	22/05/2013
Danielle	Avaliação Externa	28/08/2013
“Luiz”	Treino para o SARESP	12/09/2013
Danielle	IDESP- Escola Prioritária	12/03/2014
“Lizete”	Pressão Externa- Escola Prioritária	26/03/2014

Em anexo (Anexo 2) está o inventário de documentos utilizados como dados na pesquisa.

Por fim, a terceira fase destacada por Lüdke e André (1986) trata-se da análise dos dados construídos, nesse momento me aproprio das impressões tecidas no momento da coleta passando sempre para a reapropriação do olhar, pois esse

movimento é imprescindível para a compreensão da realidade, dada a variedade de fontes de informação. Assim, a preocupação com essa etapa da pesquisa não está no rigor ou na objetividade da análise dos dados, mas no cuidado em não enxergarmos apenas aquilo que queremos. Outro cuidado é não tomar o dado como verdade única, mas compreendê-lo e analisá-lo no conjunto e no diálogo com os dados encontrados a partir dos outros instrumentos. Há a necessidade de ler demoradamente os dados, ler demoradamente o real, ultrapassando o que a aparência primeira nos faz acreditar. Geraldi (1993, p. 410) nos aponta que “nosso olhar é demasiadamente marcado por concepções prévias e ordenadoras da escola/aula/currículo, sobre as quais é preciso uma vigilância permanente”.

O corpo de dados obtidos por diferentes instrumentos nos conduz a esta constante leitura não linear e simplista do cotidiano escolar, possibilita entrar na dimensão da complexidade das relações no campo do estudo das práticas pedagógicas. Isto é, a concepção do objeto de estudo em uma realidade mais ampla, em sua historicidade, tanto no desenvolvimento de cada sujeito que compõe o cenário investigativo quanto no contexto em que ele se constitui.

Nesse sentido Ezpeleta e Rockwell (1983, p.17) defendem que “a tentativa de entender a escola como positividade em seu existir cotidiano, conduz ao questionamento daquelas conceituações para as quais esta existência é teoricamente sem significado”. Essa positividade implica na consideração do que existe na escola por ela mesma, na consideração de que sua construção é feita por cada sujeito que constitui esse cotidiano.

Assim, na tentativa de me desvincular de um predeterminismo na construção da pesquisa, aceito o difícil desafio de olhar para o cotidiano da escola, para os sujeitos que o constituem para juntos construirmos sentidos, uma vez que também faço parte desse cotidiano. Interessa, portanto, entender de que ponto de vista metodológico parto para busca de compreensão desses sentidos.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, que tem sua ênfase nas relações sociais, me aproprio do estudo de Lev Vygotsky para compreensão do sentido dado pelos professores e gestores em relação ao tema tratado.

Para Vygotsky o significado da palavra é como uma generalização que se mantém estável através de todas as mudanças de sentido, seu significado, assim como no dicionário é como uma pedra do edifício do sentido, não é mais que uma potencialidade, porém, tem diversas realizações no discurso (2002, p.144).

A título de exemplo, um dos entrevistados, quando interrogado sobre o que achava sobre o fato de a escola ter se tornado prioritária, sua resposta tendeu para o campo das significações, já que categoricamente respondeu conforme estava descrito na implantação dessa política. Contudo, sua expressão facial e gestos apontavam para outra direção (sentidos).

Nesse ponto, chamo a atenção para os sentidos produzidos pelo professor ao pensar sobre a implantação de tal política, por meio da linguagem interna. O sentido é tematizado por Vygotsky principalmente para estabelecer distinções e relações entre linguagem interna e externa. Em muitos casos, os entrevistados tendem às respostas que são melhores aceitas, que atendem às generalizações, portanto menos perigosas de acordo com seu contexto.

Quanto ao sentido, esses são ilimitados e podem ser compreendidos a todo tempo, de diversas formas. Segundo Vygotsky (2002, p. 144) “o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência”.

A compreensão do significado e o sentido da palavra ao se fazer uma pesquisa é nada mais que uma atitude ética e desveladora da realidade a qual se propõe investigar. Atentar-se para os sentidos produzidos é também estar aberto para entender as ações implícitas que engendram o campo das relações na escola.

No mais, a última observação a ser feita é sobre a minha escolha quanto à apresentação dos dados das entrevistas, justifico de antemão que optei por apresentar dados que considero relevantes para discussão em todo o corpo do trabalho. Tal opção, de tal modo rompe com a estrutura tradicional dos trabalhos acadêmicos, mas acrescento que essa ruptura se dá pela posição que defendo enquanto pesquisadora, por acreditar na possibilidade de estabelecer um diálogo entre a revisão teórica e os dados de campo.

1.2 No meio do caminho tinha uma pedra...

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

A reflexão sobre o processo vivenciado como professora e pesquisadora na pesquisa de campo passa necessariamente pela discussão da pedra que estava (está) no meio do caminho.

A metáfora da pedra no caminho se justifica inclusive pela análise minuciosa das palavras pedra e caminho, pois a pedra sugere um obstáculo que impede a travessia, mas o caminho pode não ser apenas uma passagem, mas a própria vida. A repetição dos versos sugere então a natureza de nossa vida: encontrar várias pedras em nosso caminho e ultrapassá-las.

Quando me refiro às pedras não significa somente as dificuldades as quais encontrei nesse processo de investigação, mas também a pedra que devo ter sido para as pessoas que estavam envolvidas nessa pesquisa, pois há uma relação muito delicada entre professor e pesquisador, mesmo estando eu dos dois lados.

É muito comum no ambiente escolar e principalmente na comunidade acadêmica haver uma dicotomia entre professor e pesquisador, fator este que costuma travar o processo de pesquisa a ser realizada. Isto normalmente acontece devido a um fetiche de superioridade do pesquisador em relação ao professor. Entretanto, esta classificação não se dá apenas de um lado, pois há uma aceitação por parte dos professores de sua inferioridade em relação aos pesquisadores.

Quando entrei para o Mestrado em Educação no ano de 2012 e contei a novidade na escola, muitos professores perguntaram se ainda continuaria lá, já que agora eu era pesquisadora. Outros disseram que de nada adiantava ter um título se na escola estadual continuaríamos ganhando a mesma coisa.

De algum modo as vozes me impulsionavam para sair como se aquele território não fosse mais de meu pertencimento e assim como os outros professores, alguns alunos também me questionaram sobre o fato de alguém da universidade estar dando aula em uma escola pública.

A questão que ficou evidente nesses comentários foi a salarial, porém tal questionamento não se deu pelo fato de que nós professores ganhamos muito pouco para realizarmos tantas tarefas, mas sim pelo fato de que um pesquisador não podia ganhar pouco, por isso não devia continuar na escola pública.

Dessa relação complexa com minha “nova” identidade trago um trecho de uma reflexão tecida por mim em meu diário de campo na primeira semana que vou para escola após a notícia de que havia passado no processo seletivo para o mestrado.

> É tempo de comemoração, porém trago a estranha certeza de que tudo continuará igual, mas se tudo fica igual porque os olhares diferentes? Ainda sou a professora que chegou aqui há dois anos sem saber ao certo em que terreno estava pisando, ainda me comunico da mesma forma com esses alunos de que aprendi a gostar, motivo pelo qual não fui embora. Os professores mudaram, a cada ano aparece um novo e sai outro, mas os que continuam aqui também mudaram? Mudaram comigo, mudaram a postura, parece que fiquei importante, mas também fiquei distante, tão longe... Não quero ser diferente, quero que as coisas sejam, mas será um longo processo até que eles entendam que continuo aqui como a professora que sempre fui, mas trago também a pesquisadora que irá investigar novas práticas, tentar ajudar! [...] (Diário de Campo, 05 de Fev. de 2013)

Ocupar meu lugar na escola foi uma das pedras encontradas, tanto pelos olhares dos outros sujeitos como meu próprio olhar sobre o trabalho que deveria realizar nesse ambiente como se houvesse a necessidade de delimitação de espaço para mim enquanto professora e pesquisadora.

Sobre essa questão Chaluh (2011) discorre sobre a importância dos pesquisadores construírem um movimento caleidoscópio ao desenvolverem suas pesquisas. Esse movimento, segundo a autora, aponta para uma dimensão, a de assumirmos o não-lugar (Certeau) na escola, ou seja, considerarmos os vários lugares que podemos ocupar e transitar quando nos permitimos ser parceiros dos educadores e alunos.

Contudo, essa relação não é estabelecida da noite para o dia, justamente porque antes é preciso que haja uma relação de confiança entre o pesquisador e o "objeto" de pesquisa. Confiança essa que está abalada principalmente pelo histórico das pesquisas nas escolas em que estas serviram como um grande laboratório para pesquisadores, mas nem sempre eram deixadas as contribuições nem ao menos o *feedback* da pesquisa desenvolvida.

Sobre fazer pesquisa na escola, Chaluh (2011) mostra em um de seus artigos seu percurso enquanto pesquisadora em uma escola a partir da narrativa de alguns episódios vivenciados por ela e pelos sujeitos com os quais desenvolveu a pesquisa. Dessas experiências a autora narra também os entraves da presença do pesquisador na escola como nesse excerto:

> Comecei a frequentar também a sala de professores. Ali, uma professora um dia me falou: "você não é como as outras pesquisadoras que vêm, pegam os dados, vão embora e nunca mais voltam". Escutei vários comentários, na escola, em relação à entrada de estudantes-pesquisadores, antes de minha chegada ou no mesmo período em que eu me encontrava na escola, e percebia que as professoras consideravam que os estudantes-pesquisadores iam para a escola com projetos magníficos e que, depois, desapareciam. Outras comentavam que os estudantes-pesquisadores faziam sua pesquisa, mas não davam nenhum retorno sobre o trabalho realizado, ou que colocavam no texto da pesquisa situações com as quais as professoras sentiam-se constrangidas. Então, será que frente a essa situação, alguém que, como eu, queria fazer pesquisa na escola, ia sentir-se confortável no lugar de pesquisador, quando as percepções que os professores em geral apresentavam eram as que acabo de relatar? (CHALUH, 2011, p. 245).

Entretanto, ao refletir sobre o papel do pesquisador na escola, ao retirar todo o peso da palavra pesquisador e academia, ao assumir as múltiplas facetas e transitar pelos diversos lugares da escola como professora, estagiária, tia, pesquisadora é que a autora consegue apreender o cotidiano escolar.

Também encontrei as mesmas afirmações sobre o papel do pesquisador na escola quando falei ao grupo em uma reunião de ATPC sobre minha intenção de pesquisa, o que me colocou em um não-lugar, mas não no sentido defendido pela por Chaluh (2011) e sim pelo não pertencimento ao grupo:

> Isso aí é igual estágio, você vai assistir a algumas aulas, anotar no caderninho e depois criticar nosso jeito de dar aula? Porque é isso que

> esse povo da universidade faz, vem na escola, acham problema pra discutir depois e nunca mais voltam. Você vai voltar, você trabalha aqui! Não ache ruim o que eu vou falar pra você, mas vocês leem um monte de livrinho lá e chegam aqui querendo ensinar a gente a dar aula, não vou negar que vocês sabem mais que nós, mas se vocês sabem deviam ajudar e não criticar. Desculpe eu falar assim, mas espero que você seja diferente! (Prof. Well, DC 03 de Abril de 2013).

As considerações feitas pelo professor me fizeram interrogar acerca dos sentidos da presença de um pesquisador na escola, me lançaram para um momento de extrema descrença da possibilidade de parceria com os professores, fazendo-me refletir sobre o significado da pedra no caminho. Seria eu mais uma pedra? O que eu deveria fazer para que eles resignificassem seus sentidos a respeito de um pesquisador na escola?

Aproprio-me do estudo de Vygotsky (1934) sobre os sentidos e significados para tentar responder essa questão, dada à importância com que o autor trata o contexto ao proferirmos as palavras e a condição de interação dos falantes. Conforme o autor (2002, p.144) “uma palavra extrai seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também”.

A fala do professor não deixava de fazer sentido, uma vez que a academia exerce por excelência o lugar de quem fiscaliza, de quem torna públicos os problemas advindos desse ambiente. Porém, não era o momento de justificar minha posição, mas de seguir com o trabalho, pois embora quisesse ser ouvida também na minha posição de pesquisadora, teria de continuar a exercer minha função de professora. Contudo, como me desvincular de um longo histórico de separação entre pesquisador e professor, sendo o primeiro caracterizado pelo teoricismo e o segundo pelo praticismo?

Para Pedro Demo (2005) essa separação é nada mais é que “soberba do pesquisador exclusivo, que já considera o ensino como atividade menor. Esta dicotomia evolui facilmente para a cisão entre teoria e prática.” (2005, p.13). Para ele a pesquisa deve ser a primeira exigência para a formação e o trabalho do professor.

Conforme Martins e Varani (2012, p. 16) essa identidade profissional do professor e do pesquisador torna-se prejudicial para o trabalho de ambos, nessa relação utilitarismo pode se manifestar dos dois lados, o pesquisador atrás de

dados, o professor, de respostas. Para os autores, exigir uma superação da dicotomia e do utilitarismo seria, entretanto, uma atitude forçosa, principalmente para os professores, dada as condições de trabalho, as estruturas físicas e humanas da escola. Assim:

> [...] as condições para superar os problemas verificados na pretendida articulação entre ensino e pesquisa deveriam ser aquelas que proporcionassem tanto a superação do praticismo do professor quanto do teoricismo dos pesquisadores, bem como o utilitarismo que caracteriza o trabalho de ambos em várias situações e contexto, além do investimento na formação inicial e continuada dos educadores (formação didática, teórica, científica e ético-política) , propiciando-lhes as condições para que efetivamente possam ser investigadores da ação educativa que desenvolvem (MARTINS, VARANI, 2012, p. 17).

Corroborando com essa ideia, Lüdke e André (1996) afirmam que a dimensão da pesquisa, uma vez que superado os obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo de uma atividade criativa e ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e fora dela.

Entretanto, volto novamente à fala do professor para entender o que acontece quando se propõe a estudar a escola, mesmo sendo alguém que vivencia esse cotidiano, fazer pesquisa implica em compreender os problemas e quiçá os causadores deles, nesse caso, também ocorre para mim enquanto professora, um convite a reflexão.

Assumir uma atitude de pesquisador é tarefa difícil quando também se é professor, isto porque o próprio nome basta para revelar a distância entre o ambiente de produção científica e o magistério, além do mais, para o autor, fomos domesticados na universidade a exercermos nossa função de professor como meros instrutores. Fazer pesquisa requer outro movimento, o de criação (DEMO, 2005).

Assumindo este papel, me deparei com olhos assustados quanto às anotações das quais me propus fazer em momentos de reuniões, embora tentasse as disfarçar, o constrangimento principalmente de minha parte era habitual nesses momentos. Palavras de uma professora pedindo para não anotar o que ela pretendia falar porque não era muito acadêmico, entre outras abordagens como “isso você devia escrever, pois esse diretor não está fazendo certo”, “você não tá gravando né?”

Enfim, meu diário de campo viraria um caderno de denúncias, muitas relacionadas ao descontentamento da equipe de professores em relação à gestão, se não realizasse uma triagem nas informações, entretanto, analiso essa atitude como uma maneira que alguns professores encontraram de tornar pública alguns de seus pensamentos em relação ao funcionamento da escola.

E é nesse movimento em que surge a possibilidade de pensar em como tenho retornado as indagações dos professores, qual atitude assumo quando me proponho a colher dados sobre a escola? Consigo me desvincular do meu lado professora? Preciso me desvincular dessa ocupação?

Na verdade não busco colher dados sobre a escola, mas com a escola. Preciso compreender que minha pesquisa se assume como uma pesquisa com o cotidiano escolar, numa postura colaborativa, inclusive porque sou professora desta escola.

E nesse encontro diário com os sujeitos de minha pesquisa tenho me transportado para diversas posições dentro da escola tanto no diálogo que estabeleço com os alunos quanto os professores e o mais estranho é que nesses não-lugares que agora ocupo me descubro como alguém “capacitada” para outras funções a não ser a de pesquisadora.

> Ontem, ao realizar a entrevista com o PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico em Ed. Especial) recebo a interessante proposta de ser professora de sala de recurso, o que para mim foi novo porque nunca me vi nessa posição. Mas acho que ele percebeu minha motivação, depois comentei na escola com a coordenadora e ela concordou com ele dizendo que eu tinha perfil, quem sabe? (DC, 26 de Out. de 2014).

Segundo a pesquisadora Alves (2003) o estudo do cotidiano tem suas origens predominantemente em estudos realizados nos Estados Unidos, neles o cotidiano é identificado como uma “caixa-preta”. A metáfora tem várias origens, na mecânica e na tecnologia lógica seria o objeto que pode ser encontrado após um desastre de avião; no ensino de ciências como um instrumento inventado para estimular os alunos pelo imaginário do que poderia conter dentro dessa caixa. Para a autora o uso dessa metáfora para os que “aplicavam” suas pesquisas revela a

impossibilidade de saber o que se passa dentro da escola, senão pela inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem.

Em um momento posterior os processos de pesquisa são desenvolvidos em torno de duas concepções que se apoiam na compreensão de que a concepção hegemônica sobre o cotidiano escolar não dão conta de apreendê-lo. A primeira concepção está relacionada com o referencial teórico-epistemológico de Gramsci e dos filósofos da chamada Escola de Frankfurt, em especial de Habermas. Para esse grupo era indispensável introduzir a dimensão cotidiana aos estudos de currículo e para compreensão da escola e das relações com a realidade social. (ALVES, 2003)

É importante refletirmos a todo o momento sobre nosso papel enquanto pesquisadores e nossas reais possibilidades. Traçar um plano de real e principalmente leal com as pessoas envolvidas é no mínimo a postura ética aconselhável, primeiro porque evita futuras frustrações para todos os envolvidos e segundo porque pelo diálogo podemos vislumbrar outras possibilidades de ação.

Revelar as fraturas do mundo conforme Adorno (1995) é preciso para que se estabeleça a razão, e claro, ao fazer isso inevitavelmente encontramos as pedras no caminho, mas também encontraremos possibilidades para retirá-las e se tiver mais pessoas trabalhando juntas, mais breve será essa retirada.

A pesquisa faz-se necessária para que encontremos nossa própria subjetividade dentro de uma área tão específica que é o fazer pesquisa em educação. Ao construímos determinadas concepções sobre o conhecimento devemos refletir sobre os sujeitos envolvidos, perguntando a nós mesmos: o quê? Para quem?

Movimento este que se dá através do estudo do referencial teórico, mas muito mais do “lócus” que nos permite indagar, refletir, contestar sobre os desafios cotidianos da escola, refletir sobre o nosso lugar na escola, assumir a simultaneidade dos espaços que ocupamos na busca da interação com os sujeitos.

1.3 A paisagem encontrada durante a travessia

Há, desde a entrada, um sentimento de tempo na casa materna. As grades do portão tem uma velha ferrugem e o trinco se encontra num lugar que só a mão filial conhece. O jardim pequeno parece mais verde e úmido que os demais, com suas palmas, tinhorões e samambaias, que a mão filial, fiel a um gesto de infância, desfolha ao longo da haste.

Vinícius de Moraes

Parecia mais a casa materna, toda pintada de rosa e azul, os muros com desenhos alegres e coloridos, tudo isso em meio ao asfalto esburacado, as casinhas humildes e sem reboco. Na entrada, um velho portão de ferro, uma placa com o nome da escola contendo a informação 1ª a 4ª série. Será que eu estava no lugar certo?

Cheguei na "Escola do Meio" [8], no ano de 2011, por acaso, pois havia saído de minha cidade que ficava a oitenta quilômetros de Sorocaba para cursar Pedagogia na UFSCar . Entre minha cidade e Sorocaba havia uma cidade no meio, Salto de Pirapora.

Como precisava trabalhar, peguei algumas aulas de inglês nessa escola estadual, mas não sabia exatamente onde ficava, quando me adentrei ao lugar descobri, não estaria nem próxima de minha casa antiga, nem da atual, mas estaria no meio do caminho, motivo este que me encorajaria a não voltar atrás. Todo ano, muitos romeiros saem em direção de uma catedral para cumprir promessa a algum santo, caminham dias até chegar a rota final e o que eles encontram no meio do caminho geralmente é uma escola para que possam repousar para o dia seguinte. Assim me vejo nessa descoberta, a Escola do Meio, um lugar do qual deveria passar, antes de continuar minha travessia e foi assim que me vi como viajante e moradora; visita provisória que ficaria ainda por tempo indeterminado.

[8] Nome fictício dado à escola a qual realizei a pesquisa.

1.3.1 O contexto da escola

Descrevo aqui o esforço de alguns profissionais que já atuam há alguns anos na escola, como as coordenadoras e alguns dos professores, pois o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola encontra se em fase de construção pela vice-diretora, pois o que temos na escola hoje é retroativo, pois só denota o tempo em que a escola ainda pertencia somente ao Ensino Fundamental ciclo I.

A escola em questão está situada na cidade de Salto de Pirapora, interior de São Paulo em um bairro periférico da cidade, muito carente e com nível de criminalidade elevado, principalmente pela comercialização ilícita de drogas. Ela pertence à Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, inaugurada em 2001 e antes de oferecer o Ensino Fundamental II ela era uma escola de ciclo I, 1ª à 4ª série. No ano de 2010 ela oferecia sua primeira turma de 5ª série, por isso ainda havia no letreiro a indicação 1ª à 4ª.

A última turma de ensino fundamental I terminou em 2012, passando a se caracterizar hoje como uma escola somente de Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano[9], com um total de 242 alunos no ano de 2014. Vale lembrar que esta mudança tem sido uma constante nas escolas estaduais, resultado decorrente do processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental na grande maioria das cidades do Estado.

Originalmente a escola ficava em outro prédio, numa rua principal de uma grande avenida que cortava a cidade, mas por questões de falta espaço para outra escola que atendia uma demanda maior de alunos, fundamental e médio, o prédio foi trocado pelo da outra escola no ano de 2003.

Trata-se de uma escola pequena, com apenas oito salas de aula, sendo dois 6º anos, dois 7º anos, dois 8º anos e dois 9º anos. O total de professores na escola é de 20, duas coordenadoras, diretor, vice-diretor e duas secretárias, uma

---

[9] Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de lei n° 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006 o Presidente da República sancionou a lei n° 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. A legislação foi implantada em 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal.
Fonte: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>

cozinheira. O prédio possui oito salas de aula, uma biblioteca, sala de computação, cantina, refeitório, quadra poliesportiva, uma sala de recurso e uma sala de vídeo.

A escola leva o nome de uma antiga moradora de origem espanhola, também esposa de um antigo prefeito da cidade. Os moradores do bairro onde a escola está situada são compostos em sua maioria por pessoas que vieram do norte e nordeste. Segundo discursos não oficiais, a cidade em que a escola está localizada tem uma grande quantidade de terras não ocupadas e a prefeitura da cidade as doa para quem não tem onde morar. Essa notícia fez com que diversas famílias e seus parentescos oriundos de outros Estados viessem para a região para se apossar dessas terras.

A equipe que a constitui é composta pela diretora, vice-diretor, duas coordenadoras, o professor- mediador[10] e os professores e inspetores de alunos. A equipe mudou bastante nesses quatro anos em que nela trabalho, devido à rotatividade de professores. Somente a partir de 2013 com a chegada de professores concursados e no início do ano de 2014 com a nova chamada do concurso ocorrido no final de 2013, o quadro de professores está se estabilizando.

Entretanto, convém ressaltar que uma das características da escola é o titulo que ela recebeu no início de 2013 de “Escola Prioritária”. Trata-se de uma política de intervenção da Secretaria da Educação para as escolas que apresentam o desempenho dos alunos como abaixo do básico em uma das duas áreas: Português e Matemática e consequentemente não atingiram o índice proposto na avaliação externa SARESP por dois anos consecutivos, como aponta os relatórios do SARESP nos anos de 2011, 2012 e 2013:

---

[10] Por meio da Resolução SE Nº 19/2010, em 13 de Fevereiro de 2010 foi criado o Sistema de Proteção Escolar e a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) pelo, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza. O artigo 7º da Resolução SE 19/2010 revela as ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, ressaltando as atribuições desse professor que são: I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa; II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo; III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno; IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social; V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo; VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos. (Ver resolução: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.htm)

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2011, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2010	IDESP 2011	METAS 2011	PARCELA CUMPRIDA DA META
5º ano EF	4,07	4,22	4,22	100,00
9º ano EF				
3ª série EM				

ÍNDICE DE CUMPRIMENTO DE METAS 2011 (PARCELA CUMPRIDA DA META 2011 + ADICIONAL POR QUALIDADE 2011), POR CICLO ESCOLAR

	PARCELA CUMPRIDA DA META	ADICIONAL POR QUALIDADE	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO DE METAS (IC)
5º ano EF	100,00	0,00	100,00
9º ano EF			
3ª série EM			

Figura 1- Cumprimento de metas em 2011

No ano de 2011 a escola não contava ainda com classe de 9º ano (salas que são avaliadas no SARESP) e como demonstra o gráfico, o 5º ano consegue atingir a meta prevista, porém não recebe adicional por qualidade[11] porque não ultrapassa o índice esperado.

Em 2012 a situação da escola é outra, pois agora teria uma sala de 9º ano para ser avaliada, sala esta que foi composta por alunos que vieram de outra escola, já que esta não tinha ainda tal demanda dentro da própria escola. Segundo a coordenadora, tais alunos foram escolhidos a dedo pela diretora da outra escola, configurando então um grupo de alunos com extremas dificuldades de aprendizagem e indisciplina.

[11] O índice de cumprimento das metas, a partir do ano de 2010 recebeu outros componentes que eram tratados isoladamente: a parcela da meta cumprida e o adicional por qualidade que diz respeito à superação da meta preestabelecida, somando ao todo 120%. Fonte:

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2012, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2011	IDESP 2012	METAS 2012	PARCELA CUMPRIDA DA META
5º ano EF	4,22	4,06	4,37	0,00
9º ano EF		2,02		0,00
3ª série EM				

ÍNDICE DE CUMPRIMENTO DE METAS 2012 (PARCELA CUMPRIDA DA META 2012 + ADICIONAL POR QUALIDADE 2012), POR CICLO ESCOLAR

	PARCELA CUMPRIDA DA META	ADICIONAL POR QUALIDADE	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO DE METAS (IC)
5º ano EF	0,00	0,00	0,00
9º ano EF	0,00	0,00	0,00
3ª série EM			

Figura 2 - Cumprimento das metas em 2012

A meta de 2012 para o 5º ano era de 4,37, mas não foi atingida, já o 9º ano, por não ter uma meta preestabelecida por ser seu primeiro ano avaliado, foi utilizado como base a meta estabelecida para o Estado de São Paulo de 2,50, também não alcançada por esta sala, o que lançou a escola no *ranking* das escolas prioritárias em 2013.

Diante disso, algumas ações foram propostas, como o acompanhamento da equipe da Diretoria de Ensino, a entrada de um professor coordenador de apoio de gestão pedagógica (PCAGP) para ajudar o professor coordenador nas ações pedagógicas da escola.[12]

Segundo a Secretaria da Educação as escolas consideradas vulneráveis deveriam receber atenção extra pelo Programa *Educação: Compromisso de São Paulo*[13], ao qual foi divulgado pela própria página da SEE em 15 de Outubro de 2011:

---

[12] Trata-se de um mecanismo de apoio à gestão pedagógica nas escolas que se encontram no rol das Escolas Prioritárias a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Resolução SE nº 03/2013, de 19/01/2013.

[13] O programa Educação Compromisso de São Paulo, foi anunciado pelo governador Geraldo Alckmin, em outubro de 2011, tem como missão atingir duas metas: colocar a educação paulista

> Para reduzir a desigualdade de aprendizado no Estado, o programa Educação- Compromisso de São Paulo prevê intervenção e monitoramento permanentes em 1.206 unidades de ensino consideradas de maior vulnerabilidade, tanto no aspecto socioeconômico, como na infraestrutura e de aprendizagem, entre eles o desempenho no Saresp 2010. Para essas unidades, haverá prioridade na formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, implantação do programa professores-mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos.

Por fim, no ano de 2013, a escola já em condição de Prioritária realiza o SARESP agora com dois 9º anos e nenhum 5º ano, já que o ciclo I se encerra na escola no ano de 2012. Entretanto, nesse ano algumas coisas mudam, pois agora a escola já tem uma meta a ser atingida 2.03, além disso, outro indicador é acrescentado ao cálculo do IDESP neste ano, o índice de nível socioeconômico escolar (INSE).

Segundo a Secretaria da Educação o cálculo do IDESP, a partir de 2013 passa a ser calculado de maneira distinta, além de considerar a parcela cumprida da meta (IC) e o adicional por qualidade (IQ) em uma soma “agora apura se o máximo entre esses dois indicadores (IC ou IQ, deles o maior) e este resultado é multiplicado por um modulador, calculado a partir do INSE”.

---

entre as mais avançadas do mundo até 2030 e tornar a carreira do professor uma das mais procuradas. Construído a partir de uma consulta aos 230 mil professores da rede pública, além de pais e alunos, o Educação Compromisso de São Paulo foi sistematizado pela consultoria McKinsey. O programa se sustenta em cinco pilares principais: valorização do professor; aprimoramento da gestão pedagógica; adoção gradual da escola em tempo integral; desenvolvimento de mecanismos operacionais e financeiros e mobilização da sociedade. Fonte:<http://www.institutopeninsula.org.br/projeto/13/programa_educacao_compromisso_de_sao_paulo>

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2013, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2012	IDESP 2013	METAS 2013	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
5° ANO EF				
9° ANO EF	2.02	2.03	2.16	7.14
3ª SÉRIE EM				

MÁXIMO ENTRE ÍNDICE DE CUMPRIMENTO DA META 2013 E ADICIONAL POR QUALIDADE 2013, POR CICLO ESCOLAR

	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)	ADICIONAL POR QUALIDADE (IQ)	MÁXIMO (IC, IQ)
5° ANO EF			
9° ANO EF	7.14	0	7.14
3ª SÉRIE EM			

Figura 3- Cumprimento das metas em 2013

ÍNDICE DE CUMPRIMENTO DE METAS POR CICLO ESCOLAR

	MÁXIMO (IC, IQ)	ÍNDICE DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO (INSE)	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO DE METAS (ICM)
5° ANO EF		6.41	
9° ANO EF	7.14	6.41	11.71
3ª SÉRIE EM		6.41	

Figura 4- Cálculo do Cumprimento das metas em 2013

Conforme mostra a figura 4, o cálculo do IDESP é feito com base nesses três indicadores, os dois primeiros (IC, IQ), como falado anteriormente, está relacionado ao desempenho dos alunos na avaliação. Quanto o índice de nível socioeconômico (INSE), este é feito com base nos questionários socioeconômicos que são disponibilizados na escola, dias antes da avaliação SARESP e devem ser preenchidos pelos alunos e seus responsáveis. Nesse cálculo, quanto mais próximo do zero estiver a nota da escola, melhor é a condição socioeconômica dos alunos e quanto mais próximo do 10, pior é a condição dos alunos.

Assim, no ano de 2013 a escola também não conseguiu cumprir a meta estabelecida, fator este que ocasionou muitas discussões entre a equipe gestora e professores e também a equipe da Diretoria de Ensino sobre o porquê do mau desempenho dos alunos nessa avaliação.

Das possibilidades levantadas foi citada a evasão escolar como um dos motivos já que entraria no cálculo do fluxo, porém no estudo dos boletins do SARESP a partir de 2011 o índice de evadidos é muito baixo e de repetência é zero. Nesse ano de 2014, dos 242 alunos matriculados foi constatado apenas 6 abandonos.

Outra questão levantada foi o número de alunos com diagnósticos de deficiência intelectual na escola, pois no total há atualmente 20 deles com diagnósticos e a maioria está hoje no 9º ano. Nos anos anteriores também havia quantidade semelhante, em 2012 a escola contava com 24 diagnósticos, além dos que frequentavam sem laudo médico.

Pensando em um panorama geral da Diretoria de Ensino, trago alguns dados abaixo do número de alunos com diagnóstico de deficiente intelectual:

Diretoria de Ensino de Votorantim	
Total de escolas na Diretoria de Ensino	42
Cidades atendidas pela Diretoria	8
Total de alunos na Diretoria	27.313
Total de alunos diagnosticados como Deficiente Intelectual	459
Total de alunos matriculados em Sala de Recursos	111
Total de alunos DI na cidade onde a pesquisa foi realizada	112
Total de alunos na Unidade Escolar pesquisada	242
Total de alunos DI na Unidade Escolar pesquisada	20

Entretanto, segundo email recebido da CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado) sobre a questão da incidência dos alunos com diagnostico de DI nos índices do SARESP a resposta foi que não deve ser computado o desempenho do aluno em vista de índices, apenas à retenção ou evasão. Fator este que exclui a responsabilidade dos alunos com DI aos resultados do SARESP (ver Anexo 4).

Contudo, se tal nota não é computada seria relevante para escola haver mais alunos com diagnósticos de DI, uma vez que poderia ocultar uma defasagem de aprendizagem e isso justificaria o número de alunos com diagnósticos de DI não só na escola, mas quiçá no Brasil.

Questões como essas carecem de um estudo mais aprofundado e merecem uma atenção especial para uma revisão teórica consistente e estudos realizados sobre a deficiência intelectual.

Porém, por uma questão estrutural e delimitação de tempo, me proponho nessa pesquisa compreender os sentidos produzidos pelos professores em relação à escola prioritária e ao SARESP, entendendo a deficiência intelectual aqui como um dado que surgiu na justificativa para a escola prioritária, na explicação do fracasso escolar.

2. AVALI-“AÇÃO” CUIDADOSA: O QUE CARREGA ESSA TERMINOLOGIA

2.1 Uma compreensão para avaliação externa

Ao iniciar o processo de reflexão sobre os sentidos produzidos na escola em relação ao SARESP e fracasso escolar, atentei-me para os muitos discursos que circulam no cotidiano. Para tanto, me aproprio de uma fala foi dita em um contexto de reunião pedagógica entre professores e registrada por mim em meu diário de campo. Ela é significativa para iniciar a reflexão sobre as possibilidades de compreensão da avaliação educacional.

> Olha! Avaliação pra mim é um modo de descobrirmos o nível de aprendizado do aluno e também de descobrirmos se o modo com que estamos ensinando está dando certo, mas o que acontece é que hoje em dia, não só hoje, acho que sempre foi assim... O aluno vem pra escola, estuda um monte de conteúdo e depois é cobrado dele uma resposta que vem em forma de avaliação (Prof. “Cristina”, DC, 2013, p.08).

Certamente não cabe aqui um estudo minucioso das formas de avaliação empregadas hoje na esfera educacional, pois isso vários autores o fizeram com maestria, como o estudo recente de Bálsamo (2014) em que ela descreve os sentidos produzidos sobre a avaliação externa pelos profissionais da escola, à luz de teóricos da avaliação.

O que pretendo com esse estudo é compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre uma das práticas avaliativas utilizadas nas escolas, no caso a avaliação externa SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Educacional do Estado de São Paulo).

A fala da professora a qual inicio a discussão do capítulo nos dá algumas possibilidades de reflexão do ideal e do real, tratando por ideal aqui a avaliação como reflexão sobre a aprendizagem do aluno, ato este que não se encerra com uma prova. Enquanto que temos por real a avaliação como verificação de um

resultado, nem sempre vinculada ao processo formativo e nem sempre com continuidade. Esse segundo modelo de avaliação está relacionado com o que Freire chamou de “educação bancária”, modelo este que se mostra “perfeito” para a escola, já que neste modelo de instituição e de sociedade, o fracasso nada mais é do que uma falha dos próprios indivíduos em cumprir seus papéis de forma competente. Em todo caso, os excluídos nesse sistema serão aqueles que não corresponderão satisfatoriamente às exigências da escola, da sociedade.

Para pensarmos no modelo de avaliação que se propaga hoje nas escolas, me aproprio da discussão histórica sobre avaliação instaurada por Luckesi (2008), a qual se destaca a avaliação como processo formativo como possível superação do modelo de avaliação utilizado nas escolas, baseado em provas/exames. Modelo este que segundo o mesmo autor, teve origem na escola moderna que se sistematizou a partir do século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa que se constituiu basicamente pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros.

Se nos atentarmos ao estudo histórico da avaliação nos reportaremos a uma de suas primeiras funções na escola, a de controlar, tanto que até sua denominação foi por muito tempo “exame”. Sobre esse método, pensadores como Bourdieu e Passeron realizaram um estudo sobre suas funções internas no sistema francês de ensino no qual notaram que:

> [...] é somente com a condição de apartar-se, numa segunda ruptura, da ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar e interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação sobre a eliminação sem exame (BOURDIEU; PASSERON, 1978, p. 169).

A avaliação na escola, compreendida ainda sobre os propósitos do exame esclarece muito sobre as causas do fracasso escolar ainda nos dias de hoje, dado um estudo sobre os mecanismos de coerção, submissão e normatização presentes na escola nos séculos XVII e XVIII ao qual Foucault (2004, p.153) chamou de *“inversão das relações de saber em relações de poder”* cuja fórmula mágica do exame é a técnica de hierarquia para vigiar e as da sanção que normaliza. Tal

vigilância permite qualificar, classificar e punir, dando visibilidade aos indivíduos através da qual eles são diferenciados e sancionados.

Essas técnicas de hierarquia e sanções estão dispostas nas escolas de hoje, basta pensarmos nas estruturas físicas de seus prédios mantendo assim o controle sobre seus educandos pela vigia, e as sanções a qual se destaca o uso dos testes para medir, comparar e até mesmo humilhar os alunos através de resultados obtidos em tais provas/testes.

Tendo por base tais princípios, Luckesi (2008) apoia-se em Karl Marx em *O Capital* e seu conceito de mais-valia que nada mais é do que a exploração do homem pelo homem garantindo assim o capital, princípio esse que constituiu a sociedade burguesa na divisão das classes, na internalização dos papéis que cada um desempenha na sociedade. Levando em conta os propósitos da sociedade, a escola cumpre essa função, ainda nos dias de hoje.

Assim, destaca-se a fala do autor em seu livro *Avaliação da aprendizagem escolar* (2008), em que ele faz uma distinção entre os termos avaliação e avaliação de aprendizagem. Para ele, a primeira concepção é avaliar, através de provas e exames o desempenho dos alunos sobre determinado conteúdo e classificá-lo em aprovado e reprovado utilizando notas ou conceitos, um julgamento seletivo:

> Vale a pena trazer à cena a expressão ‘instrumentos de avaliação’, utilizada com o significado de testes, provas, redações, monografias etc. Esses instrumentos são os recursos utilizados para proceder à avaliação, ou seja: (1) modos de constatar e configurar a realidade; (2) critérios de qualidade a serem utilizados no processo de qualificação da realidade; (3) procedimentos de comparação da realidade configurada com os critérios de qualificação preestabelecidos. Testes, provas, questionários, redação, arguição, entre outros, de fato são instrumentos de coleta de dados para subsidiar a constatação (ou configuração) da realidade, que, por sua vez, permitirá a sua qualificação, qualificação da realidade descrita, centro da atividade de avaliar. Com isso, queremos lembrar que, cotidianamente, confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a ser denominadas instrumentos de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma inadequação que automaticamente repetimos (LUCKESI, 2008, p. 82).

Para Luckesi (2008) a escola erroneamente utiliza o termo avaliação da aprendizagem, termo utilizado pela primeira vez em 1930 por Ralph Tyler, quando

na verdade, ela constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação. Provas estas que serviram e ainda servem para sustentar o modelo burguês, seletivo, antagônico e autoritário. Diante disso, o autor destaca que essa prática é difícil de ser mudada justamente porque a avaliação da aprendizagem deve ser um ato amoroso, entretanto, a sociedade a qual ela está sendo praticada não é amorosa.

> Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2008, p.172).

A proposta de avaliação como um ato diagnóstico, amoroso, surge nesse contexto como um instrumento para apurar as situações de aprendizagem com vistas à criação de condições para que ela aconteça, no sentido de acolher. Assim, o autor defende a avaliação diagnóstica como uma alternativa para a democratização do ensino, na qual:

> [...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizado em que o aluno se encontra, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar. (LUCKESI, 2008, p.81).

É importante ressaltar que nesse movimento de busca por resultados, a escola, conforme salienta Luckesi (2008, p. 92) tem operado com a verificação e não a avaliação de aprendizagem, pois conforme o autor, a verificação se encerra com a notificação de um dado, enquanto que a avaliação não se encerra na configuração do valor ou qualidade, ela exige uma tomada de posição, seja ela favorável ou não aos objetos de avaliação.

> A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2008, p.93).

Em uma pesquisa realizada por Hoffmann (1994) a autora cita uma pesquisa realizada com 32 professores para saber o significado do termo “acompanhar”, no qual 29 professores responderam que acompanhavam os alunos em todas as situações de sala de aula diariamente. No entanto, 32 professores definiram avaliação como verificação dos resultados alcançados através de enunciados diversos, neste contexto, para os professores que observam e acompanham os alunos o sentido de acompanhar pode ter sido de observar e registrar.

A autora aponta ainda que os professores dizem perseguir uma educação de qualidade sendo exigentes na avaliação, porém contribuem para que milhares de crianças e jovens fiquem fora da escola por reprovação ou evasão escolar, o que reforça a visão de uma escola elitista e autoritária. Para ela, a maioria dos professores não tem consciência quanto ao sentido da avaliação na escola, pois muitos não participam de discussões a respeito das avaliações pelo fato de nem sequer se sentirem incomodados.

No início do capítulo, encontramos na fala da professora a clareza dos limites a que estamos submetidos quando há a cobrança externa sobre o aprendizado do aluno. Nesse âmbito, a tentativa de uma avaliação formativa não passa de sê-la, pois mesmo consciente de que a avaliação atribui o papel de diagnóstica nesse processo, ao final, o que se constata em sua fala é a verificação do que o aluno aprendeu ou não por meio de uma “avaliação do sistema”. Assim sendo, essas práticas de verificação são repetidas imensamente pelos professores que são pressionados e também supervisionados por outras estâncias que hierarquicamente constituem a bancada educacional na Rede Pública Estadual.

A inquietação vem de todas as partes, estando eu presente na rotina da escola como professora de Língua Portuguesa em um ambiente viciado em práticas “avaliativas” com o intuito talvez de compreender um processo muito penoso para a equipe docente, o fracasso escolar. Fracasso esse que não se dá de maneira explícita, mas que resulta de um aglomerado de fatores como a própria desmotivação de professores, a vigilância de todos os lados na tentativa de evitá-lo, não necessariamente por uma deficiência de aprendizagem, mas de resultados em avaliações externas.

Esteban (2008, p. 07) ao discutir avaliação salienta sua importância justamente porque esta implica necessariamente em um processo mais amplo de

discussão do fracasso escolar. Para ela a reversão desse quadro, principalmente no que tange as crianças das classes populares que vivem cotidianamente o fracasso é a reflexão sobre avaliação, mas atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

Para Barriga (2008) o exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação. Para ele, tanto as autoridades educacionais como os professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistemas de exames e sistema de ensino. Sendo assim, a modificação de um afetaria necessariamente o outro, mas isso implica em um falso princípio didático – um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino.

Para pensar o exame o autor apresenta uma evolução histórica dessa prática na história da pedagogia mostrando-nos que este nem sempre esteve ligado à certificação, nem a atribuição de notas e conceitos, mas que a partir da instauração de uma política educacional de corte neoliberal buscam-se justificativas "acadêmicas" para fundamentar a restrição do ingresso à educação.

Muito embora, historicamente o exame não estivesse ligado ao conhecimento, mas a problemas marcados por questões sociais, transformou-se em um espaço de convergência de diversas ordens: políticas, sociológicas, psicopedagógicas e também técnicas. Todavia, é mais fácil ocultar a realidade e aglutinar todos os problemas apenas em sua dimensão técnica. Assim, os problemas que a sociedade não dá conta de resolver são transferidos para uma excessiva confiança em elevar a qualidade da educação racionalizando o uso de um só instrumento: o exame. (BARRIGA, 2008, p.47)

> [...] Porém o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem a conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais. Todos estes problemas e muitos outros que convergem sob o exame, não podem ser resolvidos favoravelmente só através deste instrumento (social) (BARRIGA, 2008, p.47).

Sob esse ponto de vista, o autor Gimeno Sacristán (2004) aponta que essas avaliações são de uma racionalidade *tylleriana*[14] são como uma febre, afetando todo o sistema de ensino, abrangendo conhecimentos e atitudes dentro e fora da escola. Para este autor, as avaliações ocorridas fora da escola servem justamente para fazer comparações, como por exemplo, o PISA (*Programme for Intenational Student Assessment*) no qual se "descobre" se o sistema educativo é ruim pelo lugar ocupado pelo país no ranking dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Nesse ponto, as críticas tecidas sobre o ranqueamento das escolas ocupa um espaço notório nos debates sobre avaliação, uma vez que, quando falamos em resultados não significa necessariamente uma melhoria na qualidade do ensino público.

Conforme Freitas (2007) há riscos de ocultação da má qualidade da educação ao lidarmos com proporção de aprovados segundo essas fórmulas como o IDEB, para o autor, o número do aumento de aprovados não é o mesmo aumento da aprendizagem.

Outra questão de ordem política sobre as implicações das avaliações, no caso, as externas é a responsabilização do ensino público que recai sobre a classe dos professores e gestores, o que se sobressai nos dias de hoje é o mecanismo de competição entre as escolas impulsionadas pelo sistema capitalista. Nessa dinâmica, os mais pobres não estão aptos a competir já que não possuem "*capital cultural*"[15] suficiente, levando as escolas de periferia as mais baixas colocações no ranqueamento.

---

[14] O nome deriva de Ralph Tyler, (EUA, 1902-1994), formulador do enunciado teórico mais duradouro na área do currículo, conhecido como os "Princípios de Tyler*".* Tal teoria Curricular tinha por base um currículo tecnocrático, linear e prescritiva de instrução. Quanto à avaliação, segundo *o* próprio Tyler, "é essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino." Em outras palavras, o enunciado dos objetivos não serve apenas para a seleção e organização das experiências de aprendizagem, mas como padrão segundo o qual o programa é avaliado. Para Tyler, portanto, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados.
Fonte: KLIEBARD, Os princípios de Tyler. ***Currículo sem Fronteiras***, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em:<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>. Acesso em 21 de Abril de 2014.

[15] Para Bourdieu, 'capital cultural' consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução. Isto porque, o sistema escolar realiza a

A escola, por sua vez, se apropria de mecanismos quase sempre excludentes para continuar nessa competição. Nele, o aluno se vê forçado a comparecer nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) comumente chamado de “salas de recurso”, já que não conseguem aprender dentro da sala de aula ou então nas aulas de reforço para recuperar os conteúdos garantindo assim mais alguns anos na escola, nos moldes do que Freitas (2007) chamou de “eliminação adiada”. Essa eliminação ao qual Freitas fala trata-se de:

> [...] situações geradas no processo de exclusão das camadas populares do interior da escola: o conceito referia-se a permanência dos alunos dessas camadas durante algum tempo, postergando sua eliminação na escola e realizando-a em outro momento mais oportuno (FREITAS, 2007, p. 972).

Sobre essa problemática, o melhor exemplo que se pode dar é sobre a nova forma de tratamento que a escola analisada recebeu no ano de 2013, o de prioritária.

Segundo a Secretaria da Educação, o critério utilizado para a classificação de uma escola como prioritária é o percentual de alunos que tiveram o desempenho no SARESP “abaixo do básico” em uma das duas áreas requeridas nessa avaliação: Língua Portuguesa e Matemática.

O critério utilizado pela Secretaria para o percentual que defini uma escola como prioritária não foi informado, mas sim a porcentagem para o final de cada um dos três ciclos de aprendizagem.

De acordo com a Secretaria, são escolas prioritárias aquelas que possuem pelo menos um dos seguintes percentuais de estudantes abaixo do nível básico no Saresp:

- 40% ou mais dos alunos do Ciclo I da escola em Língua Portuguesa;
- 50% ou mais dos alunos do Ciclo I da escola em Matemática;
- 37% ou mais dos alunos do Ciclo II da escola em Língua Portuguesa;
- 46% ou mais dos alunos do Ciclo II da escola em Matemática;
- 54% ou mais dos alunos do Ensino Médio da escola em Língua Portuguesa
- 74% ou mais dos alunos do Ensino Médio da escola em Matemática

Figura 5- Percentual para escola prioritária

---

operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de ‘capital cultural’. Mediante tais operações de seleção, o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de ‘capital cultural’ herdado daqueles que são dele desprovidos. Fonte: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Disponível em: < http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul .html.>. Acesso em 21 de Abril de 2014.

Essa medida, segundo o programa *Educação- Compromisso de São Paulo* é para reduzir as desigualdades de aprendizado no Estado. De acordo com esse programa isso será efetivado através da intervenção, acompanhamento e monitoramento por meio das coordenadorias (diretorias de ensino de cada região).

No site Observatório da Educação encontram-se algumas posições sobre essa política adotada pelo governo, nele está o depoimento de Alavarse (2012) que acrescenta que esse tipo de ação cria uma marca negativa para a escola, mesmo sendo a favor do uso das avaliações externas como o SARESP, o pesquisador não acredita em uma melhora com os resultados sendo utilizados para este fim.

Geraldi e Geraldi (2012) retomam a relação intrínseca constitutiva do ofício: alunos, professores e conhecimento elencando representação destes, sobretudo nas últimas décadas cuja política pública de currículo, avaliações, livros didáticos, etc. produziram a domesticação dos agentes educativos.

Para explicar essa domesticação os autores explicam como se deu a política neoliberal na área da educação. A começar pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) no governo de Fernando Henrique Cardoso sob o comando do ministro Paulo Renato Sousa; a implantação dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes); as políticas de arrocho das universidades públicas federais e a abertura para a exploração do capital privado do nicho de mercado da educação com uma política de expansão do ensino superior privado.

Ateremo-nos, porém, aos sistemas de avaliação que, como relatam os autores, teve início com o chamado Provão, no ensino superior. Avaliação esta que causou reações diversas dos estudantes, muitos a boicotaram não comparecendo para a realização do exame e quando se tornou obrigatório, apenas assinavam a lista de presença. Entretanto, as pressões continuaram até que essa prova virou condição para realizar a formatura.

Na educação básica a domesticação foi muito mais rápida, pois as avaliações passaram a ser apenas mais uma atividade dentre outras realizadas na escola. No ensino médio, por exemplo, o ENEM é necessário para a obtenção de

bolsas de estudo no Prouni (Programa Universidade para Todos)[16] e o que transparece nesse contexto é a luta desenfreada pela classificação das melhores escolas.

Teoricamente os exames servem de diagnósticos para definir ações de governo, mas com a ajuda do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a ampla divulgação de campanhas televisivas a família pode acompanhar a qualidade da escola de seus filhos. A ideia por traz dessa "participação ativa" da comunidade, família e toda a sociedade no que se refere à educação é na verdade uma tentativa de transformar o ambiente educacional em um grande mercado, no qual os "consumidores" podem escolher os mercados que oferecem os melhores "produtos", nesse caso, as escolas e os alunos.

Para alimentar essa lógica, a sociedade capitalista utiliza de conceitos como "sociedade de aprendizagem", "economia baseada no conhecimento" que para Steven Ball (2001, p. 100) "são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio deste consenso. Em outras palavras estes termos servem para simbolizar a prioridade dada a economia na sociedade atual, estando à educação a serviço delas, quando deveria ser o contrário.

Ball (2001) exemplifica melhor essa inserção de conceitos da economia de mercado transferidos também para a área da educação, citando Plant (1992, p. 87) o autor ressalta que no seio do novo ambiente moral as escolas e universidades são induzidas a uma "cultura de auto-interesse" gerando nos indivíduos impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem.

Transpondo isso para as práticas de avaliação externa é possível compreender que a aceitação e passividade de muitos professores e gestores em relação à responsabilização pelos resultados obtidos são criadas nessa lógica mercantil que faz com que os indivíduos sintam-se parte da instituição. "Somos encorajados a ver nosso próprio 'desenvolvimento' como estando relacionado com o 'crescimento' da nossa instituição e oriundo deste mesmo crescimento". (BALL, 2001, p.107).

---

[16] É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

Nesse cenário a disputa se mostra cada vez mais acirrada, pois há um arcabouço de conteúdos a serem ensinados em sala de aula, conteúdos estes que são preparados por outrem, tirando toda a autonomia do professor, mas que é dele cobrado pelos resultados das avaliações externas nessa competição. Para garantir tal fidelidade vinculam-se aos resultados obtidos uma remuneração à equipe escolar, no qual esse mecanismo coopera para que a cobrança venha de todos os lados, mesmo dos colegas de equipe e gestores.

A bonificação por resultados ocorre para as escolas que cumprem a meta estabelecida pelo IDESP a cada ano, em que todos os funcionários da escola podem ganhar de 2,4 a 2,9 salários. Ele é calculado de forma proporcional ao cumprimento da meta, se a escola cumpre 50% os funcionários da escola ganham 1,2 salários. Se eles cumprem 110% da meta, ganham 2,64 salários. O máximo que se pode ganhar é 120% da meta, cerca de 2,9 salários. Caso a escola não cumpra a meta, nenhum servidor ganha bônus.

Essa política tem por base o modelo das empresas que se baseiam em metas e objetivos, ela surgiu para trabalhadores semi-qualificados e ampliaram nos anos 80 para outros ramos, devido às exigências do mercado, buscando sempre o aumento da competitividade.

Levado a cabo a instauração de uma política neoliberal nas escolas, as implicações não podem ser outras senão as que Ball (2001, p. 110) pontuou como “a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; c) alteração das relações sociais”. Essas implicações, segundo o autor, fazem com que aumente cada vez mais a competição entre professores e departamentos.

A pesquisa de Bálsamo (2014) ao se atentar para os sentidos produzidos pelos sujeitos em relação à avaliação externa em uma realidade escolar constatou como um de seus indicadores as ferramentas de pressão do trabalho pedagógico. A autora destaca que em uma de suas entrevistas uma das professoras confessou o seu desgaste em relação ao preparo dos alunos para as avaliações externas.

> Ela já não atuava mais nas salas que fazem as avaliações externas no momento da entrevista, mas estava tão saturada por passar anos trabalhando com as questões da avaliação externa (descritores,

> habilidades e competências), que chegou ao ponto de perceber que isto passou a influenciar sua prática docente, sendo que o trabalho com os descritores lhe era comum e já fazia parte da rotina. (BÁLSAMO, 2014, p. 110).

Quanto às avaliações externas, a competição das escolas na busca dos melhores resultados configura um ambiente muito conflituoso que desconsidera o contexto social, político e cultural das instituições atrelando resultados a uma competência individual tanto dos alunos como dos professores.

> Deixadas à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escolas para ricos e escolas para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos e as ultimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e dos profissionais da escola (FREITAS, 2007, p. 969).

Tudo isso acrescentado a uma profunda desmotivação e aceitação dos professores que possuindo uma “formação descontínua ao invés de continuada” contribuem para tal domesticação (GERALDI, GERALDI, 2011, p. 38).

Pressionados pela sociedade, responsabilizados pelos resultados, a estes profissionais da educação, subalternizados, resta o que Certeau chamou de ‘táticas’ em que “sujeitos se reapropriam do espaço organizado pelos técnicos da produção sociocultural e alternam seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano” (CERTEAU, 1998, p.41).

Nesse âmbito, vale a pena pensar o conceito de tática desenvolvido por Certeau para compreendermos melhor os meios dos quais muitos professores se apropriam para continuar no ambiente escolar (muitas vezes entendido como campo inimigo) e assim aproveitar-se das brechas que esse campo nos dá quando falha na vigilância para usarmos de nossa astúcia para realizarmos pequenos movimentos na educação.

> Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe oferece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o

> organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo" como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita das "ocasiões" e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 1998, p. 100).

Assim, devolve-se o que é pedido pelas políticas governamentais em termos de resultados, mas nem sempre estes estão atrelados ao processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. E um dos efeitos mais nocivos da educação como explica Fernandes, presidente do INEP- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (2007 apud Freitas 2007, p. 970):

> Quando se cria um sistema de avaliação e passa a haver responsabilização pelos resultados, os gestores são se preocupar com notas e metas. Qual é a defesa desse sistema: se existe um mecanismo para atribuir responsabilidades, os gestores vão melhorar o ensino. Quais são as críticas? Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos. Nos Estados Unidos isso aconteceu. Esses argumentos não têm como ser revidados. Mas não pode deixar de dar um "remédio" para a educação por causa dos efeitos colaterais que pode causar.

Diante desse sistema que assimila qualidade de ensino a resultados medidos através de um indicador, encontramos diversos problemas que de tal modo passam a delinear alguns dos motivos do fracasso escolar. Entretanto, para realizarmos esse estudo um fator a ser considerado é sem dúvida o perfil socioeconômico da escola, já apresentado anteriormente na caracterização da escola, pois isso, indubitavelmente implica nos processos avaliativos e também pode implicar nas causas do fracasso escolar.

2.2 Avaliação externa: SARESP

Inicio a reflexão sobre a avaliação externa SARESP com o desabafo de um professor em uma das reuniões da escola, nomeadas de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) na qual evidenciamos seu descontentamento com a política de

avaliação empregada. Para não parecer equivocada uma análise do discurso do professor sobre essa política de avaliação externa, precedo antes uma recapitulação histórica de como ela vem sendo empregada ao longo dos anos.

> A angústia é fazer o mesmo discurso o ano todo sobre a importância dessa prova e no final nem sabermos o resultado verdadeiro porque não chega pra nós. Eu não vou mentir quando me perguntarem se essa prova repete, porque nós não apitamos nada aqui, pra começar nem somos nós que aplicamos a prova. (Prof. Well, DC, agosto, 2013)

Segundo Bonamino (2002) no Brasil a avaliação externa tem como ponto de partida a década de 1980 dada a um contexto de redemocratização do país e do crescente processo de universalização do 1º grau, conhecido hoje como ensino fundamental.

> A preocupação com as excessivas taxas de repetência e com a evasão precoce dos alunos, principalmente os das camadas populares, levou à implantação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento ampliado de professores, à distribuição de livros didáticos. No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de 1º grau. (BONAMINO, 2002, p.15)

Na década seguinte foi criado no país o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) pelo governo federal cujo foco era avaliar o desempenho escolar dos estudantes com vistas à criação de políticas que proporcionassem a melhoria da qualidade da educação. Assim, na mesma década, em 1996 foi criado no Estado de São Paulo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) com propósito semelhante ao do SAEB. Essa avaliação surgiu como sucessora de outra iniciativa de avaliação de sistemas em São Paulo, o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual (1992), no qual buscava aferir resultados quanto ao desempenho dos alunos do Projeto Escola-Padrão[17].

---

[17] Tratava-se de um projeto educacional instituído pelo Decreto Estadual Nº. 34.035, de 22 de outubro de 1.991 que tinha como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, pelo então governador Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1994), cujas finalidades eram entre outras a de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Fonte:

A justificativa para a implementação dessa avaliação na rede estadual de ensino pode ser encontrada no Documento de Implantação do SARESP no qual fica evidente a acepção sobre o papel da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino público:

> A participação da SEE nessas experiências evidenciou a importância da avaliação educacional enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão que visem à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Impôs se, assim, a necessidade de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional do Estado. (SÃO PAULO, 1996, p.05).

Conforme o excerto, essa melhoria da qualidade do ensino está pautada em um mecanismo que prevê a orientação para as escolas através de uma sondagem, muito embora o que vem atrelado a esse processo de recondução das escolas é a descentralização da administração e das decisões pedagógicas, tirando toda autonomia das instituições de ensino público, mas atrelando a elas a responsabilidade pelo ensino.

Pensando nesse aspecto, surge em 1998 um material que iria ser distribuído em toda rede, denominado Manual do Orientador. Nesse documento era explicitada a intencionalidade de utilizar os resultados das avaliações para a gestão educacional, como se pode ser nessa citação:

> [...] o SARESP foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisões para a melhoria e incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no sistema (SÃO PAULO, 1998, p.01).

O enfoque na capacitação do corpo docente como fator preponderante na qualidade de ensino, pressupõe que esta medida seja um divisor de águas quanto à formação dos professores, mas nessa política os resultados alcançados dependem de um esforço pessoal, portanto, desigual. Como apontam alguns estudos sobre o impacto dos resultados do SARESP nas escolas, o que transparece é essa “corrida maluca” em busca de posições e de bonificação por resultados nas escolas.

SARMENTO; ARRUDA. Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 2 – nº 1 – 2011. Disponível em: < http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>. Acesso em 10 de Nov. de 2014.

A partir da década de 90 as avaliações externas começam a disseminarem no país, o que de tal modo justifica certa resistência por parte dos professores que não estão habituados a esta política. Sobre essa resistência, a pesquisadora Gatti (1994, p.78-79) faz algumas considerações:

> Professores e técnicos de ensino, ao invés de perceberem na avaliação uma possibilidade de aprimorarem seu trabalho, construindo uma escola de qualidade, sentem-se, em geral, muito inseguros quanto ao seu futuro profissional: eventuais resultados negativos podem implicar um fracasso no exercício da profissão e apontar responsabilidades não cumpridas. [...] Há, de certa maneira, no ambiente escolar, um clima que não favorece o desenvolvimento de processos avaliativos externos e de âmbito mais amplo e, neste sentido, há muito que fazer para demonstrar o caráter não punitivo dos processos de avaliação e, sim, seu caráter pedagógico e auxiliar na superação das dificuldades.

Bernadete Gatti publicou este estudo em 1994 e, desde então, muitas avaliações externas foram aplicadas, escolas novas criadas, novos professores formados. De lá para cá tudo mudou, mas continua o mesmo. A incoerência dessa frase se explica pela fala da professora “Cristina” citada no início desse capítulo. Ao se referir as avaliações ela reflete sobre a mudança de foco da avaliação que de verificação da aprendizagem passa para a cobrança por resultado. Assim como essa professora, temos na fala do professor Well a sensação de perda de autonomia, conforme citado anteriormente em um trecho de sua fala em que ele ressalta que “não apitamos nada aqui, pra começar nem somos nós quem aplicamos a prova (SARESP)”. Porém, ele se apropria dessa fala para justificar que não vai mentir se alguém perguntar se essa prova repete o ano, ele utiliza mecanismos de resistência ao desmitificar o atrelamento do resultado da avaliação externa à repetência.

> A escola, ao mesmo tempo em que contribui para a inculcação e a divulgação da ideologia dominante, é um espaço onde interagem sujeitos com determinada consciência e determinada intenção, isto significa que a inculcação das ideias e dos valores dominantes não é um processo tão mecânico como a Teoria da Reprodução argumenta. Todo processo de dominação é, antes de mais nada, um processo caracterizado por conflitos, por tensões, por tentativas de resistência (GIROUX, 1981).

O professor Well utiliza, porém, o discurso referente à importância dessa avaliação na mesma frase, o que não é exclusividade sua, pois esta fala é

constantemente reproduzida e difundida nas escolas sob a premissa de que tais avaliações servem para subsidiar as políticas educacionais para a melhoria da educação. Entretanto, ao indagar que eles não têm nenhuma autonomia quanto à avaliação, esse parece ser o seu maior incômodo do professor e não necessariamente o discurso proferido sobre sua importância.

Luckesi (2008) considera que toda ação humana pode ser avaliada para que se possa subsidiar o processo de tomada de decisão. Logo, partindo deste ponto de vista, podemos afirmar que as avaliações externas oferecem excelentes diagnósticos da escola. Contudo, precisamos entender que avaliar não é classificar, medir, mas rever o que está dando errado para transformar.

É nesse ponto talvez que se encontre uma das maiores inquietações dos professores quanto às avaliações externas, pois elas caracterizam-se como exames que servem pontualmente para constatar resultados. Dessa constatação, o que ocorre na maioria dos casos é a supressão da realidade das escolas e de seus alunos, colocando-os em uma mesma escala numérica, estimulando a competição entre as escolas e separando ainda mais as classes sociais.

> Gente, a escola é pequena, temos somente duas oitavas séries, uma delas tem vários alunos com D.I e se depender do resultado do SARESP nós nunca vamos atingir a meta porque todo ano vai ser a mesma coisa, o que tem de criança com dificuldade e é em todas as séries, não é? Tem pelo menos dois por sala(Prof. Lúcia, DC, outubro, 2013).

A fala colhida de meu diário de campo nos abre um leque de possibilidades de discussão sobre as avaliações externas, mas também nos fornece um reforço para a fala do professor Well ao desabafar sobre sua angústia de não participar ativamente desse processo de avaliação. Assim como ele, a fala da professora Lúcia expressa sua aflição de não poder fazer nada para mudar a condição da escola.

A tal ponto a fala dos professores converge quanto ao pessimismo em relação à realidade da escola, porém, enquanto o professor Well se justifica como alguém que não faz parte desse resultado, a professora Lúcia evoca os fatores biológicos, como a D.I para justificar tais resultados, talvez para amenizar o fracasso escolar e eximir a responsabilização pelos resultados, a que somos tão expostos.

A atitude dos professores diante da inserção das avaliações de caráter externo propõe uma observação dos objetivos traçados para sua implementação e de fato o que essas avaliações se tornaram na prática.

Como o nome já diz, a avaliação externa é um processo avaliativo gerenciado por sujeitos que estão alheios ao cotidiano escolar. Ela serve, entre outras coisas, para medir o desempenho das escolas a fim de fornecer subsídios para as ações políticas no ramo da educação. Conforme Freitas (2009, p. 47), essa avaliação:

> [...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar series históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Até o momento, nenhuma novidade, nenhum dado negativo, com exceção de essa avaliação ser realizada por sujeitos alheios a escola. Então, porque há tanta resistência dos professores em relação às avaliações externas?

Em uma conversa informal com uma das professoras de Língua Portuguesa, “Cristina”, indaguei-a se havia algum impacto ou mudança no ambiente com o resultado das avaliações externas, mais precisamente o SARESP, a resposta obtida foi a seguinte:

> [...] Eu vejo por parte dos professores. A gente se esforça para que o aluno ultrapasse os índices determinados da escola, da diretoria, do Estado, a gente se esforça, mas nem todos estão afim! Nas séries iniciais dessa escola podemos ver comprometimento dos alunos, da família, mas eles vão crescendo e perdendo o comprometimento. Fazer o quê? Nós estamos fazendo a nossa parte!(Prof. Cristina, DC, Outubro,2013)

Nessa fala podemos aferir vários sentimentos que iniciam pela culpabilização dos professores pelos resultados, mas também uma “má vontade” dos alunos em relação à avaliação. Nesse ponto a culpabilização vem de todos os lados e a internalização dessa culpa torna o sofrimento inevitável tanto para professores quanto para os alunos, todos convivendo em um ambiente contaminado pelo medo de errar.

Em seu artigo *Ser professora: avaliar e ser avaliada* Esteban (2008) nos alerta que esse tipo de avaliação que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação estimulando a competição.

Quem passa pelos “olhos vazios e ameaçador” (BHABHA, 1998) de seu avaliador costuma amedrontar-se facilmente com tais olhos sempre que os verem, porque pior do que as avaliações dadas por ele são os julgamentos tecidos no seio social que medem capacidade através de um número, indicando sua competência ou não.

2.3 O Dia “D”: um estudo sobre o SARESP na escola

Considerando essas questões que permeiam o ambiente escolar em relação às avaliações externas, proponho aqui uma análise da reunião que ocorreu na escola em que realizo minha pesquisa de campo. A convocação ocorreu no dia três de outubro de 2013 e é denominado como o Dia de Estudo do SARESP. Como faz parte do calendário oficial, aconteceu em todas as escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo.

De acordo com a proposta da Secretaria de Estado da Educação,

> [...] nesse dia, é possível cotejar os dados gerais e os resultados particulares de cada escola, no sentido de compreendê-los no seu contexto e transformá-los em propostas de intervenção que promovam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2009).

Este Dia de Estudo foi uma convocação prevista no calendário escolar e contou com a presença de dezessete participantes: a supervisora de ensino, a coordenadora pedagógica e a de apoio, a diretora e sua vice, a professora coordenadora do núcleo pedagógico de matemática (PCNP), o professor mediador e os professores das respectivas disciplinas: português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, inglês e arte. A reunião foi coordenada pelo

grupo de gestores da escola que se demonstrava ansiosa para iniciar a discussão sobre o desempenho da escola quanto a essa avaliação.

Sobre esse dia, a proposta aqui é compreender as falas (sentidos) dos atores que compunham essa reunião à luz de autores que estudam o campo da avaliação, entretanto, afirmo que, dada a complexidade do discurso desses mesmos atores e inclusive da temática, esse estudo é passível de inúmeras reflexões e considerações.

A partir de recortes das falas dos professores presentes nesta reunião de estudo, será iniciada a discussão sobre as relações e interferências do SARESP no cotidiano escolar.

O objetivo deste Dia de Estudo na escola pesquisada era centralizar a questão da meta a ser atingida pela mesma na próxima avaliação do SARESP e discorrer sobre o percurso trilhado até então. Também previa alguns procedimentos para atingir a meta necessária para que a escola deixe de ser prioritária[18] podendo inclusive receber o bônus no ano posterior. Tais procedimentos requisitados para os professores vão desde a preparação de aulas diversificadas, utilização de simulados no molde do SARESP e adaptação curricular para os alunos que apresentam alguma defasagem ou deficiência.

Convém ressaltar que os objetivos destacados pela coordenadora quanto à bonificação e a condição da escola como prioritária não estava descrita na pauta da reunião, pois nesta, destacava-se como objetivo a compreensão da avaliação externa como uma ferramenta para a melhoria da aprendizagem dos alunos, sugerindo assim a reflexão sobre esse instrumento.

Para tanto, a coordenadora apoiou-se nos resultados das avaliações diagnósticas e as práticas consideradas exitosas em sala de aula para que pudéssemos refletir se houve ou não um avanço na aprendizagem desses alunos de um ano para outro.

Das práticas consideradas exitosas, a coordenadora destacou alguns projetos como o de compra de livros e passeio ao Museu da Língua Portuguesa, executado por mim, uma vez que a iniciativa estimulou a leitura literária na escola. Também destacou a parceria entre o professor de Matemática e a professora auxiliar (PA) como de grande valia para os alunos, já que as aulas estavam dando

[18] As escolas são consideradas prioritárias quando não atingem o índice esperado pela IDESP por três anos consecutivos, ou seja, quando o resultado do SARESP está abaixo do nível básico.

bons resultados. Além desses, outros passeios na área de Ciência ao SOS Mata Atlântica e de Geografia ao Museu do Tietê, acrescentando que tais visitas são sempre um estímulo para as aulas posteriores.

Partindo dos apontamentos sobre as avaliações diagnósticas e as práticas exitosas um professor manifestou-se questionando o modo como a gestão lida com o termo práticas exitosas. Para ele:

> [...] isso é história pra inglês ver, pois ficar tirando fotinhos de toda a aula não quer dizer nada, não dá pra dizer através de uma foto se a aula foi boa ou não. Agora vocês vêm com esse papinho pra mostrar pra Diretoria de Ensino que estamos fazendo um bom trabalho, agora eu digo uma coisa, pra aula ser exitosa vai depender de muitas coisas, não dá pra ficar com a câmera debaixo do braço esperando o momento certo(Prof. Well, DC,Outubro de 2013)

A fala do professor nos permite algumas considerações importantes sobre o rumo das avaliações externas, principalmente em se tratando do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor precisa comprovar sua *performance* (BALL, 2010) em sala perante os seus “patrões”. Nesse caso é a ordem hierárquica que cuida para que tudo saia como esperado quanto aos resultados numa relação perversa. “Somos encorajados a ver nosso próprio ‘desenvolvimento’ como estando relacionado com o ‘crescimento’ da nossa instituição e oriundo deste mesmo crescimento”. (BALL, 2001, p.107).

Para a coordenadora pedagógica, essa ação não era tida como passível de uma exibição de um trabalho bem executado somente. Na sua fala em resposta ao professor ela discorre sobre a possibilidade de formação, destacando as Orientações Técnicas[19] (OT) oferecidas aos professores das diferentes disciplinas. Segundo ela:

> Há muitos professores bons na escola e infelizmente não dá para olhar para todas as práticas, mas há sim várias que podem ser tidas como exitosas e elas estando registradas podem servir principalmente

[19] Segundo o parágrafo II do 1º artigo da Resolução SE Nº 62/2005: Orientação Técnica é uma ação articulada ou reunião, de caráter sistemático ou circunstancial, que subsidie a atuação profissional na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativo e técnico-pedagógicos e curriculares da educação básica. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/62_05.HTM?Time>. Acesso em 16 de Nov. de 2014.

> para ser discutidas e aperfeiçoadas nas OT (Orientação Técnica) contribuindo para a formação dos professores (PC- Mari, DC, Outubro, 2013).

Olhar o que o outro faz e também começar a fazer, refletir, aprender com o outro, essa é a ideia de formação em que as trocas são necessárias para o crescimento do educador. Porém, essa formação a que todos anseiam não ocorre como deveria/poderia justamente pela imposição desta pela Diretoria de Ensino (DE). Nesses encontros muitos professores sentem-se tão pressionados à mostrar algo que se encaixe como “prática exitosa” que não conseguem aproveitar as experiências que os demais tem a compartilhar.

Quanto à formação dos professores, entendemos que este é um problema socialmente relevante, pois esta formação tem atendido somente às demandas do “mercado” reduzindo a grade curricular, deixando que a formação dos docentes ocorra no próprio “serviço”. Como aponta Zeichner (1993) os cursos de formação de professores não os preparam para que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam.

A propósito, as orientações técnicas são oferecidas pelas Diretorias de Ensino e ministradas pelos Coordenadores Pedagógicos do Núcleo Pedagógico (PCNP) estão previstas na legislação estadual na Resolução SE Nº 62/2005 que dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica. As orientações técnicas, conforme o artigo 8º, parágrafo I dessa resolução, poderão ocorrer em horário regular de aula e ter duração de 4 à 8 horas diárias. Esse fator causou muita polêmica nessa Diretoria de Ensino, pois a realidade de muitas escolas é que não há professores eventuais para substituir essas aulas, além disso, as escolas não têm como pagar o professor eventual, já que o professor regular está em formação e não pode ficar com falta.

Nesse cenário, enquanto professora nessa Diretoria de Ensino, participei por três anos de Orientações Técnicas (OT) na disciplina de Língua Portuguesa. Tais formações previam o estudo de gêneros textuais, de atividades em grupo para preparação de aulas diferenciadas, do uso de ferramentas tecnológicas e também da socialização de atividades desenvolvidas pelos professores. Como mostra nesse exemplo abaixo:

Começo, Meio e Fim

(Roupa Nova)

"A vida tem sons que pra gente ouvir
Precisa entender que um amor de verdade
E feito canção qualquer coisa assim
Que tem seu começo, seu meio e seu fim
A vida tem sons que pra gente ouvir
Precisa aprender a começar de novo
E como tocar o mesmo violão
E nele compor uma nova canção
Que fale de amor
Que faça chorar
Que toque mais forte esse meu coração
Ah! Coração
Se apronta pra recomeçar
Ah! Coração
Esquece esse medo de amar de novo".

Compositores: Roupa - Ney Azambuja/Paulo Sérgio Valle

Objetivos:

- Selecionar/priorizar conteúdos do 1. Bim 8. EF conteúdos.
- Refletir sobre o gênero anúncio publicitário.
- Como trabalhar Anúncio Publicitário em sala de aula.
- Familiarizar-se com os recursos mais básicos do computador:
- Ampliar sua compreensão sobre as possibilidades de comunicação disponíveis com as TIC.

Diretoria de Ensino - Região de Votorantim | 2013

06/03/2012 – 8h30 às 17h30

Orientação Técnica Língua Portuguesa

Professores 8. Ano EF

8h30 – início

- Mensagem e dinâmica de acolhimento;
- Seleção de conteúdos prioritários do 1. Bim./8. Ano EF.
- Trabalhando com o gênero textual Anúncio Publicitário.

CAFÉ

- Teoria e Prática: Gênero **Anúncio publicitário**

12h00 ALMOÇO

13h30

- Por que precisamos usar a tecnologia na escola?
- OFICINA: Produção de Anúncio Publicitário na sala de Informática

CAFÉ

- Socialização das atividades

16h30 às 17h30

Avaliação e Finalização.

Figura 6-Pauta da Orientação Técnica de Língua Portuguesa

De fato, não posso afirmar que tais encontros não promoveram a formação dos professores, entretanto, o que não posso deixar de observar nesses encontros é a pressão por bons resultados. Pressão esta que não ocorre necessariamente pelo formador (PCNP), mas pelos próprios professores em uma atitude de cobrança de si mesmo, o que em alguns casos gera concorrência entre a classe.

Esse exemplo serve justamente para pensarmos no que Ball (2010) chamou de *performatividade* na educação, pois o que encontramos nesse contexto são professores de diferentes instituições que se reúnem não para agregar valores, mas para mostrar eficiência, já que com as políticas de ranqueamento e bonificação, todos passam a ser rivais.

> A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. No que se refere a trabalhar de dentro para fora, performances objetivam, por um lado, a construção cultural, a instilação do orgulho, a identificação e "um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços" prestados (Willnott, 1992, p. 63). De outro lado, avaliações e classificações, postas dentro da competição entre grupos *dentro* das instituições, podem engendrar sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja – que tem uma dimensão emocional (*status*), assim como (a aparência de) racionalidade e objetividade (BALL, 2010, p. 40).

Dentro da escola a *performatividade* age de modo a encorajar a equipe a fazer parte, dedicando-se de corpo e alma a instituição; esse fazer parte diz respeito à responsabilização pelo sucesso ou fracasso da escola. Muito embora ensinar seja a responsabilidade do professor, ele leva para si, nesse sistema meritocrático, muito mais que lhe cabe ou em outras palavras, muito menos que lhe cabe, pois um IDESP baixo não quer dizer que seus alunos não tenham aprendido.

O fato é que levado a cabo os resultados de uma prova como único critério de escola que fracassa ou que obtém sucesso, as questões sociais passam a ocupar o segundo plano. Se a intenção do governo ao realizar essa avaliação é construir indicadores para dar subsídios às escolas, é melhor começar a olhar para o entorno. Aliás, uma ação que vem sendo executada por meio do novo critério de medida do IDESP, o índice de nível socioeconômico (INSE), feito com base nos questionários socioeconômicos preenchidos pelos alunos e seus pais.

O dia do estudo do SARESP prosseguiu com outras intervenções de professores a respeito da dinâmica dessa avaliação, a preocupação de grande parte deles era sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados durante o ano e se estes cairiam na prova.

Em termos de ensino-aprendizado a preocupação dos professores demonstrava mais uma inversão de papéis, uma vez que estamos acostumados a ouvir de alunos se determinado conteúdo cairia na prova, hoje os alunos nos perguntam o porquê de terem que aprender tais conteúdos. A consciência de

conteúdos necessários para a aprendizagem parece ter atingido alunos, mais que professores.

Nesse momento questionei o uso do caderno do aluno como pressuposto para “se dar bem no SARESP”, pois para mim:

> [...] o conteúdo do caderno não é o mesmo pedido nessa avaliação. É cobrado durante todo o ano letivo o uso dos cadernos, os conteúdos não têm relação com o que se pede nessa avaliação, aí a gente fica sem saber o que fazer porque vocês exigem o uso do caderninho, mas também não querem um resultado baixo no SARESP? (Prof. Danielle, DC, Outubro, 2013)

Intervindo na minha fala a supervisora da escola apresenta alguns argumentos sobre o uso do material enviado pela Secretaria da Educação:

> Concordo com a fala da professora, mas justifico que o Caderno do Aluno serve como um norteador dos conteúdos que você deve trabalhar, mas claro que pode e deve ser complementado com outros materiais. Uma sugestão boa para aprimorar o conhecimento dos alunos é utilizar simulados com questões retiradas das avaliações anteriores, assim eles podem tanto rever os conteúdos como aprender a interpretar questões de múltiplas escolhas. É isso, professora, vocês tem sim autonomia para trabalhar outros materiais desde que eles não fujam do conteúdo(Supervisora, DC, Outubro, 2013).

Esse é o momento da reunião em que chamei em minhas anotações de “Liberdade provisória” para refletir sobre essa avaliação e os discursos que circulam em torno desta, uma vez que autonomia relativa para trabalhar em sala não pode ser compreendida ou é autonomia ou qualquer outra coisa. Fiquemos com o qualquer outra coisa!

Novamente me apoio em Geraldi e Geraldi (2011) para tentar compreender essa relação que existe entre a apropriação dos discursos e internalização das funções de cada um dentro dessa microesfera que é a escola.

A supervisora em seu discurso sentiu-se segura ao proferir tais palavras como “você tem autonomia, desde que” não percebendo a incoerência, pois a palavra autonomia dispensa qualquer termo condicional. A professora, por sua vez,

sentiu-se satisfeita com a resposta pensando talvez que um pouco de autonomia é melhor que nada.

Os autores Geraldi e Geraldi (2011) nos dão uma luz no fim do túnel para esse impasse, pois para eles essa relação já está dada por aquilo que chamaram de domesticação dos agentes educativos. Essa domesticação se deu de todas as formas possíveis minando o território fértil da escola e no lugar colocando uma grande régua para medir a qualidade de ensino.

Implementaram as avaliações para medir as escolas, foram até as mídias exercendo assim pressão social sobre os agentes educativos, depois disso ainda implantaram o sistema de metas e bonificação por resultados, a guerra estava instaurada. Que bom que ainda tínhamos autonomia relativa para trabalhar os conteúdos que caem no SARESP!

E sobre essa autonomia relativa, a única saída é trabalhar nas brechas, se apropriar de novas formas de aprendizado que não excluam os conteúdos requisitados, mas suscite a reflexão sobre o porquê de eles estarem ali.

Um exemplo do uso das brechas está em meu plano de trabalho com as turmas de 8º ano, pois para esse ano o foco dos conteúdos está no gênero anúncio publicitário, ou seja, tínhamos que trabalhar com eles as propagandas e anúncios com base na estrutura textual deles. Entretanto, um anúncio, uma propaganda tem função social muito relevante para ficarmos apenas atrelados à sua escrita. Em função disso, trabalhamos um documentário “Propaganda, a alma do negócio”, seguido de discussões sobre a influência da propaganda no nosso modo de vida e apresentação de seminários pelos próprios alunos. Desse modo, eu continuava a trabalhar os conteúdos curriculares exigidos pela supervisão e os coordenadores da escola.

Ainda sobre esse dia, a coordenadora projeta no telão o relatório do SARESP, uma espécie de guia que explica como são calculadas as respostas, os níveis de proficiência, a “régua” que os mede e um banco de questões de avaliações passadas analisadas uma a uma. Cada questão possui um número que representa uma habilidade que o aluno precisa ter desenvolvido para acertá-la, também há nas páginas desse relatório uma régua mesmo indicando o nível de proficiência a ser atingido.

Essa explicação tomou boa parte da manhã, pois a maioria dos professores não entendia como funcionava esse cálculo do IDESP (Índice de Desenvolvimento

da Educação do Estado de São Paulo). Nesse cálculo existe uma escala pontuada onde o intervalo de 25 pontos é meio desvio padrão. Esses pontos são agrupados em quatro níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado, de acordo com a série analisada.

Níveis de Proficiência	4ª/5º EF	6ª/7º EF	8ª/9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Figura 7-Níveis de Proficiência em Matemática- SARESP

Segundo o relatório pedagógico do SARESP, interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão situados em um determinado nível dominam não apenas as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores. Nessa lógica, quanto mais o estudante caminha ao longo da escala mais habilidades ele terá desenvolvido.

Esses pontos são agrupados em quatro níveis de proficiência definidos a partir das expectativas de aprendizagem para cada ano/série e disciplina, sendo eles: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado, conforme nos mostra a figura a seguir:

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano / série em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano / série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano / série em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano / série escolar em que se encontram.

Figura 8-Descrição dos Níveis de Proficiência

Após essa explicação analisou-se o resultado de nossa escola na avaliação do ano de 2012, ponderou-se a questão de como é feito o cálculo do SARESP: nota obtida na prova + fluxo, o que remeteu a seguinte fala do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) “Cristian”:

> O que arrebenta com a escola é o fluxo, pois ano passado a 4ª série foi uma belezinha na prova, mas tinha um monte de evadido e esse ano não vai ser diferente, pois o que saiu de aluno dessa oitava não tá escrito; tem a menina lá que ficou grávida, na verdade duas, tem a da 8ªB também, nem falar no tanto de gente que mudou de escola; alunos bons; uma pena (PMEC Cristian, DC, Outubro, 2013).

Sobre essa questão, há alguns pontos que nos chama a atenção para a realidade social da escola que não deixa de ser uma preocupação dos professores, mas a dúvida se instaura no momento em que a evasão deixa de ser uma preocupação real e passa a ser um dado estatístico. Fala-se em fluxo e não em crianças que por algum motivo sério, deixaram de vir à escola e essa atitude pode caracterizar uma alienação dos professores, consequente da metodologia de trabalho que se tem hoje.

Nesse ponto a impotência perante as situações adversas são constantes, a desigualdade social, inclusive que as escolas têm enfrentado em relação ao sistema de ranqueamento, sendo este um dificultador. Nessas alturas até a justificativa biológica de aptidão ganha espaço na escola, como faz o professor ao classificar como “alunos bons” os que mudaram de escola, compadecendo-se.

Também outras formas de se manter na competição são apresentadas durante a reunião e é nesse território que a busca de estratégias ganha sentido quando um professor argumenta que:

> Algumas escolas estão fazendo errado, mas tão acertando, a gente é que é muito bobinho. Eu falo uma coisa pra você R. (supervisora): será que vai fazer a diferença tirar esses alunos com DI no dia da prova? (Prof. Well, DC, Outubro, 2013).

Diante desta fala é possível expor o conceito de ‘táticas’ apresentado por Certeau, e refletir sobre as relações existentes entre professores e políticas públicas dentro do cotidiano escolar. É imprescindível pensar que os professores que atuam

neste meio fazem uso de táticas, pois como afirma Certeau (2001), a tática pode ser produzida no silêncio, o que não significa passividade, e sim uma maneira de burlar, de infringir as regras; é uma maneira de sobreviver em um lugar moldado por outros.

Ao se discutir sobre a avaliação externa SARESP, observa-se que o ambiente escolar (espaço e sujeitos) acaba moldado por esta política pública, o que o torna um espaço recheado de táticas, visto que o professor precisa elaborar uma maneira de trabalhar com esta avaliação instituída. O 'instituído' refere-se à estratégia, um conceito também apresentado por Certeau (2001), ao mostrar que diante das estratégias e das imposições, os professores criam táticas: maneiras de lidar/viver no cotidiano escolar.

Nesse contexto em que os professores fazem parte, acabam utilizando e manipulando as prescrições impostas, ou seja, dentro da ou para a estratégia instituída (SARESP), o professor irá trabalhar com o que é possível (sua tática) para se atingir a meta esperada. Porém, convém ressaltar que a tática não se restringe à imposição da avaliação externa, mas se estende a todo fazer/ensinar em sala de aula. A tática não é uma maneira de burlar o que foi imposto somente, mas de conquistar temporariamente um lugar que não te pertence, como, por exemplo, fazer com que os alunos se interessem por um conteúdo, mesmo tendo de competir com outros atrativos em sala de aula.

Em resposta a pergunta do professor, abre-se uma discussão importante no que se diz respeito ao aluno com laudo de deficiente intelectual, pois como se vê essa avaliação externa serve para "medir" o aprendizado dos alunos, porém utilizando para isso um único teste.

Dentro dos discursos não oficiais que circulam pelas escolas havia uma especulação de que os alunos diagnosticados como deficientes intelectuais não contabilizariam no resultado do SARESP, porém, como toda especulação há os que garantem que não há distinção entre os alunos na correção das provas e resultados, como justificou a supervisora:

> Olha professor, sobre os alunos com D.I ninguém sabe se o aluno conta ou não, nem lá na diretoria eles sabem, mas dá pra ter uma ideia sim, coloca lá na planilha da escola, tem certinho quantos alunos fizeram a prova, quantos estão abaixo do básico, conhecendo nossos alunos dá pra saber certinho quem são esses "sete" abaixo do básico e depois, pode ver que eles contam sim na presença, pode ver que

> estão todos e se conta na presença conta na nota com certeza. (Fala da supervisora mostrando a planilha da escola no telão). (DC, Outubro, 2013)

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
5º EF	2,1	23,4	23,4	12,8	17,0	8,5	4,3	6,4	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0
7º EF	1,6	3,2	12,7	19,0	19,0	19,0	15,9	4,8	3,2	1,6	0,0	0,0	0,0
9º EF	0,0	6,7	13,3	33,3	16,7	16,7	6,7	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3ª EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Abaixo do básico | Básico | Adequado | Avançado

Figura 9-Percentual da escola nos Níveis de Proficiência- Língua Portuguesa- 2012

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
5º EF	4,4	8,9	11,1	22,2	22,2	15,6	4,4	2,2	8,9	0,0	0,0	0,0	0,0
7º EF	0,0	0,0	12,7	14,3	19,0	19,0	23,8	6,3	3,2	1,6	0,0	0,0	0,0
9º EF	0,0	0,0	6,7	6,7	16,7	26,7	26,7	13,3	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0
3ª EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Abaixo do básico | Básico | Adequado | Avançado

Figura 10- Percentual da escola nos Níveis de Proficiência- Matemática- 2012

Certamente nesse ponto da conversa podemos destacar a preocupação da equipe com o fracasso escolar que se manifesta pelos números consideráveis de alunos com diagnóstico de DI na escola. No ano de 2012, ano este que serviu de referência para o Estudo do SARESP, a escola contava com 24 diagnósticos, desses, sete estavam matriculados na oitava série, pois a escola só possuía uma. Dos resultados apresentados, salta aos olhos o grande número de alunos considerados abaixo do básico na escala de proficiência.

Primeiro a prerrogativa do sistema que exclui quando tenta homogeneizar seus alunos em uma avaliação comum a todos, pois aqui não há equidade no tratamento destes, depois há a exclusão da própria escola dentro do sistema de ensino. Não sendo ela considerada de qualidade no *ranking* virará um depósito de

alunos considerados ruins e com supostas deficiências e de professores fracassados, sem alternativas melhores. Certamente a responsabilidade de lidar com as diferenças que permeiam o território da escola é de toda a equipe e nesse ponto, alguns professores até trabalham a adaptação curricular, porém, nesse período de avaliação externa, todos se sentem de mãos atadas.

Freitas (2007) já destacou os equívocos da política de avaliação ao propor uma competição entre as escolas sem considerar o perfil socioeconômico de cada uma delas, porém, o que não estava em questão é se a escola, além de carente, apresentasse números relevantes de crianças dadas como DI a nota dela despencaria.

Tal constatação nos empurra para uma questão de outra ordem, os diagnósticos representam uma deficiência ou uma defasagem dos alunos e se for defasagem então a própria escola estaria ocultando a não aprendizagem dos alunos?

Se assim fosse, o fator biológico retiraria a responsabilidade das políticas públicas com a população mais pobre, e a escola, mesmo não sendo premiada pelos resultados não seria punida, uma vez que se trataria de uma limitação pessoal.

> Nas planilhas, a escola de vocês é a que mais tem casos de DI, mas as outras escolas costumam mandar o resultado integral (das avaliações diagnósticas), mas vocês acham então que deveríamos fazer uma avaliação diagnóstica diferente para os D.I? (PCNP-Matemática, DC, Outubro, 2013).

Tratar a não aprendizagem como uma limitação pessoal sem dúvida coloca “esses alunos” em posição de diferentes em relação aos demais, mas convém entender até que ponto a diferença contribui para a exclusão?

A proposta da PCNP de uma avaliação específica para alunos com laudo de deficiente intelectual é uma alternativa para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem destes, porém, para aplicação dessa avaliação diferenciada antes é preciso identificar a intencionalidade dos sujeitos envolvidos, como nesse caso:

> Olha S.S, não adianta mudar a prova diagnóstica se chega o dia do SARESP a prova é a mesma, mas porque não tirar esses alunos no dia da diagnóstica pra ver se eles são o problema? (Prof. Well,DC, Outubro, 2013).

Para o professor, os alunos são considerados um problema para se atingir os resultados e as metas e essa concepção acaba sendo arraigada por uma psicologia reversa que atribui ao aluno toda a responsabilidade pela sua aprendizagem, como se a inteligência fosse um fator biológico. Quando se procura responsáveis pela não aprendizagem a reação a priori é se eximir da culpa, o que justifica o desconforto causado aos professores pelo SARESP. Embora a fala do prof. Well demonstre uma atitude de segregação para com os alunos considerados DI, ao atentar-me a uma análise mais aprofundada percebo que sua fala é uma reação à uma política a qual não concorda e procura utilizar meios tão excludentes quanto o próprio SARESP ao retirar tais alunos da sala. Entendo que para este professor, colocar todos os alunos em uma sala com o propósito de inclusão e não oferecer meios para isso é tão excludente quanto retirá-los.

Segundo a autora Patto (1990) os diagnósticos de deficiência intelectual têm sido um poderoso elemento no processo de legitimação do suposto caráter individual do fracasso escolar e no ocultamento de suas raízes sociais e escolares. Como exemplo, a autora conta-nos sobre Ângela, uma das crianças pesquisadas por ela em uma escola da periferia de uma metrópole cujo laudo informa que seu nível de inteligência situa-se abaixo da faixa média de normalidade porque apresentou dificuldades em situações que exigiam rapidez e precisão.

Como se nota, esse tipo de teste privilegia o pensamento lógico e verbal, neles a rapidez é premiada sem importar-se com o estado emocional do indivíduo na atribuição de um resultado. Além disso, deve-se considerar que muito do que é mediado pelo teste é fruto da escolarização, mas se a criança não está tendo as condições necessárias para aprender essa defasagem pode ser confundida com deficiência intelectual.

O dia do estudo do SARESP foi proveitoso no sentido de que nos deu brecha para se pensar em possibilidades de superação do quadro de deficiência na escola e no contexto em que ela está inserida, pois embora a centralidade dos

discursos fosse sobre os resultados do IDESP e a bonificação para o ano seguinte, muitas questões foram levantadas, inclusive foram passivas desse estudo que estou realizando.

Diante disso, destaco as considerações finais da supervisora da escola sobre o SARESP, essa fala nos permite uma reflexão sobre como podemos continuar lecionando dentro desse sistema e quiçá como podemos transformá-lo.

> Se nós vamos atingir a meta ou não eu não sei, mas nós temos que pensar aqui, hoje é o que nós vamos fazer para resgatar o aluno e como? Eu acredito que temos que trabalhar juntos, não esse nem aquele, todos, pois a gente sabe que não é do dia pra noite que se muda as coisas. A gente tem que pensar a médio e longo prazo. A escola de vocês tem outro contexto, é preciso olhar pra isso, nós já estamos melhorando. Os professores estão fazendo um bom trabalho e é isso gente, continuar fazendo a nossa parte. É injusto pensar em resultado, o último boletim que veio não está definido qual a meta, tá tudo no suspense ainda na diretoria. Não existe milagre, existe coisas que eu posso fazer, infelizmente a avaliação do SARESP é uma avaliação do sistema, concordo, isso é uma injustiça, mas o que podemos fazer? A doença eu já sei, o aluno não sabe ler e escrever, mas como podemos melhorar isso? (Supervisora, DC, Outubro, 2013)

A fala da supervisora incita a responsabilidade que temos enquanto professores, a de exercer nossa profissão, ainda mais porque temos dois dias de prova e todos os outros em sala de aula. Existe pressão no restante dos dias, claro, mas existe movimento também, não estamos estáticos na sala de aula e é lá que o aprendizado acontece e esse não será medido pelo IDESP. Certamente, não é possível compreender essa questão sem antes pensarmos no modelo de educação que temos, um modelo neoliberal no qual as condições de trabalho corroboram com a privatização do público, ressaltando assim formas de trabalho ligadas a uma performatividade empresarial nas escolas. E dentro dessa lógica, me vem à mente o conceito de táticas proposto por Certeau, como tentativa não de driblar aquilo que nos é imposto, mas de conviver com isso valendo-se de brechas para executar outras propostas, para questionar o instituído.

> O professor falou que nós somos bobinhos de não fazer nada, mas eu acho que entre fazer algo ou não

> eu escolho sermos éticos, vamos fazer o nosso trabalho, tentar recuperar esses alunos porque bônus é bom, claro que é bom ganhar dinheiro, mas o importante é fazer as coisas direito, nós fazemos nosso trabalho, se vamos ganhar ou não com isso, tem que esperar né? (Supervisora, DC, Outubro, 2013).

Novamente nessa fala, a supervisora nos chama para a responsabilidade que assumimos enquanto educadores, responsabilidade esta que nos recorda os preceitos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire em que um dos seus mandamentos é de que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p.19)

Podemos ser éticos e não “bobinhos”, isso não significa aceitar as coisas como são sem nada fazer, isso significa procurar formas menos antiéticas de fazermos algo, nesse ponto a opção dada pela supervisora é a melhor, vamos fazer nosso trabalho, recuperar nossos alunos, vamos ensinar!

Esse aglomerado de agravantes discutidos no dia do estudo do SARESP resultou em uma ação proposta pela coordenadora, o grupo de professores deveria refletir em cima das seguintes questões: por que os alunos não alcançaram o nível adequado e avançado (na escala de proficiência) no resultado do último IDESP? Quais medidas a equipe propunha para o avanço da aprendizagem em cada nível de proficiência?

Após o almoço foi proposta a leitura das respostas dos grupos, delas trago o registro da coordenadora que fez um apanhado geral do que os professores de elencaram sobre essas duas questões:

(Ser alfabetizado até o 5º ano)
Inversão de valores (Ex. achar bonito roubar,

Com base nas reflexões realizadas até o momento, comentem:
Falta da valorização do estudo, como perspectiva de vida

Por que os alunos, localizados nos Níveis Insuficiente e Básico não alcançaram o Nível Pleno e Avançado? Falta de perspectivas, culturas de mano, ganhar dinheiro fácil.
Falta de leitura ou compreensão → (hábito de ler) Falta de acompanhamento familiar
Falta de vocabulário
Aspectos psicossociais (Medo do fracasso, história de vida complicada, difícil)
Falta de pré-requisitos (falta de limites)
Falta de vínculo com os professores ciclo II
O número de alunos c/ DI,
Alunos que não foram alfabetizados na idade adequada / Pais valorizar os filhos / Participação do aluno baixa frequência

Quais são as ações pedagógicas que a equipe propõe para o avanço da aprendizagem em cada nível de proficiência?
→ Estabelecer regras p/ convivência em sala de aula;
→ Atendimento individualizado para os alunos em sala de aula (Claudia)
→ Acreditar em si e transmitir confiança
→ Conhecer o aluno / trabalhar o currículo de forma diversificada - jogos, brincadeiras, trabalho em grupo,
→ Adaptação curricular
→ Analisar as dificuldades dos alunos e direcionar as "estratégicas" para o nível do aluno (atendimento pontual ao aluno)
→ Pesquisar mais, novos métodos.
→ Adquirir novos livros para incentivar a leitura
→ Dar continuidade ao trabalho.
→ Atendimento pontual, após análise do problema, auxiliem-do-os quando necessário
→ Realizar mais eventos,
→ Tomar medidas preventivas (mediação) do que de mediação.

Socialização

ações pontuais, intervenções com apoio da SR, PA,

Figura 11-Registro da coordenadora das falas dos professores

Das respostas dadas ressaltaram-se as práticas diferenciadas em sala de aula, atividades mais dinâmicas para que os alunos se interessem pelo conteúdo, além disso, foi enfatizada a centralidade na leitura e escrita, pois é a partir dela que o aluno pode interpretar a sua volta. A supervisora enalteceu um projeto de leitura desenvolvido por mim considerando que essa proposta também é um caminho para êxito na avaliação e finalizou agradecendo a equipe pelo dia e pela reflexão sobre o SARESP.

Dos professores presentes, nenhuma palavra sobre o extenso dia de estudo, apenas um resmungo de um deles que dizia “é perda de tempo, não vai mudar em nada”, um sorriso compreensivo de um outro professor que estava ao lado, cansado demais para continuar um debate, apenas murmurou que precisava passar no mercado ainda e saiu apressado para sua vida.

2.4 Da avaliação para a produção do fracasso escolar

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Janelas do meu quarto,
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe quem é
(E se soubessem quem é, o que saberiam?)

Fernando Pessoa

Da janela de um quarto de milhões de quarto, uma criança compartilha o sentimento de Fernando Pessoa *“não sou nada/nunca serei nada”*, não porque se interessa pela literatura, pois isso ela ainda não aprendeu na escola, mas porque tem em si o sentimento de impotência perante as situações que lhe aparecem. Porque é vista como fracassada devido a sua classe social, seu desempenho na escola, sua dificuldade em se adequar a um modelo estabelecido. Dificuldade esta que muitas vezes é justificada por um fator biológico, uma vez que tal opção elimina a responsabilidade de outros setores pelo seu aprendizado na escola.

Em uma espécie de jogo de culpados, a invocação biológica exclui a escola, os professores, a família, o Estado, a sociedade, mas em compensação a individualiza para o próprio sujeito. E nesse jogo em que o aluno é o único que fracassa são colocados parâmetros que definem aqueles que obtém sucesso dos demais.

Esse fracasso, no interior das escolas, pode ser compreendido dentro de uma escala de comparação entre as escolas e seus alunos, pois a junção de alunos que fracassam compõe a escola que fracassa, sendo estas as que não atingem as expectativas de seu município, estado, país e com isso são rebaixadas publicamente na TV, internet e outras mídias para que a sociedade possa então escolher as melhores escolas para seus filhos, pelo menos os que puderem!

Essa comparação entre as escolas é possível por meio das avaliações em larga escala, também chamadas no corpo desse trabalho como avaliação externa. Tais avaliações são basicamente criadas pelas esferas de nível internacional, federal, estadual e municipal e têm como objetivo avaliar o rendimento escolar dos alunos por meio de uma prova em que se espera o desempenho dos alunos em determinadas habilidades. Também há avaliações como no caso do SARESP, que utiliza outros critérios para aquisição de uma nota, como o fluxo escolar (número de repetência e evasão) e a partir de 2013 o índice de nível socioeconômico escolar (INSE) que é medido por meio das análises dos questionários socioeconômicos respondido pelos alunos e seus pais.

Contudo, o problema maior desse sistema de avaliação, ainda que a justificativa para tal seja o acompanhamento do ensino e a criação de indicadores para a escola e para as políticas públicas, é a tentativa de medir a qualidade da educação por meio de uma prova. Uma vez que os resultados servem para medir o desempenho das escolas e criar parâmetros para a superação dos baixos índices de muitas das escolas e para a obtenção de resultados satisfatórios. Porém, falar em resultados satisfatórios nos dá um leque de possibilidades de compreensão, o que nos compete a pensar primeiro de qual escola se está falando.

Diversos discursos televisionados apelam para a atenção de seus telespectadores para a educação, cujos resultados dos exames internacionais e nacionais expõem o fracasso escolar brasileiro. A mobilização da sociedade em relação a tais dados é imediata, agora a família poderá acompanhar o desempenho da escola de seus filhos. Além disso, já se pode conferir o *ranking* das melhores

escolas, segundo os resultados obtidos em avaliações externas, através de sites e jornais impressos[20].

Aos que possuem condições financeiras de matricular seus filhos nas melhores escolas segundo os resultados divulgados, tais informações são imprescindíveis. Contudo, ao que tange grande parte da população, em sua maioria oriunda de uma classe social mais desfavorecida, tal informação só perpetua o sentimento de impotência diante do fracasso previamente instaurado.

Diante desse quadro alarmante as estratégias de *marketing* também se transformam, ao invés de pensarmos em uma "*educação básica de qualidade para todos*"[21], pensamos no "*todos pela educação"*[22]. Uma vez que na primeira acepção o termo qualidade para todos requer que se pense em uma educação em que se privilegiem as singularidades de cada lugar, cada indivíduo, tarefa difícil!

Já a segunda acepção, traz à tona as vantagens que se tem quando se investe em educação, principalmente para o mercado de trabalho. Fala esta que se dá no discurso de Jorge Gerdau, explicando os motivos de sua empresa (GERDAU)[23] aderir ao movimento, pois após a empresa adotar um programa de

---

[20] Em 19/07/2010 o Jornal O Estado de São Paulo organizou um caderno especial, cuja manchete principal era "Quanto valem as melhores escolas?". Foram oito páginas listando as 100 primeiras escolas com destaque para as 10 primeiras. (GERALDI; GERALDI, 2012, s/n).

[21] Em 2000, a ONU-– Organização das Nações Unidas, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu 8 Objetivos do Milênio – ODM, que no Brasil são chamados de **8 Jeitos de Mudar o Mundo** – que devem ser atingidos por todos os países até 2015. Esse slogan faz parte da segunda meta definida por ela.

[22] Esta é a principal ideia veiculada pelo programa de voluntariado na educação "Amigos da Escola", lançado pela Rede Globo, em conjunto com o Comunidade Solidária, dentro das ações do Projeto "Brasil 500 Anos", cujo slogan é "Todos pela educação". Um movimento composto por representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que teve início em 2006 e que tem por missão contribuir para que até 2022, o país assegure as todas as crianças e jovens o direito a educação básica de qualidade. Para que isso ocorra o movimento elencou 5 metas, sendo: **Meta 1** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **Meta 2** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **Meta 3** Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; **Meta 4** Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; **Meta 5** Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

[23] A Gerdau é uma empresa ligada ao setor de metalurgia e se destaca como principal patrocinador da entidade Todos Pela Educação. O grupo possui um volume expressivo de projetos de responsabilidade social, especialmente na área da Educação, os quais são divulgados na análise do Relatório Anual da empresa. Para maiores detalhes consultar: Grupo Gerdau. Disponível em: <http://www.gerdau.com.br/>. Acesso em 27 de Jun. de 2014.

escolarização de seus funcionários, a produtividade se equiparou àquelas das fábricas japonesas.

O trabalho de Martins (2009) propõe uma análise desse organismo denominado “Todos pela Educação” e seu papel na atual configuração da sociedade civil brasileira, o artigo é dividido em três partes, na primeira ele contextualiza o surgimento dessa organização, na segunda parte aborda o conteúdo e o significado das formulações apresentadas para orientar políticas educacionais e por fim, na última parte faz algumas considerações sobre os possíveis impactos dessa proposta na realidade brasileira, tendo por base as relações de hegemonia.

Embora não seja o foco aqui discutir a criação de tal organismo, interessa discorrer sobre como esse movimento político-empresarial influi na educação brasileira, principalmente na orientação de políticas educacionais. Segundo Martins (2009, p. 21) o papel desempenhado por estes intelectuais dos diferentes setores da sociedade é assegurar a posição de classe dominante-dirigente e apresentar possíveis “soluções” para os problemas gerados pelas políticas neoliberais.

As ações desenvolvidas no movimento, conforme Martins (2009) demonstra que há um intenso movimento das forças do capital na produção de uma nova educação política, na qual o objetivo é difundir referências simbólicas e materiais para consolidar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo. (...) Segundo ele, essas iniciativas resultam na reeducação da própria classe burguesa, em que tal agrupamento de empresários atua por meio de intervenções sistemáticas nas questões sociais.

Diante disso, a valorização da educação escolar, nos termos propostos pelo movimento, corresponde aos requisitos da formação técnica para o trabalho simples, além de converter-se em uma importante referência de formação de valores e comportamentos sociais das futuras gerações de trabalhadores. (MARTINS, 2009, p.22)

Nesse contexto, a busca pela qualidade de ensino passa a ser de privatizada, com vistas à melhoria da mão de obra, exercendo também forte pressão sobre o Estado para formação rápida de seus trabalhadores. O setor público, por sua vez, utiliza sua última cartada: o discurso de que todas as crianças em idade escolar estão matriculadas e em poucos anos (bem pouco devido à promoção automática) estarão configurando seus papéis nas indústrias privadas, cria-se assim, um quadro suficiente de operários.

Assim, na escolarização das massas, cria-se um sistema meritocrático entre as escolas, entre seus dirigentes, um propício clima de competição, já que segundo os princípios capitalistas, é ele quem estimula o desenvolvimento da sociedade. Ao final de cada ano, está aberta a temporada de avaliações (no Estado de São Paulo com o nome de SARESP) em que os alunos irão demonstrar o que aprenderam na escola e desse aprendizado depende a classificação da escola.

Segundo Freitas (2004) a forma escola atual vem de uma visão de mundo e de educação predominantes, para além da visão ingênua dos espaços e tempos da escola, o autor destaca que seus espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. “São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes com as coisas e com as pessoas” (SHULGIN, 1924 *apud* Freitas, 2004).

Quanto ao tempo escolar, este não é tão demarcado, pois para sua instituição, muitas decisões foram orientadas por uma visão de mundo e concepções de educação. Justamente por isso, os tempos e espaços na escola são contraditórios e tensos, como a própria sociedade que a cerca.

De fato o grande desafio que se mostra para a escola na Contemporaneidade advém da própria concepção de escola que se tem hoje, nela os preceitos da educação moderna com a máxima liberal de ensinar tudo a todos, não se tornou realidade, assim como seus princípios fundadores como o rigor como método, a transmissão de conhecimentos socialmente válidos.

Nesse contexto cambiante, o projeto moderno de escola com a proposta civilizadora de igualdade no que tange o conhecimento a todos, desvia-se profundamente de sua vocação, justamente por desconsiderar os outros saberes que não são produzidos na cultura dominante, nem fazem parte da grande “minoria”, (diga-se maioria) dos alunos.

Conforme Luckesi (2008) o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mas relacionadas entre si cujo objetivo era o mesmo: conservar a sociedade na sua configuração. Delas temos a pedagogia tradicional, centrada na transmissão de conteúdo; a pedagogia renovada ou *escolanovista*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção de conhecimento e no aluno com suas diferenças individuais; e a tecnicista centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no principio do rendimento (LUCKESI, 2008, p.30).

Com base nesses modelos produzidos socialmente, a mais perversa das ações é a centralidade no indivíduo, quando este passa a ser o único responsável pelo seu desempenho na escola, na sociedade. Responsabilização essa que muitas vezes é justificada pela falta de empenho do próprio sujeito em conquistar posições sociais melhores. Para além dessa justificativa, talvez a que desperte maior conformidade entre os indivíduos é a justificativa biológica, como uma deficiência intelectual.

Para Freitas (2003) há uma “perspectiva ingênua da equidade” tal ideal, uma vez que o modo como a sociedade está organizada afeta o cumprimento do papel da escola como um lugar de socialização e construção de conhecimentos, pois justifica que “há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares - queiramos ou não, gostemos ou não". (p.18)

Como alternativa a essa prática temos a proposta da pedagogia libertadora, inspirada nas atividades do educador Paulo Freire, cuja ideia central é de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares pelo processo de conscientização cultural e política, fora do muro das escolas. (LUCKESI, 2008, p. 31).

Desses dois grupos de pedagogias encontramos formas distintas de relação entre o aluno e o conhecimento, uma vez que na pedagogia tradicional conversadora, nas palavras de Freire (1987) tendem a domesticação dos educandos, enquanto que na pedagogia libertadora o objetivo é a humanização destes.

No bojo de tais preceitos e modelos sociais representados por tais pedagogias, encontramos as práticas avaliativas que definem os propósitos de tal sociedade, como a avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem escolar, estas, por sua vez, responsáveis pelos ditos sucessos/fracassos das escolas do ponto de vista social.

Segundo Barriga (s/d) o que se tem é uma pedagogia de exame centrada na reprodução de universais abstratos e formulada cotidianamente através de objetivos fixos que expressam as aprendizagens projetadas, organizando a escola para nomear e hierarquizar.

Assim, o que encontramos na escola são os esforços dos professores na adaptação de um currículo hegemônico e principalmente por parte dos alunos mais carentes na assimilação de uma cultura dominante. Por hegemonia compreendemos

que é uma prática inerente às relações ideológicas e de poder, Gramsci (1971) enfatiza a importância de uma reflexão cultural sobre a realidade social para explicar a hegemonia através dos fatores culturais e históricos. Seu conceito de hegemonia implica liderança religiosa, política e econômica por meio da concordância e do consentimento.

> Esta liderança não pode ser alcançada através da coerção e da repressão somente. O uso da força é um dos últimos recursos para a condição de hegemonia. Para se constituir uma classe hegemônica é preciso que esta classe seja sustentada e aceita pela classe subordinada. Esta aceitação resulta da manipulação da concepção de mundo da classe dominada que é assegurada pela divulgação e inculcação do consenso ideológico no que se refere à situação dominador-dominado. Esta situação é aceita como universal e inclusiva. Baseada na concepção de mundo da classe dominada, a classe dominante transmite seus valores, crenças, teorias e práticas. Em outras palavras, a classe dominante exercita sua liderança intelectual, moral e política, modelando, influenciando e limitando o discurso e a prática da classe dominada. (LEITE; ANDRÉ, 1986 p. 42).

Transpondo a ideia de hegemonia para a sala de aula podemos voltar aos escritos de Paulo Freire e a concepção de educação bancária a qual o autor se fundamentou para explicar como este modelo de educação coopera para opressão dos indivíduos. Para ele há um caráter marcante nesse tipo de relação, o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narradoras porque nela o educador aparece com a tarefa de “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (...) “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”. (FREIRE, 1987, p.33)

Assim, mantendo a centralidade na figura do professor, na visão de educação bancária, o “saber” nada mais é do que uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação esta que se fundamenta como instrumentação da ideologia da opressão- absolutização da ignorância, o que contribui para manter a estrutura social intacta. Para tanto, nessa visão de educação os homens sempre serão vistos como seres de adaptação, do ajustamento, o que torna mais difícil a relação para aqueles que não se adaptam, não se ajustam aos moldes propostos. A estes, Paulo Freire chamou de marginalizados, oprimidos, mas podemos chamar também de fracassados, pois a

configuração do fracasso na escola nada mais é do que a convivência com os “seres fora de” ou “seres a margem de” a qual o papel da escola é integrá-los, incorporá-los à uma estrutura que os oprime. Enquanto que para o autor, a solução estaria em transformar essa estrutura para que se possa fazer “seres para si” e não para outros,

Podemos dizer também que na educação bancária, os testes são nada mais do que recibos do que os alunos “aprenderam” dos conteúdos transmitidos pelos professores. Uma forma de avaliar as escolas, garantindo a qualidade mediante aos resultados em testes padronizados e também ao aluno a qual é lhe atribuído um juízo de valor positivo ou negativo, de acordo com critérios pré-estabelecidos pelo seu aplicador, demarcando assim o caráter de fetichização[24] das práticas avaliativas.

> As notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (...); por mostrar seu “poder”. O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. E precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. (LUCKESI, 2008, p. 24).

Para Freitas (2002) nesse modelo de sociedade, a avaliação é vista e apoiada em três práticas diferenciadas e ao mesmo tempo articuladas, sendo: a avaliação instrucional, comportamental e de atitudes e valores. Nessa junção retira-se a primazia da avaliação instrucional e combina com as outras duas dimensões que tem um peso tanto ou mais decisivo na formação da autoestima do aluno e sua conformação à “ordem”. O autor acrescenta que a avaliação não está referida apenas a aprendizagem do conteúdo e das disciplinas, mas é um potente instrumento de controle de sala de aula, tanto no comportamento como na formação de valores e atitudes.

Para além dessa relação tripartite está o conceito de avaliação hoje como sinônimo de qualidade da educação, em que os processos avaliativos servem para a formalização da escola, separando assim a natureza real do ensino-aprendizado e seus motivadores naturais nessa relação. “A avaliação assume a forma de uma

[24] Luckesi (2008) explica que, por fetiche, entende uma “entidade” criada pelo homem para atender as suas necessidades, mas que se torna independente dele e o controla, naturalizando-se e universalisando-se.

mercadoria com as características de dualidade existentes nesta na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro" (FREITAS, 2002, p.314)

> O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de "avaliação" (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos – o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. Não é que esteja errada a preocupação com os gastos, é que em educação esta visão não é suficiente – não pode ser ponto de chegada. Esta visão economicista da qualidade faz com que jamais seja colocada para as políticas públicas neoliberais, por exemplo, a questão da *escola em tempo integral* – ela prefere criar penduricalhos ao redor da sala de aula (programas remediais e compensatórios) que são de menor custo; ou ainda, que não seja colocada a questão das finalidades formativas da educação. (FREITAS, 2002, p. 306)

Se os métodos avaliativos são excludentes, talvez devêssemos pensar no quanto esse modelo de sociedade é excludente, uma vez que é atravessado por determinações (econômico-produtivas, político-sociais e simbólico-culturais) que determinam as condições de vida dos sujeitos envolvidos. Como evidencia Luckesi (2008), dentro dessa lógica capitalista que vê nos índices numéricos escolares índices de produtividade, a modificação dos modelos de avaliação não engendrariam necessariamente novos paradigmas avaliativos, sendo a lógica interna da realidade social a mesma.

Uma transformação requer sérios esforços por parte daqueles que protagonizam o cotidiano escolar e também da sociedade como um todo, pois a estrutura educacional que temos hoje nada mais é que uma continuação dos preceitos da pedagogia do exame, empregada desde o século XVI com os jesuítas.

Segundo Luckesi (2008) a pedagogia jesuítica (século XVI) que tinha por objetivo orientar os estudos escolásticos, dava uma atenção especial ao ritual de provas e exames e era utilizado em ocasiões solenes, seja pela constituição de

bancas examinadoras e procedimentos de exame, pela comunicação pública dos resultados, pela emulação ou vitupério.[25]

Na pedagogia *comeniana*, os exames aparecem como um estímulo para os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Conforme Comenius o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. Assim, numa junção de medo e fetiche, como argumenta Luckesi (2008), encontramos ainda na sociedade atual, tais elementos que corroboram para a prática do exame dentro de um sistema de ensino, de uma sala de aula.

A queixa dessa prática se dá justamente porque assim como esse procedimento era utilizado lá atrás, continua sendo utilizado sem necessariamente ter alguma relação com a aprendizagem, porque seu foco está em controlar através do medo.

Luckesi (2008, p.25) acrescenta que as consequências dessa pedagogia do exame ocorrem a nível pedagógico, psicológico e social, sendo: pedagogicamente porque não auxilia na aprendizagem dos alunos, superestima o exame e secundariza o significado do ensino e aprendizagem. Psicologicamente porque criam personalidades submissas e a sociedade, por intermédio dos sistemas de ensino e professores, desenvolvem formas de ser da personalidade dos educandos que se conformam aos seus ditames. Cria-se assim, o autocontrole psicológico, que para o autor, talvez é a pior forma de controle, já que o sujeito é presa de si mesmo.

Por fim, a última consequência dessa pedagogia é a social, uma vez que colabora para a seletividade social, pois em uma sociedade estruturada em classes, portanto, desigual, uma avaliação utilizada independente da construção da própria aprendizagem contribui mais para a reprovação do que aprovação.

Nesse ponto, o fracasso escolar vem a ser apenas uma expressão de algo que não correspondeu aos padrões propostos, pedagogicamente, psicologicamente e social. A escola que fracassa não estimulou os alunos a se prepararem para os testes, o professor não desempenhou tal papel e pior, se o aluno fracassa ele leva consigo as cicatrizes que a sociedade quer esconder. Isto porque o mal estar social induz a pensarmos que a sociedade que vivemos não está bem, pois os valores não representam mais toda a verdade sobre as pessoas e isso passa pela inevitável comparação de que “antigamente não era assim”.

---

[25] Pela competição ou insulto.

Tudo isso ocorrendo concomitantemente com pressões externas, sociais, familiares, em meio ao caos instaurado nas inúmeras histórias de fracasso, relatados pelos professores e expressos em seu sentimento de culpa.

O projeto de escola que temos hoje sob os proclames de universalização do ensino acarreta sérios efeitos em sua qualidade, basta pensarmos no quanto a padronização de conteúdos fomentam a exclusão dos sujeitos, uma vez que nega as experiências dos diferentes sujeitos e colabora para a manutenção de grupos subalternizados ao longo da história.

Nesse sentido, explica Esteban (2009) que o projeto de escola ao qual se pretende universal em sua “missão civilizadora”, não pode ser apartado dos processos de produção de sociedades silenciadas, uma vez que não são escutadas, reconhecidas e valorizadas em sua diferença. A autora utiliza o termo colonização de conhecimentos como estratégia de poder que ressalta a diferença para negar a alteridade. Entretanto, ela não nega a importância da escola nos processos que tratam da emancipação e da produção/socialização de conhecimentos necessários aos grupos subalternizados em suas lutas por libertação, porém, destaca que os princípios da escola devam ser ressignificados, como a igualdade de direitos, a solidariedade, a participação e a liberdade.

Justamente nesse âmbito que a avaliação externa se mostra como um ponto de tensão entre conhecimento crítico e silenciamento, no qual o segundo termo aparece como negação da alteridade do outro e legitimação de uma cultura dominante.

Se pensarmos especificamente no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) teremos como base para análise uma grade de competências e habilidades que devem ser adquiridas para o exame. Tais exigências configuram um requisito comum e necessário a todos os alunos da Rede Estadual. Ao estabelecer unicamente tais exigências como determinantes para a compreensão do processo de aprendizagem da criança ele nega outros fatores que influenciam no processo, como as condições sociais e estruturais da escola e dos alunos. Fatores diversos que contribuem para o fracasso ou sucesso em tais provas. Novamente a dialética se impõe, ao negar a subalternidade dos indivíduos eles tornam-se mais subalternizados tendo em vista os resultados desfavorecidos nessa avaliação para esse grupo.

Para Barriga o que ocorre é uma inversão operada através do exame no qual os problemas metodológicos tornam se problemas de rendimento e isto, a tal ponto, coopera para que rendimento seja sinônimo de sucesso/fracasso.

> [...] Antigamente o exame era parte do método, quando o aluno não aprende, o autor recomenda que o professor revise seu método. Hoje o exame serve para promover e qualificar o desempenho estudantil, deixando de ser um aspecto do método ligado à aprendizagem. Com essa nova função atribuída ao exame, quando existe uma dificuldade de aprendizagem, os professores e as instituições aplicam exames. (BARRIGA, 2008, s/n)

Nessa perspectiva o que as avaliações externas nos relevam é que o fracasso se dá devido a uma baixa aderência dos parâmetros curriculares pelos alunos e que as competências e habilidades propostas não são atendidas em todas as escolas.

Assim, o sistema atual, ancorado no discurso de uma educação de qualidade para todos, não consegue produzi-la, uma vez que essa qualidade se referencia a partir de padrões dominantes, a que grande parte da população não tem acesso e isso é atestado nos resultados dos exames.

Para Esteban (2009) é necessário dar visibilidade aos aspectos sutis, ocultos nos discursos e nas práticas para transformar as relações de poder em relações de saber, legitimando a negação, a destruição e a submissão. A autora acredita que é preciso tomar como objeto de estudo os discursos sobre fracasso escolar e seus mecanismos de produção numa perspectiva contra-hegemônica, mas adiante ela ressalta que:

> O insucesso evidente e persistente nos desafia a retomar os breves momentos a que o sucesso em que se anuncia para radicalizarmos o processo de produção de uma escola de todos; demanda a indagação sobre o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exige profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado a dinâmica pedagógica; provoca indagações sobre a relação centro/margem no cotidiano escolar e seus vínculos com os modos de distribuição e exercício (anti) democrático do poder. A manutenção do fracasso escolar dá indícios do entrelaçamento da constituição da escola e de suas práticas com os processos que originam e sustentam a colonialidade do poder, pois legitimar a subalternização do conhecimento é uma de suas condições. (ESTEBAN, 2009, p.128).

Assim, a escola consegue criar condições e porque não dizer situações, para que os alunos aproximem cada vez mais dos modelos considerados válidos para testar sua aprendizagem, o que não quer dizer que haja uma adequação, mas imposição. Com isso, se afastam cada vez mais de suas idiossincrasias, sua cultura e seus valores e configuram essa rede de conflitos em que predomina a seleção natural das espécies onde só os que se adaptam sobrevivem. Os demais são tidos como fracassados, excluídos.

Um exemplo prático dessa situação está no modo como a Rede Estadual de São Paulo se organiza quanto aos conteúdos que devem ser trabalhados ao longo do ano com os alunos com vistas ao teste do final de ano: SARESP.

Em uma das entrevistas concedida pelo professor de matemática da escola, quando interrogado sobre essa prova, se eles tinham que trabalhar determinado conteúdo em detrimento dessa avaliação, sua resposta foi a seguinte:

> Na realidade a prova, é o gigante a ser batido. Durante o ano escolar, se fala de novas formas de ensino, inclusão, enfim, quando chega outubro, mediante as "ordens" para-se tudo, e vamos focar no SARESP que é aplicado no final de Novembro. Nesse ano, no começo de Dezembro, fomos questionados se estávamos dando conta das matérias do 4° bimestre (da apostila do aluno). (EN, Prof. Well)

Esse material disposto pela SEE-SP é obrigatório para todas as escolas da Rede Estadual, diante dessa política, as realidades diversas das escolas, sejam elas situadas na capital ou no interior do Estado, não são consideradas, a gama de conteúdos deve ser cumprida sob o discurso oficial de que é preciso oferecer uma base comum a todos. Assim, se o aluno vier a mudar de escola ou cidade, não ficará perdido já que terá acesso ao mesmo material.

Porém, é possível alterar esse quadro justamente porque se as estruturas são intactas é porque alguém as mantém assim, pois conforme dito anteriormente sob os objetivos da avaliação no modelo liberal conservador e que ainda hoje assume o papel de controladora, também podemos abrir espaço para discutir novas propostas como a avaliação na pedagogia libertadora, ou então a própria adaptação curricular com base na realidade da escola. Entretanto, devemos ter o entendimento de que não seguir as regras impostas é uma atitude política e como tal, devemos

estar dispostos a nos responsabilizar por ela, considerando, para tanto, o funcionamento de nossa sociedade.

Para Freitas (2002, p.301) o canto da sereia sobre “equidade” começa a desafinar e tal constatação se dará de forma penosa para muitas pessoas que foram habilmente envolvidos em um processo de legitimação de regulação de um Estado cuja função é sustentar e intensificar as formas de exploração. Para o autor, a próxima fase da educação será, portanto, a do “pessimismo pedagógico”, pois a batalha pela educação não pode ser travada sem o apoio de amplos movimentos sociais que questionem radicalmente a base das relações de exploração vigentes.

Em uma pesquisa desenvolvida por Hoffman (2005) com educadores brasileiros sobre o que eles pensavam sobre os métodos avaliativos empregados por eles mesmos, a autora observou que a associação pelos profissionais em relação à avaliação eram desenhos de monstros, túneis, labirintos, escuridão. Para ela tal associação está relacionada com o fato de considerarem suas práticas avaliativas distantes e insuficientes para uma classificação de prática satisfatória. Tal insatisfação talvez reflita, não uma tentativa de fuga em relação aos testes padronizados, mas talvez reflita nosso condicionamento outrora descrito por Luckesi (2008) nas consequências da pedagogia do exame. Consequência de nível psicológico em que se criam personalidades submissas.

Utilizamos o termo avaliação como se esta tivesse vida própria, descrevemos as práticas consideradas tradicionais, com isso explicamos parte da exclusão, do fracasso escolar, nos eximamos da culpa ao justificarmos sua instauração, não protagonizamos essa história, a culpa é do sistema! Sim, a culpa é do sistema, mas também é nossa! Até quando vamos esperar a chegada de movimentos sociais que questionem tal estrutura, se também podemos fazer parte deles?

Somos o personagem central dessa engrenagem ao “integrar pensamento e prática”, podemos nos tornar reflexivo se assumirmos responsabilidade ativa não apenas sobre as questões acerca do seu cotidiano, mas sobre nossa prática docente, sobre o que ensinamos, como ensinamos e refletir sobre metas mais abrangentes para nossa atuação (GIROUX, 1997. p, 161) assim, poderemos assumir um comportamento crítico em detrimento à prática fatalista das avaliações, por exemplo e aos clichês educacionais vigentes da escola que fracassa.

É possível vislumbrar novas práticas avaliativas, como a proposta de avaliação emancipatória (SAUL, 1995) em que a autora apresenta dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. Ou seja, o primeiro objetivo diz respeito a uma avaliação comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto que possibilitaria a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo é de que, através da consciência crítica, o homem imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa de acordo com os valores de que se compromete no decurso de sua historicidade. (p.61).

Para a autora, os conceitos básicos dessa proposta de avaliação são: a emancipação, a decisão democrática, a transformação em consonância com os compromissos sociais e a crítica educativa. Esse modelo seria caracterizado em três momentos: a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva.

Assumir um comportamento crítico remete à relação entre escola-ensino-sociedade, haja vista que a prática docente não acontece isoladamente, porém a complexidade em que o trabalho docente se dá reduz a visão de muitos professores à análises maniqueístas, aliás, própria verticalização de seu papel em relação ao uso de “pacotes curriculares” e outras parafernálias vindas de “fora” para orientar sua prática educacional promovem a manutenção do *status quo* ao preservar e recriar as desigualdades recorrentes.

Em todo caso, a relação da escola com a sociedade é a história de subordinação e dominação da sociedade, mas nessa relação apenas uma das partes exerce o papel de dominado. É por isso que precisamos pensar nas resistências, sendo esta uma luta cotidiana que não se realiza sozinha.

Certamente há falhas no sistema de ensino, falhas que contribuem para a produção do fracasso escolar, mas como salienta Saul (2005) uma das vertentes de grande valor da avaliação emancipatória é seu caráter crítico. Diante disso, o que não se pode é o educador virar refém do sistema diante das fragilidades apresentadas, deve-se estimular a criação coletiva entre a equipe na busca de uma emancipação.

3. INQUIETAÇÕES, PROPOSIÇÕES, OLHARES ATENTOS: RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS DO SARESP NA REALIDADE DA ESCOLA

Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito.

Manoel de Barros

Queria encontrar uma palavra que simbolizasse esse processo de busca, de olhares atentos nesses quase dois anos de pesquisa na escola do “Meio”. Pensando assim, me aproprio da epígrafe de Manoel de Barros para simbolizar esse momento na escola.

Fomos lançados em um trem de ferro que já estava em movimento e para permanecermos nele precisávamos continuar no trilho do trem. Esse trilho representa o modelo de política verticalizada e imposta no território escolar como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Contudo, ao ser lançada nesse trem em movimento, ora como professora, ora como a cinegrafista a procura da melhor paisagem, me descubro e descubro os atores dessa cena como a própria água que escorre entre as pedras. Água porque não conseguimos apalpá-la, porque nos misturamos à pedra, nos camuflamos em suas irregularidades, não apresentamos nenhum risco aparente. Agimos de maneira implícita, como o sábio ditado que diz que “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”.

Sim, somos água, afirmo com precisão, pois nesse tempo de pesquisa de campo pude perceber que a escola, embora propensa à reprodução de modelos sociais, é muito mais do que isso. A escola é o lugar em que as coisas acontecem, as trocas culturais, os saberes, a transformação das pessoas acontece.

Assumir tal afirmação não foi algo que se deu rapidamente, pois o equívoco em olhar apenas para o que está escancarado nos impede de ver as potencialidades da escola. Assim, minha intenção ao realizar a pesquisa de campo era compreender os sentidos produzidos pelos professores em relação ao SARESP, sentido este que primeiro deveria passar por mim, pois foi no decorrer dessa pesquisa que pude

compreender que no cotidiano vamos ressignificando nossas práticas e dando novos sentidos à elas.

Quando passamos a observar a escola não apenas como uma instituição comum com normas similares, mas como um ambiente em que proliferam as idiossincrasias de seus atores, de sua comunidade e de seus alunos, é possível ouvir e sentir as inquietações provocadas pela temática em questão nos entremeios das conversas e das ações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Conforme Victorio Filho (2007), o cotidiano da escola é sempre uma surpresa, uma vez que temos de aprender a lidar com o imprevisível como fator preponderante do cotidiano. Para o autor, pesquisar o cotidiano é “estar abaixo de qualquer visão de topo, é lutar para manter-se suficiente para assegurar o encontro com seus micro-acontecimentos, suas insignificâncias” (VICTÓRIO FILHO, 2007, p. 99).

Ao se discutir sobre os sentidos produzidos pelos professores para a avaliação externa SARESP pude observar que o ambiente escolar (espaço e sujeitos) acaba moldado por esta política pública, o que o torna um espaço recheado de táticas, visto que o professor precisa elaborar uma maneira de trabalhar com esta avaliação instituída. O ‘instituído’ refere-se à estratégia, um conceito também apresentado por Certeau (2001), ao mostrar que diante das estratégias e das imposições, os professores criam táticas: maneiras de lidar/viver no cotidiano escolar.

Num “campo de lutas”, acabam utilizando e manipulando as prescrições impostas, ou seja, dentro da ou para a estratégia instituída (SARESP), o professor irá trabalhar com o que é indispensável (sua tática) para se atingir a meta esperada.

Outro conceito que também aparece no cotidiano da escola é o de resistência que para Giroux (1981) é entendida como um conjunto de práticas dialéticas exercidas por grupos subordinados expressados na forma de oposição na tentativa de barrar a dominação. Esses comportamentos geram situações conflituosas e podem decorrer tanto conscientemente quanto inconscientemente. Para o autor, ao mesmo tempo em que a escola contribui para inculcação de uma

ideologia dominante ela também é um espaço em que os sujeitos interagem com determinada consciência e intenção.

Das possibilidades encontradas no cotidiano da escola, reconstruo nesse capítulo as formas encontradas pelos professores para lidar com o instituído (SARESP) partindo da concepção de sentido proposta por Vygotsky. Minha intenção na análise das falas é observar suas potencialidades de acordo com a reação que tais palavras despertam na consciência dos entrevistados. Conforme Vygotsky (2001, p.144):

> [...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado nada mais é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso.

Ao adentrar-me na subjetividade da escola, tal como a subjetividade dos professores, no cuidado ao olhar para os dados, atentei-me ao estudo do contexto da escola para assim compreender os sentidos produzidos pelos professores. Alguns desses sentidos nasceram do livro reflexivo da escola, um caderno escrito pelos próprios professores relatando suas impressões sobre as reuniões propostas nos ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). Outros de minhas observações registradas em meu diário de campo e também das conversas com alguns professores e gestora em entrevistas semiestruturadas.

Ressalto também que a busca de sentidos passa necessariamente por mim enquanto professora nessa instituição, assim, me constituo como pesquisadora e professora a cada fala proferida, a cada olhar atento em um movimento dialético com cada protagonista dessa história.

Desses, trago alguns indicadores que foram construídos ao longo da pesquisa de campo, indicadores estes que surgem do diálogo travado com os sujeitos, dos estudos teóricos realizados e das minhas inquietações como

professora, como pesquisadora. Para facilitar a análise, os dados foram divididos em duas partes.

A primeira parte trata propriamente dos sentidos produzidos pelos professores em relação ao SARESP no qual, a partir da análise dos dados foi constatada a preocupação dos professores e gestão em relação ao rendimento dos alunos, principalmente dos que são diagnosticados como Deficientes Intelectuais (DI).

Para entender um pouco como se dá esse processo na escola conceituo a deficiência intelectual na lógica da avaliação externa, atentando-me para o modo com que ela é vista pela secretaria da educação, também como são feitos os encaminhamentos dos alunos para a sala de recurso. Em seguida busco a compreensão dos sentidos dados pelos professores em relação a DI na escola por meio da análise de suas falas. Destaco ainda algumas táticas criadas pelos sujeitos para driblar o instituído (SARESP) como os treinos para os alunos diagnosticados como DI.

Na segunda parte estabeleço uma relação para além da preocupação com a Deficiência Intelectual (DI) na tentativa de compreender como os professores se sentem em relação à responsabilização pelo índice da escola, principalmente os professores de português e matemática que, conforme a análise dos dados são os que se sentem mais pressionados pelos resultados e como tentam driblar essa situação. Também nesse eixo proponho uma discussão sobre a evasão escolar, fator que coopera para o baixo resultado do IDESP da escola porque está diretamente ligado ao fluxo que somado ao desempenho dos alunos no SARESP compõem a nota final do IDESP.

Essa discussão será apontada por meio dos subitens que seguem abaixo, construídos a partir da fala dos professores nas entrevistas e no próprio cotidiano da escola, registrados a partir de meu diário de campo.

3.1 A relação entre SARESP e Deficiência Intelectual: sentidos para justificar e táticas para driblar os baixos índices

Inicio essa reflexão pelos dois termos que passaram a orientar essa pesquisa, os sentidos produzidos pelos professores na compreensão do SARESP e as táticas utilizadas por eles para driblar essa situação. Confesso que o estudo das táticas não foi minha intenção, a priori, mas algo que apareceu com a leitura de dados, no qual pude descobrir o movimento da escola em relação ao que lhes foi imposto.

Em se tratando de SARESP e DI, a suposta relação entre ambos já aparecera antes mesmo da pesquisa de campo ser iniciada. Em 2011, quando comecei a lecionar na “Escola do Meio”, ao adentrar nessa instituição me deparei com uma quantidade inesperada de alunos com diagnósticos de DI. Era uma sala de sétima série, com 36 alunos, destes, oito deles constavam na lista de chamada como DI e ainda havia aqueles que, segundo a coordenação da escola, eram DI, mas não tinham laudo ainda.

Lembro-me na ocasião que quis ir embora dessa sala já na primeira aula, era uma sala muito agitada, nem o caderno eles abriam, jogavam bolas de papéis uns nos outros. Houve até um professor de educação física que gritou em alto e bom tom para mim “você não dura um mês aqui” e nesse mesmo dia sai chorando da sala devido à falta de autoridade que eu exercia sobre os alunos. Fiquei, pois estava tão determinada a trabalhar naquela escola periférica porque acreditava que era ali que meu trabalho faria a diferença.

Foi um ano turbulento, porque eu tinha que me adaptar a uma escola, diversa dos lugares em que já lecionei, pois os alunos eram carentes em todos os sentidos: emocional, financeiro, desprovidos de capital cultural. Nesse ponto, a preocupação de nós professores para com o aprendizado dos alunos era justa, mas tal preocupação só aumentaria no ano de 2012 quando realmente este “saber” seria posto a prova devido ao resultado do SARESP da turma de oitava série, pois em 2011 as únicas salas que fizeram o SARESP eram as duas sextas séries, porém o resultado foi apenas amostral. Em 2011 também havia duas salas de quarta série que realizavam essa avaliação, já que a escola também atendia o ensino

fundamental I, salas estas que foram responsáveis pela bonificação[26] dos professores nesse ano por ter atingido a meta prevista.

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2011, POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2010	IDESP 2011	METAS 2011	PARCELA CUMPRIDA DA META
5º ano EF	4,07	4,22	4,22	100,00
9º ano EF				
3ª série EM				

Figura 12-Resultado do IDESP 2011

Dessa preocupação, surgiram algumas indagações por parte dos professores sobre a condição dos alunos que eram tidos como DI. A grande dúvida que permeava as reuniões de ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) era sobre como tais alunos fariam essa avaliação no final do ano? História esta que rendeu grandes discussões sobre se os alunos considerados DI "contavam ou não" no resultado do IDESP.

Independente da condição dos alunos de DI ou não, realizar uma avaliação é importante para análise dos resultados com foco no desempenho dos alunos nas diversas áreas do currículo, é necessário na verificação do desenvolvimento de cada um. Entretanto, se a resposta apresentada se reduz apenas a um índice da escola, da série analisada, tal expectativa se quebra, passando a existir apenas uma classificação.

Dessas questões havia duas probabilidades, ou o aluno diagnosticado como DI constava no resultado do IDESP e assim a escola teria uma chance a menos de alcançar os índices, uma vez que muitos desses alunos mal dominavam a leitura e escrita ou então eles não contavam no resultado. Fator este que explicaria o fato de

[26] Trata-se do disposto na Lei Complementar nº1078/2008 do Estado de São Paulo que institui a Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas pela SEE-SP.

Cf. **Lei do bônus para professores em São Paulo** (Texto completo da Lei Complementar 1078/08. Disponível em:<http://www.dersv.com/lei_complementar_1078_bonificacao_resultados.htm)>. Acesso em 15 de Janeiro de 2015.

haver tantos alunos diagnosticados como DI quando na verdade eram casos de defasagem de aprendizagem, mas isso não apareceria no resultado porque apareceriam, já que o resultado das avaliações deles não comporia a média final.

Após quase dois anos de estudo e de muitos discursos não oficiais pronunciados até por supervisores de que o aluno com diagnóstico de DI consta no IDESP, chegamos à resposta oficial da Secretaria da Educação via e-mail de que todos os alunos cadastrados na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp) como DI não são computados no cálculo do IDESP, exceto para cálculo do fluxo: evasão ou repetência.

Seria então mais uma tática da escola colocar alunos com dificuldade de aprendizagem como DI para driblar os baixos índices?

Dos dados coletados, me deparo com algumas denúncias[27] no que tange ao uso dos encaminhamentos feitos pelos professores aos alunos à sala de recurso, táticas estas que decorrem da pressão exercida sobre os professores e que é sobreposta aos alunos marcando-os com o estigma de DI.

Contudo, para compreender tal relação, a produção de sentidos, o uso das táticas, precisamos compreender antes, de que lugar estamos falando, de quais pessoas estamos falando e de que sociedade, pois não interessa encontrar culpados, mas os motivos pelos quais tornamo-nos responsáveis por conviver e compartilhar de algumas práticas discriminatórias na escola e o que poderemos fazer para deixar de reproduzi-las.

3.1.1 A Deficiência Intelectual na perspectiva da Secretaria Estadual de São Paulo

Na tentativa de compreender a relação entre o SARESP e o aluno diagnosticado como DI, me proponho aqui à compreensão de tal fator a partir do que

[27] Essas questões serão explicitadas mais adiante.

a Secretaria Estadual de São Paulo entende por Deficiência Intelectual. Haja vista que o próprio termo tem diferentes conceitos, o que dependerá do referencial teórico utilizado.

Para tal compreensão, utilizo o livro *Deficiência Intelectual: realidade e ação*, 2012, uma publicação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo organizado pela Professora Doutora Maria Amélia Almeida, docente no PPGEEs/UFSCar. Nesse material encontramos a contextualização histórica sobre a Deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo, com enfoque para o fato de que a rede estadual paulista é pioneira na oferta de atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Também estão dispostas, nesse material, as bases legais da educação especial; a classificação da deficiência intelectual pelo sistema atentando-se para a discussão sobre a mudança da terminologia de deficiência/ retardo mental para deficiência intelectual. Segundo o livro, vários manuais foram publicados sobre a definição e classificação da deficiência intelectual, sendo o último lançado em 2010 pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD. Esse manual altera a terminologia “retardo mental” para “deficiência intelectual”, pois essa alteração já estava em estudos, mas somente nesse ano é que houve consenso sobre o melhor termo para identificar essa deficiência. Tal terminologia de DI se firma na Declaração de Montreal em 2004 no qual se declara que:

> A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (Montreal, 06 de outubro de 2004).

Em outro capítulo desse material discute-se a importância das causas na deficiência intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. Esse capítulo é escrito pela médica neuropediatra Ângela Gonçalves e pela doutoranda em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos, Andréa Carla Machado. Elas trazem uma conceituação da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a deficiência intelectual em uma abordagem positivista.

> A Deficiência Intelectual é considerada um prejuízo na funcionalidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (conceitual, social e prático). Uma deficiência é a expressão das limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo, como está apresentado pela CIF- Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Limitações, adequada ao modelo social, pois sua proposta de conceituação das deficiências e incapacidades vai além da doença, tem um enfoque mais social do que médico e, por isso mais inclusivo (OMS, 2001).

Dado o conceito de DI adotado pela secretaria, uma abordagem médica em que a deficiência se encontra no aluno, as autoras destacam a necessidade do profissional que avalia ter uma visão consciente na escolha do instrumento de testagem e, posteriormente, para a interpretação. Segundo Gonçalves e Machado (2002, p. 65) “o continente em que o indivíduo se encontra inserido revela dados significativos e seletivos na sua organização”.

Diante disso, a Secretaria reforça que cabe a ele (o profissional que avalia) observar o histórico pessoal do aluno, evitando conduzir a investigação para considerações que evidenciem resultados incorretos, diante da limitação de seu desempenho.

O capítulo traz também como objetivo descrever as causas e situações que levam à deficiência intelectual resultante de algumas síndromes e busca também proporcionar ao profissional da educação o entendimento das variadas dificuldades escolares observadas na população de alunos acometidos pelas síndromes descritas.

Das situações apresentadas, as autoras descrevem os fatores de risco e causas da DI em períodos pré-natais em que há incidência de 55% s 75%, nos perinatais onde a incidência é de 10% e o pós-natais em que a incidência é de 5%. Diante disso, as autoras destacam quatro fatores de risco nesses três períodos, sendo: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais.

É importante ressaltar que dos fatores de risco apresentados, apenas um apresentado nesse material como fator biológico, os outros três fatores estão relacionados ao modo de vida da família da criança como a pobreza, o uso de drogas e mesmo a falta de encaminhamento para intervenção após a alta hospitalar

da mãe. O discurso adotado no material é circular do Banco Mundial em que a pobreza é a causa da Deficiência Intelectual e que essa deficiência só pode continuar gerando mais pobreza.

Assim, as autoras alertam sobre a avaliação dos alunos com suspeita de deficiência intelectual, pois os testes neuropsicológicos, embora sejam fundamentais, a interpretação dos resultados deve levar em conta o contexto étnico e cultural, o nível educacional, a motivação, a cooperação e as deficiências associadas ao paciente.

A proposta de estudo oferecida pela SEE para os professores da rede estadual concretizada nessa publicação está inclinada para a abordagem positivista, uma vez que está explícita na sua composição a abordagem médica da deficiência em que a incapacidade e as limitações se encontram no indivíduo e que as causas sociais da DI se concretizam na pobreza gerando cada vez mais pobreza. Entretanto, o material traz um modelo de avaliação pedagógica para inserção de alunos nas salas de AEE baseada na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1998) que enfatiza a relação professor-aluno-contexto valorizando o aspecto sociocultural no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, sendo esta a única referência à abordagem histórico-cultural.

3.1.2 A Deficiência Intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Nesse enfoque teremos prioritariamente os estudos de Vygotsky e seus colaboradores, contribuindo para uma valorização das interações sociais nos processos de desenvolvimento humano. Para Vygotsky e seus colaboradores seria impossível separar o sujeito biológico do social, já que sujeito singular só se singulariza na e pela cultura, ou seja, seu desenvolvimento depende de outros membros de sua cultura.

Vygotsky (1997) chama a atenção para o modo aos quais as crianças com deficiências são educadas, afirmando que esta não deve ser minimalista, nem reducionista, uma vez que tais teorias minimalistas e reducionistas tentam na prática reduzir a educação da criança com atraso como em um adestramento em que se

passa a tratar o processo de formação do homem ao adestramento de um semi-animal. Trata-se de um método em que a obediência é fundamental, nele o indivíduo cumpre automaticamente a hábitos úteis que são considerados ideais para sua educação. (VYGOTSKY, 1997, p. 244)

A justificativa de Vygotsky (1997) é que o processo de ensino- aprendizagem se dá desde a infância, o ser humano nasce apenas possuindo os recursos biológicos e é a partir do meio social que ele concretiza seu processo de humanização.

Para Góes e Maffezoli (2004) ocorre que muitos sujeitos com deficiência não agem de forma autônoma em relações pessoais e atividades, pois continuamente agem a partir da tutela, do cuidado, da superproteção, da subestimação e da infantilização. Em outras palavras, o que ocorre em nossa sociedade é uma cristalização da imagem infantilizada do indivíduo com deficiência.

Desse modo, o material de apoio oferecido aos professores da rede nos dá a compreensão de uma aprendizagem medicalizada, inclusive quando busca orientar os professores quanto ao entendimento da deficiência intelectual alertando que a maioria das causas da DI não tem cura, porém que é necessário realizar um diagnóstico preciso (como se fosse possível) para o aconselhamento genético do paciente e de sua família.

Em consonância com essa fala está a Nota Técnica nº 04/2014 SECADI/MEC, em que não é necessária a apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/diagnóstico clínico) para informar a matrícula de alunos com deficiência, somente a avaliação pedagógica. Caso seja necessário, o professor de AEE pode se articular com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico um documento anexo ao Plano de AEE, sendo este apenas complementar. Tal ação reforça inclusive o movimento da escola em que se o aluno não aprende então ele é DI e sendo assim, ele fica “fora” da avaliação externa.

Tendo a avaliação do professor como o primeiro diagnóstico para a verificação do aluno D.I, ocorre um duplo equívoco, uma vez que as categorias de análise são superficiais e restritas somente a um padrão considerado ideal para um aluno “normal” como a apropriação da linguagem e escrita de acordo com uma faixa

etária. Moysés (2001) a caracteriza como “medicalização da aprendizagem”, que resulta, então, do processo de biologização da educação e do fracasso escolar.

Essa biologização pode ser caracterizada por uma isenção da culpa pelo não aprendizado do aluno em sala regular e de tal modo como uma divisão de tarefas entre o professor de sala regular e o de sala de recurso, pois o único a carregar a culpa por não aprender é o próprio aluno.

Sobre o diagnóstico inicial do aluno descrito como D.I, transcrevo um trecho de uma entrevista com a professora da sala de recurso da escola pesquisada em que ela explica como se dá o encaminhamento deste para a sala de recurso e seu cadastramento na PRODESP (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo).

> O encaminhamento é feito por vocês... vocês são os principais, o ponto x da questão, por isso que eu sempre falo, nosso tempo é curto pra trabalhar com vocês né? (...) porque vocês que vão em sala de aula detectar a dificuldade daquele aluno, você na sua área ou até mesmo em, de repente você vê que ele não realiza cálculo. Então vocês vão estar contando como vocês sempre fazem. Vocês tem o Anexo I (ver anexo 6) e vocês sempre vão estar preenchendo, as vezes coletivamente, então vocês vão fazer um relatório, não é nem um relatório, vão colocar o ponto crítico da criança lá: não presta atenção, fica afastado do grupo, não interage ou o aluno é agressivo, tanto com o professor as vezes com o aluno. Essa agressividade tanto pode ser verbal ou até mesmo física. (EN Rita)

Essa verificação inicial proposta para os professores da sala de aula regular pode apresentar déficits justamente porque está carregada de juízo de valor, principalmente ao relacionar comportamento à deficiência e a desvincular relação social a esta. Mesmo que haja uma intencionalidade positiva nessa ação, a tentativa simplória de justificar uma dificuldade por meio de uma “patologização” dos sintomas corrobora para a exclusão de tais alunos. (Moysés, 2001)

Moysés (2001) chama a atenção para a condição que esses alunos podem vivenciar, visto que, ao esperar menos dos alunos considerados como sendo aqueles com distúrbios, o professor acabará por investir menos em sua aprendizagem. A repercussão poderá se dar também no comprometimento de aspectos relativos às relações de ensino e de aprendizagem em sala de aula, e na autoestima dessas crianças, que passam a se considerar incapacitadas para a

construção efetiva de práticas de leitura e de escrita e a incorporar tal incapacidade como característica própria e pessoal. A autora em questão ressalta que, em decorrência do comprometimento desses aspectos, tais crianças sofrem daquilo que ela denominou como “institucionalização invisível”, uma vez que elas permanecem no espaço físico da sala de aula, mas são excluídas do processo de ensino-aprendizagem.

Para que a avaliação pedagógica não se limite a um juízo de valor do professor para com o aluno faz-se necessário repensar a todo o momento a ação-reflexão-ação de nossa prática enquanto professores, repensar os processos avaliativos utilizados para a verificação do aluno com suspeita de DI. Porém, tal processo não ocorre do dia para a noite, precisamos estar em formação contínua para tal mudança.

Pensando nisso, interessou-me saber se havia alguma formação para os professores que atuam nas salas de atendimento educacional especializado – AEE na Diretoria de Ensino. Conversei com o professor coordenador do núcleo pedagógico na área de educação especial (PCNP) da Diretoria de Votorantim “Tales” sobre o processo de formação desses professores, no qual obtive informações interessantes:

> Então, nós estamos com foco ultimamente, eu, a “Nadir”, que é do ciclo I e alguns professores da área de língua portuguesa, na alfabetização e trabalhando a Ed. Especial junto com o polo da alfabetização. As reclamações que nós recebemos são praticamente as mesmas: o aluno não lê, não escreve, então o aluno é considerado muitas vezes como deficiente intelectual, então o trabalho que a Nadir anda fazendo é detectar o porquê que ele tá nesse nível, porque ele não lê e não escreve. Então a gente foi pra escola para fazer uma sondagem com esses alunos e a maioria é por falta de, no ciclo I eles não tiveram um acompanhamento ideal porque eles eram mais lentos, não eram amadurecidos na época para o ensino fundamental, muitas vezes eles tiveram problema de faltas, mudanças constantes da família, problemas com a família de agressões; então, motivos pra eles não terem aprendido ou se alfabetizado na idade correta. Nós fizemos algumas intervenções e algumas sondagens nesses alunos e

> depois dessa sondagem e depois de uma orientação com os professores eles evoluíram normalmente. Mas ainda existem alguns alunos que são considerados porque hoje existe a dúvida do aluno que tem DI e do aluno que tem transtorno, às vezes tem uma dislexia e um transtorno de déficit de atenção e muitas vezes são confundidos com DI. Não para quieto, não consegue ficar parado ou muitas vezes porque ele não tá compreendendo o contexto da aula, daí ele vai incomodar porque não tá compreendendo. (EN- Tales).

A iniciativa de unir a alfabetizadora e o PCNP de Educação Especial para uma sondagem dos alunos inscritos nas salas de recurso é uma ação eficaz da Diretoria, pois há muita confusão por parte dos professores, tanto do regular quanto do recurso sobre deficiência e defasagem de aprendizado. Entre outras ações propostas pela Diretoria de Ensino (DE) havia também as chamadas OT (Orientações Técnicas) para os professores do AEE, entretanto, a partir de 2014, com a mudança de Dirigente de Ensino, elas foram cortadas. A justificativa para esse corte, segundo o PCNP, seria o deslocamento dos professores de suas salas, deixando os alunos sem aula, já que não haveria um professor substituto para ficar no lugar dos que estivessem em formação. Para Tales essa ação tem uma carga negativa na formação continuada dos professores de AEE, pois agora as orientações são passadas para os coordenadores das escolas e estes a repassam para os professores do AEE.

> [...] até o ano passado eles receberam orientações nossas aqui do núcleo pedagógico e constantemente a cada dois meses eles estavam aqui estudando a proposta, estudando a legislação, vendo os encaminhamentos, estudando mesmo a parte da adaptação curricular. Hoje, esse ano aqui mudou o foco, mudou o foco da DE, nós não chamamos mais os professores, nós estamos capacitando os coordenadores, então isso também está dando uma certa queda no rendimento dos professores porque muitas vezes eles estão lá e não tem esse respaldo. Então na realidade, coordenador não tem essa formação, eles não têm esse olhar, a gente trabalha, conversa, explica, orienta, mas quem é o especialista é quem está na sala de recurso, o coordenador acaba sentindo meio que, como que eu vou trabalhar, como eu vou conversar com um

> especialista na sala de aula se ele é que vai avaliar.(EN Tales).

Para além da formação continuada do professor do AEE que inevitavelmente deve ocorrer no próprio trabalho devido a estas mudanças no eixo de formação oferecido pela DE, Tales destaca também a falta de profissionais preparados para atuar nas salas de recurso, problema este que ocorre não apenas na área da Educação Especial.

> É que é assim, o mesmo ocorre com qualquer professor de qualquer disciplina, na falta de ... então eles vão pegando aqueles que tem cursos com duração menor e as vezes nem sempre. Na realidade o mínimo que era exigido antigamente era 360 horas de especialização na área da sala de recurso da deficiência que eles fossem trabalhar, mas agora tá pegando com curso de 180 horas de APAE porque não existe formação, hoje nenhuma universidade aqui da região trabalha com educação especial, então os cursos que são oferecidos são EAD que a gente tá fazendo pela UNESP e para nisso. E as APAEs que muitas vezes montam muitos cursos internos que a gente acaba aproveitando esses professores.(EN Tales)

Entretanto, para Tales o número de diagnósticos imprecisos diminuiu muito na DE nos últimos anos, quando o questionei sobre o número de alunos diagnosticados como DI em 2011 na escola pesquisada, ele ressaltou que nem sempre encontramos profissionais preparados para tal função, já que é uma atividade que exige esforço diário, estudo e muita reflexão.

> [...] o pessoal está se conscientizando até porque é uma responsabilidade e a gente fala hoje, pro aluno estar na sala de recurso tem que ser feito uma reunião com os pais, eles tem que estar conscientes que esse aluno tem a DI e ele tem que assinar uma autorização concordando com isso. A gente tá chegando em salas de recursos que não existe a gente tá pedindo até para reformularem, e daí, qual é o trabalho que vamos fazer, tem que começar de novo caso seja preciso, levar em conta a

> questão ética na hora de colocar esses alunos, mas estamos trabalhando para isso.(EN Tales)

A fala do PCNP “Tales” segue em consonância com a professora da sala de recurso “Rita” da escola pesquisada, o que denota que há sim uma preocupação maior com as questões éticas ao diagnosticar um aluno como DI.

> Sabe o que é, eu acho não, eu tenho certeza, tem que ser justo, falando como professora e como mãe, ninguém quer uma criança como D.I numa sala de recurso, é que nem as vezes assim, falaram que pode fechar sala, eu falei pro PCNP (Ed.Especial), que eu perco a minha sala, mas eu não fico com aluno que não é D.I. Então, assim, o meu objetivo qual foi o ano passado, eu fui fazendo avaliação, eu fui fazendo tudo que o aluno desenvolvia, eu já exclui três, desde o ano passado porque eu não fico, aí mais vai correr o risco de perder a sala, eles estavam preocupados, assim, essa preocupação não tenho porque eu perco aqui, eu ganho lá. (EN Rita)

É importante ressaltar que no ano de 2011, havia outra professora de sala de recurso nessa escola, talvez menos preparada para tal função, o que comprova a escassez de cursos na área de Educação Especial. Contudo, essa “melhora” no AEE contatada por Tales quanto à conscientização dos professores nos aponta para uma possível ampliação da temática da Educação Especial nas escolas. Há talvez uma aceitação maior dos professores quanto à entrada de alunos com alguma deficiência na escola, para ocupar o lugar que lhe é garantido por lei.

Quanto à avaliação externa SARESP, me aproprio da fala de um professor que diz que “esse é o gigante a ser abatido”, pois conversando com o PCNP de Ed. Especial sobre esta prova obtive a seguinte resposta:

> Então, esses alunos não são contados, as notas deles não entram no computo geral do SARESP, isso é uma fala da Secretaria em todas as reuniões, mas a gente já não tem tanta certeza assim se entra ou não entra. A gente fala tanto para o professor trabalhar de forma diferenciada, montar uma prova diferenciada, o SARESP deveria ser montado desse jeito também, ele deveria fazer uma prova de acordo

> com sua capacidade, então é por isso que eles nem conseguem fazer o SARESP. (EN Tales)

De fato, existem coisas que podemos fazer, como orienta o PCNP sobre a adaptação curricular, o estudo de caso dos alunos com diagnósticos em momentos oportunos de ATPC para conhecermos nossos alunos, suas limitações e potencialidades. A avaliação externa não nos dará abertura para tal conhecimento, nem dos alunos com DI e nem dos demais. O livro de orientação distribuído pela SEE aos professores, apesar de estar fortemente inclinado para uma orientação médica, deixa claro a necessidade de o professor conhecer seu aluno, sua história para então avaliá-lo, mas infelizmente a avaliação diária e a avaliação externa não conversam.

Na lógica da avaliação externa a Deficiência Intelectual não passa de um número na identificação da prova, pois a adaptação curricular é coisa para o dia a dia, é a labuta cotidiana dos professores que, apesar das dificuldades ainda vibram com o progresso de seus alunos. Vibrariam mais se não se preocupassem tanto com os resultados das avaliações externas que vem a ser apenas uma parte ínfima (apesar da orientação política para as escolas) em uma realidade muito maior que é a sala de aula.

3.1.3 Deficiência Intelectual no banco dos réus pelo discurso dos professores

A falta de explicação para a pergunta: *por que esses alunos não estão aprendendo nessa escola?* Levar-nos-ia a outros mecanismos de busca por respostas em que talvez a pergunta devesse ser reformulada para o que os alunos não estão aprendendo na escola? Haja vista que é inegável que a escola é um lugar em que se aprende diversas coisas, ao adentrar na escola a criança nunca mais será a mesma independente da quantidade de conteúdos vistos por eles ou não.

O fato é que o discurso de que os alunos não estão aprendendo na escola é ecoado pelos professores a cada resultado das avaliações externas e isso de tal forma os lança para o abismo dos professores que fracassam. Nesse abismo, por pior que pareça ainda sobra lugar para mais uns e outros, pois o fracasso ainda é

tido como uma incapacidade pessoal seja ela do professor que não conseguiu ensinar ou então do aluno que não conseguiu aprender. Em pelo menos um dos casos existe o purgatório, lugar em que os alunos podem ir para se redimir de seus pecados, digo erros! A este lugar chamamos de sala de reforço ou de recurso e elas estão cheias de crianças configurando aquilo que Bourdieu chamou de "*exclusão branda*", onde os que não se adaptam se apartam.

Pelas entrevistas realizadas podemos encontrar vestígios dessa exclusão branda que tem como precursor a desigualdade social que não possibilita a todos os alunos as mesmas condições de acesso ao conhecimento propagado nas escolas. Esta escola que, embasada ainda nos dias de hoje à concepção empirista de ensino, os veem como *tabulas rasas,* desconsiderando todo o conhecimento de mundo que trazem para dentro dela. A esses alunos não sobra mais nada senão ocupar seu lugar no banco dos réus pela culpabilização dos resultados de sua escola.

Em um trecho das entrevistas, os professores e a coordenadora foram questionados sobre a avaliação SARESP e os números de D.I que a escola possuía, o intuito de tal questionamento era estabelecer alguma relação com os resultados da escola, o número de D.I e o fracasso escolar propagado através dos índices do IDESP. Obtive as seguintes respostas:

> **E: Quanto aos alunos que são diagnosticados como deficientes intelectuais, há um trabalho diferenciado?**
>
> ***Prof.Lúcia:*** *A escola possui sala de reforço e de recurso, a professora é ótima, super didática, eles evoluíram muito depois da chegada dela.*
>
> **E: No momento da prova do SARESP, você acha que o alto número de alunos com D.I implica nos resultados dessa avaliação?**
>
> ***Prof. Lúcia:*** *Não sei te responder, mas acredito que sim.*
>
> (EN- Lúcia)

O professor de matemática Well, retrata um dos grandes problemas da adaptação curricular, pois as aulas diferenciadas para os alunos tidos como DI exigem mais atenção e tempo, mas a maioria dos professores não dispõe desse tempo, uma vez que a grande maioria possui cargas horárias integrais para

complementar a renda. A justificativa do professor nos empurra para outras questões relacionadas à condição da categoria que começa pela desvalorização da carreira do professor[28], no qual os baixos salários faz com que a profissão de professor seja apenas um “bico”[29], uma vez que muitos precisam complementar a renda com outros trabalhos ou com a duplicação da carga horária. Nesse emaranhado de problemas o ambiente que deveria ser de aprendizagem e reflexão acaba sendo “sucateado” e os professores acabam se referindo como reprodutores de um saber pronto, sem autonomia.

> **E: E os alunos que são diagnosticados como deficientes intelectuais?**
> ***Prof. Well:*** *Isso é um grande desafio*
> *Fala-se em aulas diferenciadas. Mas e o tempo?*
> *Não me vejo gabaritado a ministrar aula para uma criança que não sabe ler. Afinal o grande problema de aprendizado matemático é a interpretação de texto. Eu digo pra você, assim como você também deve pensar a mesma coisa, não tem o que fazer, tem que trabalhar com quem tem possibilidade de aprender, infelizmente não dá pra fazer muita coisa.*
>
> **E: Na realização da prova do SARESP, você acha que o alto número de alunos com diagnósticos de D.I implica nos resultados dessa avaliação?**
> ***Prof. Well:*** *Em muitos ATPCs questionamos diversos gestores de variados escalões sobre o assunto, cujas respostas não passam de especulações.*
> *Entra ou não entra, a velha história e ninguém sabe nada.*
> *A grande verdade é que a inclusão é importante, mas tem seus revezes, eles não preparam os professores e aí a gente se sente assim, incapaz.*
> (EN- Well)

[28] Há autores que aprofundam a questão das condições de trabalho, como Aparecida Neri de Souza, dentre outros.
[29] Haguette (1992) desenvolve sobre este tema.

Fundamentalmente a adaptação curricular é o grande desafio dos professores, mas eles concordam quanto à necessidade de realizá-la, mas novamente vamos de encontro com as questões que atravessam a sala de aula como o tempo de preparação e reflexão sobre as aulas que o professor, na maioria das vezes, não dispõe devido a uma série de fatores relacionados à condição de trabalho em que ele atua. Conforme a professora coordenadora a adaptação curricular é um passo muito importante para o aluno, senão continuará excluído dentro da sala de aula.

> **E: Como você compreende o trabalho dos professores durante o ano letivo principalmente em relação aos alunos que são diagnosticados como deficientes intelectuais?**
>
> ***PC Mari:*** *O aluno que é diagnosticado como D.I, ele precisa participar de um acompanhamento na sala de recurso, porém a responsabilidade maior do D.I é do professor da sala regular, ele precisa fazer as adaptações necessárias pra trabalhar com eles.*
>
> **E: No SARESP, você acha que o alto número de alunos com diagnósticos de D.I implica nos resultados dessa avaliação?**
>
> ***PC Mari:*** *Todos dizem que não, mas eu acredito que sim, eu acredito que sim!*
>
> (EN- Mari)

Quanto à professora de sala de recurso, antes de transcrever sua resposta em relação à avaliação do aluno diagnosticado com D.I, utilizo outros trechos de sua entrevista (ver roteiro em anexo 3) para compreender melhor o perfil dos alunos que frequentam a sala de recurso e algumas considerações sobre o motivo deles estarem lá.

Primeiramente inicio essa análise com as impressões da professora da sala de recurso ao iniciar seu trabalho nessa instituição em 2013:

> **E: Aqui na escola, quando você entrou, que tipo de aluno que você encontrou?**
>
> ***Prof. Rita:*** *Então aqui tem vários níveis né? Deficiente intelectual; físico mesmo é só a G. que tem um comprometimento motor devido à sequela que ela teve, aquela paralisia de um lado só do cérebro que acarretou os movimentos e eu tive que desenvolver um trabalho*

> *de psicomotor com ela porque ela não participa de atividade física pelo medo de cair.*
>
> *Mas é mais deficiência intelectual mesmo, tem o leve que é o primeiro grupo que é mais a parte de estruturar mesmo, mas agora tem aquele outro grupo que é assim, além de comportamento que é o que mais pega, tipo a S., não dá pra começar a trabalhar a parte pedagógica com ela ainda, agora eu tô começando, mas era uma aluna que chegava, não olhava nem pra você, como é que você vai entrar trabalhando. Então assim, é todo um trabalho com ela de socialização primeiro. Ela chegou querendo tomar a atenção de todo mundo primeiro, então tem tudo isso, você depara com a deficiente, você sabe, mas antes você tem que trabalhar esse todo pra ver se você coloca primeiro ele na sala de aula. Que nem hoje ela senta, mas antes ela não ficava, queria ver tudo, mexer em tudo. Então o que eu encontrei aqui, é a D.I mesmo de vários níveis e trabalhar a socialização porque isso eles não tem também.*

Também convém destacar da entrevista o modo como eles são encaminhados à sala de recurso, uma vez que tal processo pode configurar um equívoco e um estigma irremediável, já que o aluno que é considerado D.I levará essa marca para toda a sua vida. Sentindo-se impotente, limitado, suas chances de sucesso escolar estarão escassas, terá fracassado pela simples, mas cruel internalização do discurso da incompetência que às vezes começa na própria casa, mas a escola o propaga pela boca de seus professores.

Sobre o estigma Goffman (1982) o define como um atributo que um indivíduo possui e que o torna diferente dos outros, diminuindo-o perante a eles resultando em sua rejeição e possivelmente exclusão por parte das outras pessoas. Para o autor, há uma relação direta entre o estigma e o sentimento de descrédito que o acompanha, no qual o indivíduo só é olhado pelo ângulo de seu ‘defeito’ e qualquer erro que ele cometa será interpretado como “uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado” (GOFFMAN, 1982, p.24).

> **E: Como é feito o encaminhamento do aluno pra sala de recurso?**

Prof. Rita: *É feito por vocês... vocês são os principais, o ponto x da questão, por isso que eu sempre falo, nosso tempo é curto pra trabalhar com vocês né? Eu gostaria muito de ter um horário, tanto que nossas fichas tem o material preparado para o aluno junto com o professor, então o trabalho tá muito ligado só que o tempo de conciliar, uma aula reduzida ainda, ou eu fico com o aluno ou fico com o professor. Então assim, às vezes a gente troca alguma aula e até deixa de fazer alguma coisa.*

(...)

Então voltando, vocês são o ponto x, isso porque vocês que vão em sala de aula detectar a dificuldade daquele aluno, você na sua área ou até mesmo em, de repente você vê que ele não realiza cálculo. Então vocês vão contar como vocês sempre fazem. Vocês têm o Anexo I[30] *e vocês sempre vão preencher, às vezes coletivamente, então vocês vão fazer um relatório, não é nem um relatório, vão colocar o ponto crítico da criança lá: não presta atenção, fica afastado do grupo, não interage ou o aluno é agressivo, tanto com o professor as vezes com o aluno. Essa agressividade tanto pode ser verbal ou até mesmo física, eu já peguei aluno aí que chuta a porta que chuta a janela, tive relatórios assim.*

E: Então a gente faz essa indicação, eles vêm até você e daí você faz?

Prof. Rita: *Ele vem aqui, eu vou ler o que vocês mandaram, eu vou aplicar uma atividade em cima daquilo lá, a avaliação pedagógica não fica só num dia, não é igual a quando você faz um exame médico lá e fala que você tem tal coisa, não ele vem e normalmente eu levo duas semanas, vem faz, aplica raciocínio lógico, desenvolvimento da escrita, parte social, depois a gente chama os pais, faz Amnaminese (anexo 5) que é o histórico da criança desde que nasceu, o atual, com quem ele vive, a maneira que ele vive, daí faz um monte de perguntinhas. Aí você faz uma soma do que o professor falou via o anexo I, o que o pai ou a mãe ou o responsável, que às vezes mora com a vó, faz uma soma aí vai analisar se tem*

[30] Nome dado pela professora da sala de recurso para este documento, pois nesse trabalho ele se encontra no anexo 6.

> *necessidade de inserir esse aluno na sala de recurso ou de repente é só uma fase momentânea que a criança se encontra, alguma coisa emocional, aí você faz o relatório, se for pra sala de recurso já faz a inclusão, se não, a gente faz a devolutiva que a gente fala e fala o que deve ser trabalhado, alguma coisa nesse sentido. O aluno apresenta dificuldades, mas não como DI, ele pode ser apoiado pelo professor P.A (professor de apoio) ou um trabalho com mais atenção do professor de sala de aula.*

Nesses dois recortes da fala de Rita fica clara a responsabilidade do professor da sala regular para com os alunos que frequentam a sala de recurso como DI, pois a começar pelo diagnóstico inicial que é feito por ele, muitas vezes pesando a questão da disciplina para seu diagnóstico. Além disso, há também a falta de preparação dos professores para com os alunos que apresentam dificuldades maiores para com a aprendizagem. Essa situação é justificável pela análise do contexto em que os alunos estão inseridos; situações que vão desde a falta de materiais às salas superlotadas impedindo o professor de trabalhar de forma diversificada para atender a todos de maneira satisfatória.

Dos encaminhamentos feitos pelos próprios professores da sala de aula, o risco de colocar alunos que apresentam defasagem de aprendizagem como deficientes intelectuais é muito grande. Primeiro porque tal relatório está carregado de juízos de valor, como o comportamento do aluno em sala de aula, segundo porque não somos os especialistas nessa área, o que gera uma tremenda confusão quanto à classificação do aluno, configurando o que chamarei aqui de *Pseudo D.I.*

Entretanto, segundo a Nota de Orientação Técnica nº 04/2014 SECADI/MEC, não é necessário à apresentação de documentos clínicos comprobatórios (laudo médico/ diagnóstico clínico) para inserção da matrícula do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e de altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar 2014. Segundo a nota técnica, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é caracterizado por atendimento pedagógico e não clínico, mas não impede o professor de AEE de se articular com profissionais da área da saúde, tornando o laudo médico um documento anexo ao Plano de AEE, porém este não passa a ser obrigatório, mas complementar.

> **E: E você também pode encaminhar pra outros especialistas?**

> ***Prof. Rita:*** *Esse ano nós fizemos bastante, aquela lista ali (mostrando a lista colada na parede) tudo é pra depois das férias que eu marquei, porque a "fono" (fonoaudióloga) vai trabalhar o desenvolvimento da linguagem, não é só pra aquele aluno que não tem a dicção boa, às vezes eu mando eles falam, mas eu sei falar, mas é pro desenvolvimento da linguagem, as vezes escreve como fala, as vezes troca palavra, isso vai ajudar no trabalho. Então assim, no Núcleo ali a gente tem uma parceria ali, a gente manda os alunos pra fazer uma triagem, normalmente eles estão dando retorno, esse ano eu fui pessoalmente lá e eles estão mandando retorno, ou precisa ou não precisa, de repente é só um professor de recurso mesmo ou o P.A, mas eu só não posso fazer o encaminhamento direto pra área clínica. Eu não posso encaminhar um aluno daqui para um neurologista, por exemplo. Eu tenho que passar uma carta pra pediatra dele, aí sim, ela encaminha, agora pra T.O, Fisioterapia, essa parte multidisciplinar pode.*
> (EN- Rita)

Em outro trecho da entrevista com a professora da sala de recurso ela justifica a entrada de muitos alunos para o AEE e algumas das mudanças feitas por ela quando entrou para a escola:

> **E: Mas aí você tinha falado que fomos nós mesmos que indicamos eles na sala de recurso, eu não sei porque eu estou aqui a 4 anos e quando eu cheguei já tinham vários alunos que tinham o nome listado como DI ....**
> ***Rita:*** *Que não eram!*
> *Então é uma coisa que eu consegui assim, graças a Deus!*
> **E: Nos anos anteriores, quanto aluno tinha hein!!!**
> ***Rita:*** *Sabe o que é, eu acho que, eu acho não, eu tenho certeza, tem que ser justo, falando como professora e como mãe, ninguém quer uma criança como DI numa sala de recurso, é que nem as vezes assim, falaram que pode fechar sala, eu falei pro PCNP, que eu perco a minha sala, mas eu não fico com aluno que não é DI. Então, assim, o meu objetivo qual foi o ano passado, eu fui fazendo avaliação, eu fui fazendo tudo que o aluno desenvolvia, eu já exclui*

três, desde o ano passado porque eu não fico, aí mais vai correr o risco de perder a sala, eles estavam preocupados, assim essa preocupação não tenho porque eu perco aqui, eu ganho lá. Eu não deixo aluno na minha mão, assim, existe, eu fico de olho no D. e no L.F. que ainda, depois do trabalho desse ano, pode ser que o ano que vem eles nem entrem na lista, porque ainda eles precisam de algumas habilidades que ainda não tem.

O aluno na sala de recurso, lendo, escrevendo, tendo raciocínio lógico, assim, rápido, ele próprio chega pra você e fala "eu não sou DI, eu só preciso de reforço". Então, eu não acho justo, ainda o objetivo do meu trabalho, a sala de recurso, ela tem que ser trabalhada em nível de alfabetização, ela tem que ser pra aquele aluno que não tem o conceito de leitura e escrita. Aqui ainda tem disso, por ser ensino fundamental, ainda tem algumas dificuldades que até a gente releva, mas não dá. Então, o ano passado tinha 2 alunos aqui, eu falei, esses alunos não são D.I, daí não podia tirar ainda porque tava na lista, aí foi indo, eu fui comprovando por relatórios e no final do ano eu exclui. Então eu faço a devolutiva....

Então pense bem, porque eu citei professora e mãe, porque professor tem que ter a noção, o bom senso de pensar porque que esse aluno tá na minha sala, agora como mãe, ninguém quer uma criança, se ela for vamos aceitar do jeito que ela é e vamos trabalhar e buscar o que é melhor pra ela só que ela não é gente. Vai deixar na sala pra que, pra fazer volume, então assim, eu exclui o L., a L. A, porque a menina é comportamento, então encaminhei pra psicóloga, agora o S. foi uma coisa assim, ele veio pra mim da Escola J.F, o menino lê, o menino escreve, você dá aula pra ele, ele tinha dificuldade em divisão que até a gente tem, então fazer o menino levantar cedo, 7h da manhã, todo dia, pra vir escutar aqui o que é numerais de 1 a 9, gente isso aí é criar um trauma, é a mesma coisa, você não tá com dor de cabeça e ter que tomar um remédio pra dor de cabeça. Eu falo e repito, eu não deixo aluno que não é, vamos dizer assim, eu tenho que ficar com 5 senão eu vou perder a sala, eu não tenho esse medo!

Eu mando os relatórios, o que vocês mandaram, o desenvolvimento na sala, a dificuldade não apresentada, nada que faça com que ele necessite do atendimento especializado e depois o relatório final.

No relatório a gente deixa claro que a gente não tá falando em nenhuma área clínica, pode apresentar no decorrer dos anos alguma dificuldade, é muito difícil que ele volte pra sala, mas no caso de quem é esforçado, não apresenta sérias dificuldades, não vai ter necessidade de voltar.

E: Você acha que há uma confusão de DI com defasagem de aprendizagem?

Rita: *Tem... porque olha, alguns professores já comentam comigo, eu acho que o dele é dificuldade, as vezes ficou aquela "vaguinha" lá no começo e vai indo, vai desenvolvendo, a mãe não presta atenção em como o filho desenvolve, o tempo passa e ficou lá na frente aquela coisa sem aprender, então existe o professor que chega, "ah tem o fulano lá, mas acho que ele não é D.I, é uma dificuldade de aprendizagem, mas a maioria fala que é D.I mesmo. Eu acho que tá meio confuso ainda e como aqui tem a sala de recurso já vai direto pro D.I, como tem só essa salinha aqui tudo que vem de um pouquinho de dificuldade já querem dar um jeitinho....*

(...)

Eles confundem muito e vem parar aqui, mas na minha mão não fica muito porque eu não seguro muito!

Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem do aluno diagnosticado como DI destaco três momentos: ele realiza as avaliações propostas pelo professor da sala regular juntamente com os demais alunos, as avaliações diárias com o professor do recurso chamado de anexo II (ver ANEXO 7) e a avaliação externa como o SARESP dependendo da série em que eles estiverem.

E: Você faz avaliações com eles? Como você avalia a aprendizagem deles?

Rita: *Avaliação, prova você tá falando?*

Então, prova... não, o avanço dele é diário, o que eu faço são os relatórios finais que são o anexo III. Então já falamos do Anexo I que é o de vocês, do II que é o diário e o III que encerra o bimestre.[31] *Aí sim, você vai falar por meio, você vai descrever esse aluno, se ele*

[31] Os anexos ao qual a professora se refere são os nomes dados aos documentos, mas nesse trabalho eles podem ser encontrados nos ANEXOS: 6, 7 e 8.

teve rendimento, se ele ainda necessita atingir aquele objetivo que você traçou pra ele ou se dá pra acrescentar mais alguns, que nem tem aluno que entra até a parte de higiene, não tem, não sabe fazer, então ele teve avanço nessa parte, aí você já deixa de lado, você vai só dando as orientações, mas não vai ficar focando naquele trabalho lá.

E: Então, na sala de aula, os alunos que fazem recurso fazem as avaliações normais com os outros, mas nas médias já fica estipulado de dar média 5 porque é inclusão....

Rita: *Que não é o correto... porque assim Danielle, o aluno é avaliado no que ele sabe e no que não sabe e um aluno D.I também tem o que ele sabe e o que não sabe, então assim, não tem porque ele ser avaliado diferente, então desde que eu entrei aqui eu não sei se é em todos os lugares, mas conversando com o PCNP, ele falou que não existe esse negócio, porque assim, as vezes ele merecia tirar mais que 5 e as vezes menos que 5, então não é justo, as vezes aquele aluno assim que se esforça, responde oralmente ou fez um trabalho em grupo, contribui, depois ele tira um 5 e se ele merecesse um 8, agora vamos pensar o contrario, aquele aluno que além de não ter um desenvolvimento cognitivo bom, ainda ele junta com a falta de interesse, indisciplina, que tem, porque não é porque é DI que não vai ter, a maioria daqui são de comportamentos terríveis. Então ele juntou tudo que não está de acordo com as regras da escola e aí ele tira um 5, não é justo com aquele que tentou, mas infelizmente é o meio aqui.*

E: E como é a receptividade deles em relação a essa prova? Não quero fazer, não vou? (...)

Rita: *Não eles veem, eles entendem de tudo que acontece na escola, se é prova, porque que vai ser... "Ah agora amanhã eu vou ter prova com a Danielle lá, ah mais é fácil, vai cair não sei o que..." Eles entendem de tudo, então assim, eles são bem situados, quanto a isso eles não tem diferença dos demais, mas o SARESP eles ficaram preocupados, ah tem quantas perguntas, não sei o que, em momento nenhum eles falam também, não sei ler, como é que vou fazer, eles são tão acostumados com isso que eles fazem, não sei que coragem que dá, mas eles fazem.*

E: Você já ouvir falar de um discurso (não oficial) de que o aluno que está computado na PRODESP como aluno com D.I não contabiliza no resultado dessa prova?

Rita: *Eu ouvi falar, só que eu já ouvi falar que contabiliza sim, por isso que a "Mari" (coordenadora) falou que era bom que eu entrasse (no dia do SARESP) para auxiliar pelo menos na leitura na hora ali deles interpretar, só que como o ano passado teve bastante D.I, só na sala do 7ºano eram 8, então, quer dizer que conta?*

E: Quando a gente recebe o relatório do SARESP, vem lá quantos fizeram a prova e quantos estão abaixo do básico, teve um ano que foi possível identificar que justamente os que estavam abaixo do básico, tinha só uma oitava série, então era mais fácil de ver né, eram os oito alunos D.I, digo, podiam ser, o número bate...

Rita: *Então, mas que nem o ano passado, na hora de fazer essa correção, como que eles vão tirar esses D.I, eu acredito que, não é nada oficial, como você falou, mas acredito que conta. E aqui não são poucos, por isso que teria que encontrar uma maneira de estar trabalhando com eles, mas chega na hora, se o aluno não adquiriu ainda a leitura e a escrita, porque eu falo leitura e escrita porque sem elas eles não conseguem interpretar nada, não conseguem ler um enunciado ou a comanda da atividade, não tem como.*

E: E isso influenciaria no resultado?

Rita: *Com certeza né (risos), porque não são poucos, eu tenho 10, a outra professora, do período da tarde são mais 10, então são 20 alunos... Então com certeza interfere né, no resultado, que não foi bom né?*

(EN- Rita)

Das falas colhidas, da preocupação dos professores com as avaliações externas, das alternativas propostas pelos professores de como ajudá-los com a leitura no momento do SARESP o que fica é a busca de uma qualidade de ensino a todo custo, mas que acaba criando novas formas de exclusão dentro da escola.

Segundo Freitas (2002) a batalha pela equidade que tanto desejamos no sistema educacional não pode ser realizada sem o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios que denunciem a base das explorações vigentes.

Trata-se de compreendermos antes a educação em que estamos falando e em qual sociedade ela está inserida, pois segundo este mesmo autor, há décadas os educadores lutam por acesso a uma educação de qualidade, a questão do acesso foi facilmente ajeitada sob o viés de obrigatoriedade do ensino para todas as crianças. Entretanto, a qualidade deixou a desejar, talvez por inadequação da classe popular aos costumes de uma cultura elitista propagada na escola.

Para Freitas (2002) as dificuldades para a melhoria da qualidade das escolas advêm do próprio modelo de escola e das possibilidades de aumentar essa qualidade por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando os professores, controle do currículo, avaliação interna e externa). Em uma sociedade capitalista este é o modo mais hábil de se enxergar uma escola de qualidade, exercendo controle sobre ela, assim como nas empresas.

Para compreender essa lógica o autor utiliza o termo “internalização dos custos” em que o sistema escolar toma consciência de que repetência e evasão geram despesas para os cofres públicos, então o que se é proposto como uma política de corte de gastos são outras medidas paliativas para manter os alunos na escola. Nessas medidas podem ser incluídas as aulas de reforço e as salas de AEE, uma vez que não resolvem todo o problema, mas mantém os alunos na escola garantindo a permanência.

A crítica não é sobre as salas de reforço ou sobre o atendimento especializado, mas sobre a “exclusão internalizada”, termo cunhado pelo autor para se referir ao aluno que permanece na escola mesmo sem aprender e que se ganha clareza e controle sobre seus custos econômicos (com programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço, etc..). (FREITAS, 2002, p. 306).

Sob o discurso de inclusão todos tem seus lugares na escola, seja na sala regular ou de recurso, colocando a todos, professores e alunos na conformação de seus lugares. Exceto em tempos de avaliação externa, pois estas chegam para verificar a qualidade da escola, nesse momento é preciso que todos ocupem seus lugares. Os alunos que apresentam algum déficit serão os únicos responsáveis por não aprender, os professores que não ofereceram outro tipo de atendimento aos alunos com dificuldades também serão cobrados por isso.

Essas ações comprovam a tese de Freitas de que “quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares” (FREITAS, 2002, p. 317).

3.1.4 Treino no gabarito: não precisa mais pintar, agora pode ser X.

Em um dos capítulos citei o conceito de tática desenvolvido por Certeau (1998) para compreender alguns dos mecanismos utilizados pelos professores para driblar o sistema de avaliação que foca resultados e não processo. Conforme ressaltei anteriormente, as táticas são nada mais que ações calculadas com o propósito de “jogar com o terreno que lhe é imposto” (CERTEAU, 1998, p.100) são momentos oportunos para desenvolver novas ações, sem, contudo, deixar de cumprir as que lhe foram exigidas.

Nesse âmbito, destaco algumas ações realizadas pelos gestores e professores com intuito de “melhorar” o resultado da escola no cálculo do IDESP. Tais ações vão desde o treino de atividades que se assimilam às questões apresentadas no SARESP ao treino do gabarito para tal avaliação. Também a própria Diretoria de Ensino faz uso de avaliações com estrutura semelhante à do SARESP e que é aplicada em todas as escolas da Diretoria. Essas avaliações ocorrem bimestralmente e por meio delas é possível, além de treinar, diagnosticar o andamento de cada uma de suas escolas.

A avaliação adotada pela Diretoria de Ensino de nome “Avaliação Diagnóstica” é bem vista pelos professores principalmente porque seus resultados são palpáveis, o professor consegue visualizar o resultado individual de cada aluno e assim fazer as intervenções necessárias.

> **E: Há alguma mudança nas práticas escolares e avaliativas em função do SARESP? Alguma que tenha te chamado a atenção?**
> ***Prof. Well:*** *Sim. As avaliações diagnósticas voltadas para o SARESP, sempre ajudam nas intervenções e melhorias. Principalmente porque essas sim a gente vê ali o que o aluno errou o que ele acertou e o que precisa trabalhar mais. Se o SARESP fosse assim, ia nos ajudar bastante!*

> **E: Qual o grau de receptividade dos alunos em relação a essa avaliação no seu ponto de vista?**
> ***Prof. Well:*** *Adolescente não gosta de imposições. As eleições estão chegando, quantas vezes não ouvimos reclamações sobre a obrigatoriedade do voto.*
> *Essa é a questão, avaliar somente alunos que querem ser avaliados, os demais devem ser colocados sim na estatística. É preciso pensar nisto.*
> **E: Como assim na estatística?**
> ***Prof. Well:*** *Tipo quantos realizaram, quantos tem e porque fulano de tal não quis fazer a prova, se o aluno não quer ser avaliado não adianta, ele vai fazer de qualquer jeito.*
> **E: E você acha que se fosse desse jeito teria aluno que queria ser avaliado?**
> ***Prof. Well:*** *Tem, claro que tem, tem gente que gosta de medir seu desempenho, se sente desafiado, depois quem quer seguir os estudos sabe que é importante ter um bom desempenho pro seu futuro. Acho que é o aluno que tem que ver sentido sabe, não a gente, não adianta ficar falando, falando...*
> **(EN- Well)**

O professor em questão destaca alguns pontos da avaliação que merecem ser analisados com mais calma, primeiramente porque ao adentrarmos ao campo dos sentidos produzidos pelos sujeitos, compreendo que o sentido da avaliação para este professor está na possibilidade de verificação da aprendizagem. Esse é um conceito de avaliação destacada por Luckesi (2008) a que chamou de avaliação formativa, como o próprio nome da avaliação citada por pelo professor diz, é uma avaliação diagnóstica. Nesse ponto, o próprio nome da avaliação proposta pela diretoria de ensino tira o peso da avaliação em si para os professores, uma vez que ela pode orientar a prática do professor em sala. Porém, a certo ponto, o professor se mostra contrário a avaliação como algo imposto, ele acredita que só deveria ser avaliado quem quisesse como se a avaliação fosse um instrumento apenas para analisar o desempenho dos alunos. Assim, aqueles que não tivessem pretensão nenhuma para o futuro não teriam a necessidade de serem avaliados, não veriam

sentido nisso. Essa fala desarticula o processo de avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

Na fala da Prof. Lúcia transcrita abaixo, podemos entender que mesmo em uma avaliação a fim de cumprir outro propósito como classificar as escolas é possível promover outras aprendizagens colocando-as não apenas em momentos específicos para treinar, mas incorporar no currículo. Além disso, a própria seleção de material, conteúdos estimula a preparação das aulas dos professores fazendo com que eles reflitam sobre o que vão ensinar.

> **E: Você utiliza os dados do SARESP com a sua turma?**
>
> ***Prof. Lúcia:*** *Muitas questões utilizadas no SARESP me ajudam a norteiar os conteúdos a serem desenvolvidos, há questões boas pra trabalhar no dia-a-dia, dá pra desenvolver sim.*
>
> **(EN- Lúcia)**

Também é possível verificar o uso dessas táticas em uma passagem do livro reflexivo escrito pelo professor de arte da escola que chamarei aqui pelo nome fictício de “Luiz”:

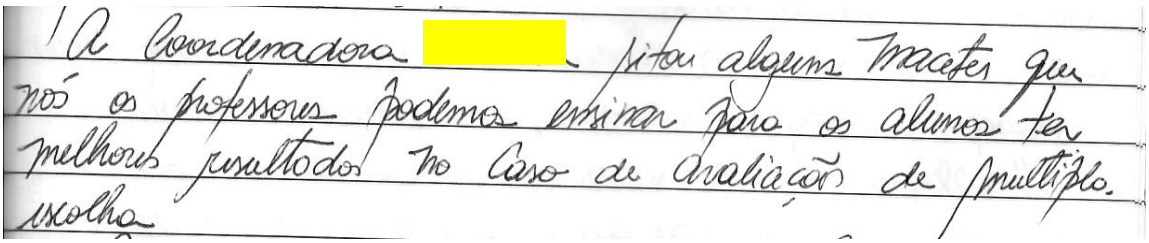
A Coordenadora [redacted] citou alguns macetes que
nós os professores podemos ensinar para os alunos ter
melhores resultados no Caso de avaliação de multiplo
escolha

Figura 13- Registro reflexivo Prof. Luiz

O uso de macetes é muito comum em cursinhos pré-vestibulares e estes estão mais relacionados a decorar conteúdos do que se apropriar deles, porém isso não significa que os professores não estejam ensinando, apenas preparando os alunos para uma avaliação específica que altera a rotina da escola.

Quanto aos alunos que frequentam a sala de recurso, a solução encontrada pelo grupo foram os treinos no gabarito, como ressalta a professora de atendimento educacional especializado:

> **E: Vai chegar o fim do ano e eles vão fazer o SARESP, e nesse dia você pode ajudá-los?**
>
> ***Prof. Rita:*** *Não pode, o ano passado o que eu consegui com eles assim, foi bastante treino no gabarito, eu imprimi porque as vezes assim eles se perdem na hora de passar a limpo, então as vezes, tá certo e ainda passa errado, então eu fiz esse treino com eles, a maioria até que foi, depois falaram que não precisava mais pintar, podia ser x, só que assim, o ano passado eu estava entrando na sala aí a PCNP perguntou onde que eu tava indo, porque até então o único que poderia entrar na sala seria o professor de recurso para acompanhar aquele aluno com dificuldade. Só que a dificuldade era só se fosse física, mas na parte da D.I eu fui barrada, eles fizeram a prova eu nem sei como...*
>
> (EN- Rita)

Como descreve Certeau (1998) sobre o uso das táticas, esta depende do tempo, vigiando para o “captar no voo” possibilidades de ganho e é assim que no andamento das aulas, a professora da sala de recurso descobre a dificuldade que os seus alunos tem em preencher gabaritos, então utiliza como tática seu preenchimento. Porém, como ressalta Certeau (1998, p. 47) sobre as táticas, “o que se ganha não o guarda, tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em ‘ocasiões’”.

Foi nesse ponto que a tática falhou, pois mudou a forma de preenchimento do gabarito, o que pode ter causado uma confusão na cabeça dos alunos que estavam condicionados a pintar a bolinha do gabarito.

Outra questão que salta aos olhos nesse trecho da entrevista é sobre a proibição da presença da professora de AEE no momento da realização do SARESP. Essa questão não pode ser tratada nem como uma tática, mas como um direito violado. Se o aluno necessita de atendimento especializado, porque no momento da avaliação ele deveria estar sozinho. Essa ação rejeita o que Vigotski chamou de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), a ele é dada a função de mediar a aprendizagem dos alunos em uma relação de interdependência entre os envolvidos nesse processo.

3.2 Discursos de responsabilização

A avaliação externa é um assunto que não se esgota justamente pelas possibilidades de reflexão sobre o porquê de sua existência e do que é feito na e pela escola a partir de sua aplicação.

No Brasil sua importância é inegável, tanto que está expressa na forma de lei como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) criada em 1996, no artigo 9º, inciso VI que incumbe a União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”.

Entretanto, se o objetivo a priori era verificar a qualidade de ensino oferecido nas escolas, tal orientação se desvinculou de tal propósito a certo tempo. Haja vista que tal qualidade não é verificada pela lente daquele que a constrói em parceria com outros profissionais, mas de um chefe que investe determinado dinheiro em uma obra e quer ver resultado satisfatório a todo custo. Em função disso, ele desconsidera outros fatores como o tempo ruim, o material de má qualidade, a preparação de sua equipe.

Claro que ao fazer tal analogia com a escola a situação é muito mais complexa, porque não estamos falando de material, mas de humanos que têm situações de vida diversas, o que implica diretamente em uma avaliação que nivela por baixo a qualidade de ensino oferecido nas escolas estaduais.

A consequência disso, conforme Freitas et al (2009) é que dependendo de como os dados são utilizados, tal iniciativa pode promover efeitos desastrosos no processos de ensino e aprendizagem.

Em relação ao SARESP, no Estado de São Paulo, o uso do resultado, segundo o próprio documento de implantação dessa avaliação tem ênfase na capacitação dos recursos humanos do magistério, conforme mostra o documento abaixo:

> [...] - Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado; - Verificar o desempenho dos alunos nas séries do Ensino Fundamental e Médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o

> projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (SÃO PAULO, 1996: 7-8).

Dos objetivos propostos desde sua implantação em 1996, o que se mantém expresso nos dias atuais é a relação entre o resultado dessa avaliação e a *performatividade* dos professores, uma vez que o peso ou a leveza de tais resultados caracterizam as escolas como boas ou ruins e consequentemente o grupo de professores.

Em pesquisa sobre o uso do resultado do SARESP nas escolas, Bauer (2006) analisou documentos oficiais sobre sua implantação e as estritas ligações entre o resultado dessa prova e as ações de formação contínua dos professores. Na análise qualitativa dos documentos a autora mostra-se preocupada ao perceber que a almejada qualidade de ensino pautada nos documentos está relacionada principalmente à formação docente, sendo pouco citados outros fatores que influenciam nessa qualidade.

A autora salienta que não se trata de negar a importância do professor na melhoria qualidade de ensino, mas sim o entendimento de que o conhecimento do aluno dependa exclusivamente do conhecimento do professor. Para ela, esses testes não levam em consideração as diferenças entre os alunos quando começaram a escolarização, nem as diferenças entre a aprendizagem dos alunos.

Se a aprendizagem do estudante está diretamente relacionada à qualidade e formação do professor, como seria possível explicar as diferenças entre os estudantes que tiveram o mesmo professor? E como estas diferenças seriam contabilizadas no momento de propor um curso de formação docente a partir dos resultados dos alunos? Qual é a necessidade de formação de um professor que é eficaz para alguns alunos, mas não para outros? Estas questões estão sendo levadas em conta por aqueles que propõem os cursos para os professores? (BAUER, 2006)

Para acentuar a responsabilização dos professores em relação à qualidade de ensino, os resultados do SARESP passaram a ser divulgados através de um indicador específico que mede a qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Junto com o IDESP está a política de bonificação por resultados, Lei Complementar nº 1078, de 17 de Dezembro de 2008, destinado a todos os

profissionais da educação, gestores internos e externos, desde que atinjam a meta prevista para cada escola.

De fato, a grande crítica em relação ao SARESP está no modo como ele é utilizado, na busca de resultados satisfatórios em uma sociedade desigual. Nessa busca o que está em jogo não são números, mas a autoestima de uma escola, já que resultados ruins criam estigmas para tais instituições. Além disso, o efeito mais devastador desse método avaliativo é aquilo que Freitas (2007) chamou de “a ocultação da (má) qualidade de ensino”, uma vez que resultado não está necessariamente atrelado à qualidade de ensino. Para o autor, essa medida corrobora com a lógica mercadológica em que o resultado nada mais é do que a institucionalização de escolas para ricos e escolas para pobres. “As primeiras continuarão sendo as melhores, as últimas continuarão sendo as piores”. (FREITAS, 2007, p. 969).

A estratégia criada pelo governo, baseada nas políticas de mercado é a de manter uma “honesta competição” em que se ganha mais quem tiver mais competência para tal função, trazendo para a educação políticas de *accountability.*

O maior problema dessa política de responsabilização por resultados é a internalização dos discursos dos próprios professores que ao mesmo tempo em que se sentem acuados diante de tal política, veem-se como num campo de batalhas, apontando novos culpados para se livrarem da responsabilização.

Em entrevista com a professora “Lúcia” sobre a aplicação do SARESP em sua escola e a receptividade de seus alunos, obtive as seguintes respostas:

> ***Lúcia:*** *Complicado viu, precisamos ainda desenvolver um sentimento de responsabilidade e compromisso em muitos alunos nesse processo avaliativo.*
>
> **E: Como é a receptividade dos alunos em relação a essa avaliação no seu ponto de vista?**
>
> ***Lúcia:*** *Como eu falei antes, alguns alunos ainda precisam entender a importância dessa avaliação, eles fazem de qualquer jeito!* (EN-Lúcia)

A fala da professora retrata sua relação com essa avaliação como de extrema importância e faz sentido a importância dada a ela, uma vez que está em

jogo não uma quantia irrisória de bônus, mas toda a credibilidade de seu trabalho posta em xeque a cada ano. Assim, ela assume a necessidade dos alunos considerarem essa prova com seriedade, mas pela sua fala, não sabe como fará isso.

Um segundo professor “Well”, ao se referir ao SARESP elogia o direcionamento que a equipe da gestão dá aos professores no dia da aplicação, mas ressalta a falta de empenho dos alunos dos nonos anos avaliados em 2012 e 2013. Ele se justifica de imediato que os alunos não se veem empenhados para realizar essa prova, assim como havia dito a professora anterior, questionamento este que merece uma reflexão sobre o porquê de os alunos não verem sentido nessa avaliação.

No ano de 2012, ocorreu na escola pesquisada uma espécie de manifestação dos alunos dos 7º anos pouco antes da aplicação do SARESP, eles estavam combinando fazer “paredão” e não realizar a avaliação. Após uma conversa um tanto impositiva da direção eles acabaram entrando e realizando a prova.

No dia seguinte, eu, professora de português, entro nessa sala e indago a eles o porquê da manifestação contra a realização do SARESP e eles me respondem que não precisavam fazer essa prova porque era uma avaliação da escola e não deles e, além disso, um professor havia falado para eles irem bem à prova porque ele queria ganhar bônus.

Assim como os alunos, muitos pais também questionam essa avaliação como apenas mais um modo do professor ganhar mais do que já ganha. Professor este que, em meio a um turbilhão de acontecimentos como a indiferença dos pais e alunos em relação à prova, em meio a sua própria descrença, mas sustentada pela cobrança externa e interna, continua o seu trabalho fazendo, mas recheado pelas suas táticas.

A partir do resultado alcançado pela escola no IDESP, novas propostas de trabalho são criadas, algumas depreendem da própria Diretoria de Ensino com ações específicas como acompanhamento do plano de ação, cadernetas e das aulas dos professores. Outras ações são criadas pelos coordenadores e pelos próprios professores, sempre pensando na avaliação do ano seguinte.

Perguntei para a coordenadora da escola “Mari” se havia alguma mudança na escola quando chegava o resultado do IDESP, sua resposta foi a seguinte:

> *Eu vejo por parte dos professores. A gente se esforça para que o aluno ultrapasse os índices determinados da escola, da diretoria, do Estado, a gente se esforça, mas nem todos estão a fim! Nas séries iniciais dessa escola podemos ver comprometimento dos alunos, da família, mas eles vão crescendo e perdendo o comprometimento. Fazer o quê? Nós estamos fazendo a nossa parte!*
>
> **E: E há alguma mudança nas práticas escolares e avaliativas em função do SARESP?**
>
> *Eu acho que em função do SARESP a partir do segundo semestre os professores, eles começam a fazer a revisão dos conteúdos trabalhados, eles já fazem isso durante todo o ano, mas a partir do segundo semestre isso se aprofunda um pouco mais, então todos os professores de português e matemática começam a trabalhar em prol disso.*
>
> (EN Mari)

Como se nota nessa fala, as mudanças na rotina da escola são consideráveis, levando os professores a intensificarem suas ações assim que a data para a aplicação do SARESP se aproxima. Mudanças essas que geram tensões entre os professores, principalmente para aqueles que terão de despender mais energias como citou a coordenadora sobre os professores de português e matemática.

Contudo, as tensões geradas nesse campo de batalhas fazem com que um mesmo time se coloque em uma disputa ilusória em que não há vencedores, apenas um prêmio de consolação ao final da disputa, mas só para os que atingiram a meta.

Em se tratando de aprendizagem, o conhecimento dos alunos pode ficar comprometido em detrimento de uma meta, os conteúdos direcionados para a resolução de uma avaliação específica e os professores podem levar a responsabilização por um índice de qualidade que não depende exclusivamente destes.

Da responsabilização pelos resultados nessa avaliação encontramos duas pontas que fundamentalmente carregam essa “culpa”: os professores e os próprios alunos.

Pelo discurso da própria sociedade os professores são os responsáveis pelo aprendizado dos alunos, sendo esta uma das principais atribuições dos professores legitimada inclusive pela LDB Lei 9394/96 em seu artigo 13, inciso III no qual deverão “zelar pela aprendizagem dos alunos”, porém, não estamos necessariamente falando de aprendizado, mas de resultados. E sobre os resultados, por se tratar de uma avaliação que privilegia os conteúdos de Português e Matemática, o mais comum é que os professores dessas disciplinas sejam os mais responsabilizados pelos resultados na avaliação SARESP, como se pode notar no excerto: *“Então tá, sou eu o carro-chefe da escola o ano inteiro, mas na hora do bônus todo mundo quer sambar!” (Prof. Well, DC,12 de Set. 2013).*

Essa fala foi proferida em uma reunião de ATPC em um contexto de discussão sobre as ações que deveriam ser realizadas em cima do resultado do IDESP da escola. Das ações propostas surgiu da coordenadora “Mari” a proposta de realizarmos uma avaliação interna de todas as disciplinas destacando as competências e habilidades que deveriam ser avaliadas nesse processo.

A ideia central era fazer uma avaliação global com pelo menos quatro questões por disciplina aos moldes da avaliação do SARESP, assim, segundo a coordenadora, além de termos as devolutivas das questões que os alunos não adquiram a habilidade desejada, estaríamos preparando eles para o SARESP.

Ocorre que em meio essa discussão, uma professora de Ed. Física questionou o porquê de ter que fazer questões de múltipla escolha se a aula dela era na quadra, além disso, questionou tal proposta dizendo que a obrigação de preparar o aluno para o SARESP era do professor de português e matemática, sendo eles o carro-chefe da escola.

Desse momento, trago como um indicador a responsabilização dos professores de português e matemática da escola por parte da própria equipe de professores. Para tanto, precedi essa reflexão na tentativa de denotar a sensação que o professor de matemática teve em relação à cobrança por resultados.

Da discussão acalorada entre os professores e os gestores, trago um trecho do livro reflexivo do dia 12 de Setembro de 2013, escrito pelo professor de arte que chamarei aqui de “Luiz” em que nos faz pensar sobre o papel de cada um na escola e o quanto essa responsabilização por resultados possui um efeito degradante para a educação como um todo.

O professor em questão relata as discussões entre os professores e finaliza sua escrita com uma reflexão sobre os papeis de cada um na escola:

> [...] O professor Well, falando sobre os resultados e a disparidade dos resultados anteriores e atuais defendia a questão de que tais resultados eram por conta de que os alunos respondiam sem ler e entender o enunciado, o famoso chute. Por outro lado a Supervisora também defendeu seu ponto de vista no ato de dizer qual sua função como supervisora e sua crença de que os alunos não estavam respondendo a esmo. Ainda o professor de Matemática evidenciou que das salas avaliadas existem 7 alunos aproximadamente diagnosticados com

> DI, porém na prática, existem mais que 50% dos alunos que sofrem dessa debilidade, essa fala evidenciou ao grupo a fonte do problema, a família e a carência de afetividade. De acordo com a Supervisora ensinar Matemática, História e as demais disciplinas são função do professor, educação, ética, respeito, princípios de responsabilidades é dos pais, "só queremos isso". A discussão ficou calorosa e em meio aos desconcertos (da supervisora) decorrentes aos elogios do "Well" à supervisora e me fizeram refletir: Como seria a fala do professor "Well" se ele fosse nosso supervisor e sofresse pressão da Diretoria de Ensino e como seria a fala da nossa supervisora se estivesse enfrentando nossos desafios de ensino. (Prof. Luiz, Livro Reflexivo, 12 de Set. de 2013).

Também em entrevista com a coordenadora, ela mencionou algumas implicações no cotidiano da escola em detrimento do resultado do SARESP em relação aos professores de português e matemática, apontados como os responsáveis.

> **E: Agora, como você analisa a aplicação do SARESP na sua escola? Você acha que muda alguma coisa?**
>
> ***Mari:*** *Eu acho assim que o SARESP é um problema quando chega né, o resultado do IDESP, aliás é feito pra isso, eu acho assim que os professores da escola, eles precisam mudar a visão deles e não achar que o culpado pelo resultado é só o professor de Matemática ou de Português, na verdade são todos, porque todos precisam trabalhar na formação do aluno, em prol da aprendizagem do aluno. E essa visão eu acho que atrapalha bastante.*
>
> (...)
>
> **E: Acho que essa pergunta você até já respondeu sobre as reações dos professores diante dos resultados, mas se quiser reforçar?**
>
> ***Mari:*** *Eu acho que os professores de português e de matemática se sentem crucificados, por todos os outros professores.*
>
> (Entrevista- Mari)

Também a própria Diretoria de Ensino (DE) promove ações com vistas ao acompanhamento dos conteúdos trabalhados somente nas áreas de Português e Matemática. Um exemplo disso são as avaliações diagnósticas que ocorrem bimestralmente nas escolas, nelas os conteúdos avaliação são apenas nessas duas áreas.

Dos dados analisados e também do papel exercido por mim enquanto professora de língua portuguesa, compreendo que a pressão dos demais professores para com o resultado dessa avaliação externa é mais uma tentativa encontrada pelos próprios professores de eximir da responsabilidade em que a eles foi colocada.

Não digo responsabilização para com o ensino, mas para com os resultados, uma ação degradante em que ao invés de tratarmo-nos como uma equipe, nos tratamos como competidores exercendo perfeitamente a proposta de ensino que nos foi proposta, uma educação mercantil.

Um dos efeitos mais degradantes dessa proposta meritocrática de ensino é a individualidade dos professores e de toda a equipe e é justamente esse efeito que faz com que tal estrutura permaneça em pé. Se por um lado estamos descontentes com a política de mercado transposta para escola gerando competição, individualismo e lucro (para alguns), por outro lado estamos “dançando conforme a música”. Certamente, escolher não dançar a música tem suas sanções e essa é uma preocupação séria dos professores, inclusive em uma das reuniões de ATPC, um professor proferiu o seguinte discurso “*Temos que fazer o que nos pedem, somos como uma empresa e a Secretaria da Educação é nosso patrão*”.

Dos sentidos produzidos em relação à responsabilização do ensino na “Escola do Meio” o que fica é sensação de estarmos fazendo parte de um mercado educacional em que somos os produtores, mas também somos clientes, alguns de nós estamos na linha de montagem e outros na fiscalização. E nessa terceirização de trabalhos o lucro é sempre da empresa, porque a separação por setores facilita a identificação do culpado. Culpados estes que ocupam principalmente as áreas de Português e Matemática.

Quanto à culpabilização do próprio aluno para com os resultados, além da Deficiência Intelectual, me deparo com outra problemática da escola: a evasão escolar.

Em se tratando de uma política de avaliação que parece estar a ser assumida de forma exagerada e decisiva no âmbito do ensino não superior (AFONSO), a pressão exercida pelos órgãos de ensino como a própria diretoria DE em cima dos professores, eles passam a se preocupar com a evasão escolar por conta dos baixos índices na avaliação externa.

Na busca por respostas a este problema, esse tema foi amplamente discutidos no Dia do Estudo do SARESP, pois no cálculo do IDESP a soma é feita pela pelo fluxo e pelo desempenho na prova.

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um.

Sabendo-se que esse é um dos indicadores para o IDESP, os professores se preocupam com o número de alunos que abandonaram a escola, como se mostra nessa fala do professor mediador “Cristian” durante o Dia do Estudo do Saresp:

> O que arrebenta com a escola é o fluxo, pois ano passado (2012) a 4ª série foi uma belezinha na prova, mas tinha um monte de evadido e esse ano não vai ser diferente, pois o que saiu de aluno dessa oitava não tá escrito; tem a menina lá que ficou grávida, na verdade duas, tem a da 8ªB também, nem falar no tanto de gente que mudou de escola; alunos bons; uma pena.(Prof. Cristian, DC,Outubro de 2013)

Dessa fala também partiram outros questionamentos em um ATPC em que um professor questionou a proporção de matrículas e evasão que a escola ainda sofre nos dias de hoje, também questionou o papel do professor mediador na busca dos alunos que “fugiram” da escola.

> Tá, nós professores somos responsáveis pelos resultados dos alunos no SARESP, não acho certo, mas se vocês vão falar de dever de cada um, eu também vou falar. Vocês ficaram todos animadinhos porque a escola tem 98% de alunos matriculados, mas vocês não tão vendo os outros 2%.Já se perguntaram porque esses não tão vindo na escola? Isso aí é função da gestão, do mediador, tem que ir atrás, ver o que tá acontecendo, meu papel aqui é dar

> aula, vocês cobram da gente, mas não tão vendo o lado de vocês.(Prof. Well, DC, Março de 2014).

Esse questionamento nos sugere o quanto o sistema de avaliação externa baseado na responsabilização dos agentes educativos se estabelece na escola como um dominó humano em que todos são apontados como possíveis “culpados” pelo fracasso escolar. Quer dizer, quase todos, pois nesse jogo de apontar os dedos para os culpados, sequer é debatido os principais motivos pelos quais um aluno abandona escola, motivos estes que passam para a instância política e social, como lembrou o professor Well.

A evasão escolar não tem absolutamente uma relação individualizada com a própria criança, mas ao olhar somente para partes esquecemos o quanto suas raízes são complexas no desenho desse quadro social.

Segundo Patto (1992) as explicações do chamado “fracasso escolar” das crianças das classes populares é feita de uma sequência de ideias que a partir da década de setenta até recentemente são chamadas de teoria da carência cultural, surgida nos Estados Unidos na década de sessenta. Teoria esta que atribui o mau desempenho de alunos pobres, negros e imigrantes à ausência de estímulos culturais.

Essa teoria ainda é sustentada nas escolas sob o viés de que essa minoria (diga-se maioria) de crianças que frequentam a escola pública possui alguma deficiência física ou psíquica contraídas no seu ambiente de origem, principalmente em suas famílias que são tidas como insuficientes para a criação de seus filhos.

Nesse contexto, a evasão escolar aparece apenas como uma manifestação da falta de estrutura familiar da criança, pois mesmo admitindo que essa tal estrutura fundamentalmente dependa das condições sociais da família, prepondera a ideia de que as crianças pertencentes a uma classe social menos favorecida não se saem bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal a impede (no caso da evasão) ou dificulta o desenvolvimento de habilidades necessárias para seu bom desempenho escolar.

Diante disso, a responsabilização pelo ensino recai sobre a família e ao próprio aluno sem levar em consideração as relações de produção e as questões do poder, abrindo brechas para discursos do senso-comum do tipo “saiu da escola para ajudar na casa, um absurdo”.

Patto (1990) a fim de questionar alguns desses conhecimentos ditos como “científicos” que fundamentam a teoria da carência cultural das crianças de camadas populares, permanece em uma escola pública de primeiro grau de um bairro periférico da cidade de São Paulo. Nesse ambiente a autora realiza observações e entrevistas com os envolvidos no processo educativo, incluindo os alunos e a família.

Dessa confrontação, a autora pode tirar algumas conclusões como: a inadequação da escola, de sua má qualidade, da representação negativa que os profissionais têm da capacidade de seus alunos; o fracasso da escola decorrente de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; um fracasso ancorado pelo discurso da competência que naturaliza o fracasso aos olhos dos envolvidos; a burocracia que não pode eliminar o sujeito, mas amordaçá-lo.

A evasão escolar, neste caso, vem a ser o último estágio de exclusão de seus alunos, uma vez que ele é sustentado por uma visão de que o aluno não se enquadra no sistema escolar, individualizando assim, a responsabilização do aluno por seu aprendizado.

Dessa discussão, trago o último dado registrado no livro reflexivo da escola em uma reunião de ATPC em que o tema evasão e SARESP foram debatidos pelos professores e pelos PCNPs atentando para o resultado da escola no SARESP de 2013. Trata-se de uma poesia que escrevi durante a reunião e que socializei no final do encontro.

Salto de Pirapora, 12 de março de 2014

ATPC- COLETIVO reuniu muita gente

A equipe se assustou tinha um povo diferente

Até aí tá tudo bem, o que vieram nos falar?

O que esperamos são lições que nos possam acrescentar.

A equipe da Diretoria estava inteira, um batalhão

Recebidos com carinho a pão de queijo e torta de limão

Mas nós sabíamos que não era uma mera reunião casual

O intuito deles era discutir a Avaliação Processual.

E vamos para o debate, é conversando que se entende

E também pelos gráficos que o Eliã mostrou pra gente

A situação da escola não anda bem, mas também não anda mal

Pelos menos é o que mostra o nosso percentual...

Mas se continuarmos assim, não vamos avançar no SARESP!

Essa é a fala que entoa a cada semestre...

Diminuímos a evasão escolar

Diz o PCN alegre apontando para o telão

Mas o professor rebelde de matemática questiona então:

O que são números? O que difere um de um milhão?

Vocês estão errados, não tão olhando pra fração

Pois a parte complementa o todo e o 0,2 que falta

É a explicação que vocês não colocaram na pauta

É o aluno que deixou de estudar para trabalhar

Ou que engravidou e por isso perdeu o semestre

Mas o que são os números se eles não afetam o IDESP?

Seguindo a pauta uma dinâmica nos é proposta

A brincadeira é: adivinhe porque o aluno errou a resposta!

Questões são lançadas e os grupos se reúnem para debater

O que é que nós professores podemos oferecer?

Cabeças unidas pensam melhor: peguem as questões

Estudem as situações, depois nos deem soluções

E por um instante a voz se fez presente

Professores debatendo a causa, verdadeiros combatentes.

Se mudar isso, talvez o aluno compreenda

Trabalhe isso, faça isso, essa era voz de comando

Aos poucos alguns professores foram sinalizando

A reunião acabou, chega a hora de ir embora

E a lição que fica a cada dia se aflora

Dar mais a quem mais precisa, esse deveria ser o lema

Não uma meta simbólica que muda toda hora, mas continua no esquema

Em que a escola do centro ocupa a primeira colocação

E a periferia continua lá embaixo acentuando a exclusão

É essa a prioritária queremos? Essa em que todos olham para nós

Mas que na realidade do sistema continuamos a lutar a sós?

Eu não!

Danielle Nogueira

Por acreditar que o modo como a avaliação externa é gerida nas escolas cria um jogo sórdido de culpados e nunca ganhadores, embora ainda haja uma luz no fim do túnel, traço essa últimas linhas de análise da Escola do Meio que, em meio a um turbilhão de responsabilizações saliento a culpabilização entre os próprios professores e sua mais profunda forma de exclusão, a de dentro (na criação de diagnósticos de DI para amenização dos resultados no SARESP) e a de fora (configurada pelo abandono que, não está necessariamente relacionado à escola, mas a inclui a partir do momento em que o aluno só passa a ser uma preocupação para ela quando afeta seus índices no SARESP).

Para onde vamos?

Assim abro minhas considerações sobre a pesquisa realizada na Escola do Meio, pois a indagação que finaliza esse trabalho nos aponta não para uma conclusão, mas para um questionamento necessário para o processo de reflexão e ação da professora pesquisadora.

Em quase dois anos de pesquisa posso dizer que aprendi a ouvir aquilo que as palavras por si só não podem dizer, pois os sentidos produzidos pelos professores ao SARESP na escola Prioritária também tiveram de ser interpretados por suas formas gestuais, sendo esta a voz dos silenciados, um silêncio que produz ruídos.

Compreender a sensação de mal estar dos docentes frente à responsabilização por resultados nas avaliações externas não me trouxe a princípio um esforço laborioso porque não me aparto de minha condição de professora ao passar pelas mesmas pressões. Contudo, ao olhar para o cotidiano da escola precisei construir o que Chaluh (2011) chamou de “movimento caleidoscópico” assumindo as simultaneidades de lugares que ocupo dentro da escola para além de minha função de professora ou pesquisadora. Inclusive, nesse tempo de pesquisa meu grande aprendizado foi conviver com essas facetas, dada a dificuldade de se fazer pesquisa em seu próprio ambiente de trabalho.

Tornar-me pesquisadora me trouxe a compreensão de minha trajetória enquanto professora, minhas concepções, impressões e sentimentos me possibilitando compreender os sentidos de outros sujeitos, já que o primeiro sentido deveria passar por mim para então compreender o meu entorno.

Em se tratando de uma Escola Prioritária, conforme discuto no corpo desse trabalho, me deparo com situações delicadas quanto aos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa sobre essa política. Primeiramente porque é uma ação nova do governo e muitos não sabem exatamente de que se trata, segundo porque as pressões vividas por eles dentro da escola e o monitoramento da Diretoria de Ensino resultou em um entrave nas suas falas.

Mesmo assim, houve momentos de explosão da equipe quanto às pressões sofridas por conta dos resultados do SARESP, sendo o primeiro sentido produzido por eles o desejo de a escola deixar de ser Prioritária, uma vez que há uma relação direta entre essa política e o fracasso escolar.

Se escolas prioritárias são aquelas que não conseguiram atingir uma meta prevista na avaliação externa SARESP quanto ao aprendizado de seus alunos elas representam aquilo que a própria SEE chamou de “escolas com vulnerabilidade educacional”, sendo, para a secretaria, “carente de aprendizado”.

Diante disso, aos professores e gestores caberá a responsabilização pelos resultados, mas estes aprenderam a trabalhar no campo das “táticas” (CERTEAU 2008) e sua primeira ação nesse contexto é atribuir a responsabilização pelo aprendizado no próprio aluno, invocando uma causa natural como a Deficiência Intelectual.

Entretanto, o jogo das táticas não produz um quadro seguro, justamente porque elas devem ser constantemente modificadas porque só funcionam em um determinado tempo. Fator este que fez com que a equipe da escola levantasse uma dúvida a respeito dos resultados das provas dos alunos diagnosticados como DI. A dúvida era se o aluno contava ou não no resultado do SARESP, pois se contasse o índice da escola seria aquém do esperado devido às dificuldades apresentadas por eles. Se não contassem no resultado, então seria uma tática colocar alunos que apresentam uma defasagem de aprendizagem como DI, não rebaixando o resultado da escola.

Após um longo período de dúvidas sobre essa questão, em minha banca de qualificação, a professora Kátia Caiado sentiu a necessidade de encontrarmos uma resposta para essa pergunta. Diante disso, foi enviado um email ao CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado) no qual obtivemos a resposta de que o desempenho dos alunos com Deficiência Intelectual no SARESP não deve ser computado em vista dos índices do IDESP.

Após a resposta oficial, a conclusão a que se chega é a de que uma escola com um número considerável de alunos com diagnósticos de DI pode configurar como uma tática no ocultamento da não aprendizagem dos alunos. Porém, esta não aprendizagem não significa que a escola ou os professores não estejam fazendo sua parte quanto aos processos educativos, pois o “não aprender” implica em uma série de fatores que vão desde o social como a evasão escolar que foi uma das preocupações dos professores, à qualidade educacional, como os materiais disponibilizados, a estrutura física da escola. Inclusive a própria Diretoria de Ensino tem se atentado para esses fatores, conforme salientou o PCNP de Educação Especial sobre o trabalho em conjunto com a PCNP da área de Alfabetização para

identificar as possíveis defasagens de aprendizado de alunos que erroneamente frequentam a sala de recurso como DI. Apesar de algumas iniciativas, não podemos deixar de ressaltar o descaso com a educação pelas políticas públicas, ainda mais no que tange a educação de crianças que precisam de mais ajuda como no caso daquelas que apresentam maiores dificuldades de aprendizado. Tal descaso é evidenciado na própria situação do professor que ficará incumbido de ensiná-las, pois a ele falta condições materiais para aprimoramento de sua carreira, a ele falta condições intelectuais como a de formação continuada para se dedicar à tal causa, como por exemplo, na própria adaptação curricular. Sobre essa questão podemos até estar equivocados em alguns aspectos, pois a Secretaria Estadual de São Paulo tem oferecido cursos em modalidades presenciais e à distância em parceria com várias instituições. Entretanto, sobre uma questão estamos certos, a precarização da carreira do magistério não possibilita uma formação contínua justamente porque as condições de trabalho os remetem a uma descrença sobre a própria instituição. Além do mais, a rotina de trabalho, o baixo salário e o pouco tempo disponível para a formação acabam sendo mais uma barreira na sua formação e com isso as aulas cada vez menos enriquecidas, os alunos cada vez mais deixados de lado, um descaso que se inicia com a desvalorização do professor pelas políticas públicas e se estende para outras instâncias.

Outra questão identificada ao longo da pesquisa como consequência da avaliação em larga escala na “Escola do Meio” é que as pressões sofridas pelos professores são acentuadas nos que lecionam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, inclusive por parte dos professores das demais disciplinas.

Há uma dinâmica tão perversa de culpabilização pelos resultados na escola no qual os próprios oprimidos (os professores) viram opressores para se livrarem do peso da culpa pelo fracasso da escola.

Por fim, o último sentido produzido pelos professores em relação ao SARESP e a escola Prioritária é o desejo de tornar essa avaliação mais democrática ao ponto que os professores tenham em mãos os resultados “reais” de seus alunos para que assim possam intervir de maneira eficaz no aprendizado de seus alunos. Essa fala demonstra a extrema falta de autonomia dos professores, uma vez que não é preciso ter o resultado “real” dos alunos a partir de uma avaliação externa para então intervir no aprendizado deles.

Tal desejo caracteriza o reconhecimento de que a avaliação pode e deve ser um instrumento formativo capaz de trazer a tona a práxis educativa, porém, essa política de intervenção ocasionada pelo resultado do SARESP, a de Escola Prioritária, só evidencia aquilo que essa avaliação traz de mais perverso: a individualização do fracasso escolar via professor e aluno.

Acredito, porém, que tais ações como a Escola Prioritária são de caráter experimental, assim como outras políticas criadas e extintas pelo governo, estando nós educadores, vivenciando esse período, talvez seja o momento de divulgarmos nossas experiências e debatermos para que possamos encontrar formas menos excludentes de se trabalhar nesse território tão rico que é o cotidiano escolar.

Uma das lições aprendidas por mim nesse período de pesquisa, coleta de dados e reflexão foi a compreensão de que as partes constituem o todo, mas o todo da escola é como um líquido que escorre entre as mãos. E cada parte, cada fala, cada olhar desconfiado ou inocente dos sujeitos que compunham esta pesquisa era um pouco de mim. Nossas histórias se entrelaçam e vão desde a garota pequena, curiosa, de família humilde que um dia fui, como meus alunos são hoje, até a professora que com muito esforço conseguiu seu diploma, também realidade de muitos professores, à pesquisadora que venho me tornando, apesar de ainda ter uma compreensão parcial de avaliação, deficiência intelectual.

A este ponto a Escola do Meio é só a metade da minha travessia que continuará no estudo de outras escolas, outros meios, mas com a sensação de que estou a cada dia me tornando aquilo que sou, educadora, convicta e apaixonada pelo ato de ensinar. Acredito ter ajudado com essa pesquisa no que tange ao questionamento sobre nossa condição e sobre o que podemos fazer para amenizar as dificuldades enfrentadas, pois uma vez que refletimos sobre tais questões, não seremos os mesmos, precisamos tencionar para buscar caminhos.

Apesar das mazelas que enfrentamos nesse meio educacional, a vontade de mudança, o desejo de muitos professores de realizar seu trabalho, de ver seus alunos avançando, aprendendo é a satisfação que levarei e a crença de que outros caminhos menos excludentes são possíveis, “é o que mantém a estrada viva”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação.** Tradução de: MAAR, Wolfgang Leo. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação.** Avaliação; Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n.2, p.487-507, jul. 2014.

ALAVARSE, Ocimar. Quase ¼ das escolas da rede são consideradas prioritárias por critérios de desempenho no Saresp. In: **Observatório da Educação.** Disponível em:< http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004530-quase-f-das-escolas-da-rede-sao-consideradasprioritarias-por-criterios-de-desempenho-no-saresp>. Acesso em 22 de Agosto de 2013.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n 23, mai/jun/jul/ago 2003.

ANDRÉ, M.; LEITE, S. **A Aprendizagem da Subordinação e da Resistência no Cotidiano Escolar. Perspectiva; r. CED, Florianópolis, 3(6). 39-52. Jan./Jun. 1986**

BALL, Stephen J. Fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, maio/ago.2010.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALSAMO. Luciana Maria. **A avaliação da escola: um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba: UFSCar, 2014.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Petrópolis: DP&A, 2008. p. 43-66.

BAUER, Adriana. **Avaliação discente e formação dos Professores: Caminhos e Descaminhos da Política Educacional Paulista entre 1996 e 2006**. São Paulo, 2006.

BHABHA, H. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG. 1998.

BONAMINO. Alicia Catalano de. **Tempos de Avaliação Educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____.**O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 1998.

_____.**Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Penso a educação: à escola e a miséria do mundo. **Revista Educação.** São Paulo: Segmento, 2008.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is**", 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer.** 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHALUH. Laura. A simultaneidade de lugares da pesquisadora na escola: um movimento caleidoscópico. **Revista Teias**, vol. 12, n. 25, 238-255, maio/ago, 2011.

COLLARES, C. A. L; MOYSES, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEBAN, Maria T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

_____. (org.) **Avaliação: uma Prática em busca de novos sentidos.** 6. Ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

_____. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 123-134.

ESTEVES, Maria Eunice de Paiva Pinto. **SARESP: uma ação planejada**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCSP, 1999.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1983

FELIPE, Jessé Pereira. **Uma análise crítica do sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo- Saresp**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUCUSP, 1999.

FILHO. Aldo Victório. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. ***Educ. & Soc.***, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 20 de jun. de 2013.

FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOUCAULT. **Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª Edição. Editora: Vozes, Petrópolis, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. S.P: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia.** SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas**. 2003. Disponível: <http://www. anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/ semariateresaassuncaofreitas.rtf.>. Acesso: Abril de 2014

FREITAS, Luiz Carlos. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. A internalização da exclusão. **Ed. e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, Set. 2002. Disponível em:< www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 16 de jun. de 2014.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna. 2003.

_____.Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas*.* **Revista Eccos,** São Paulo, v. 4, n. 1, jun. 2002.

_____. A avaliação e as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Nº86, p.133-170. 2004

_____. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO. **O papel da Educação na Sociedade Capitalista: uma análise onto-histórica**. Disponível em < http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>. Acesso em: 29 de Abril de 2014

GARCIA. Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, Regina L. (Org.). ***Método:*** **pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In:
BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, n. 10, p.67-80, jul/dez. 1994.

GERALDI, Corinta Maria G. **A produção do ensino e a pesquisa na educação. Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/Unicamp.** Tese (Doutado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 1993.

GERALDI, C. M. G; GERALDI, J.W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim. Revista: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

GHEDIN. Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: **Congresso Paranaense de Educação Física Escolar, 4**., 2009, Londrina/PR. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/ conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf. Acesso em 15 de Maio de 2013.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como intelectuais transformadores:** rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

GÓES, Maria Cecilia Rafael de. Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa, 2004. In: GÓES, Maria Cecília Rafael;LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert Data da Digitalização: 2004. Data Publicação Original: 1891. Disponível em: < https://we.riseup.net/assets/212390/versions/1/Erving%20Goffman%20ESTIGMA.pdf>. Acesso em 13 de Maio de 2013.

GRAMSCI, A. ***A* selection from the Prison Notebooks.** Q. Hoare and G.N. Srnith (Eds), London, Lawrence and Wishart, 1971..

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Série Ideias. São Paulo: FDE, n.22, 1994. P. 51 -59. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a. php?t=008>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2005

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. ***Currículo sem Fronteiras***, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em:<http://www.curriculosemfronteiras.org /vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>. Acesso em 21 de Abril de 2014.

LEITE, S.B.; ANDRÉ, M. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. **Perspectiva**; R. CED, Florianópolis, 3(6). 39-52. Jan./Jun. 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli**.** **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos**. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação e Política- limites e potencialidades**. Tese de Doutorado, São Paulo: FEUSP, 2003.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Centauro, 2002.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em http://www.periodicos.uepg.br. Acesso em 21 de Março de 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação.** Revista Práxis Educativa, Campinas, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 12, núm. 37, 2012.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, Duzolina A. F. **Uma avaliação política do projeto do SARESP**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. **Temas em Psicologia** - 2009, Vol. 17, no 2, 405 – 415. Dossiê "Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes"

_____. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro.** Psicologia USP, São Paulo, 3 (1/2), p. 107-121. 1992

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Del humanismo y de las humanidades en educación. Cap. 4. In: **La Educación que aún es posible.** Madri: Morata, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e sociologia das emergências.** Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss /documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Dia do SARESP na escola**. 2009. Disponível em: < http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx ?tabid=1491>. Acesso em 17 de novembro de 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Documento de Implantação do SARESP**. 1996.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **SARESP 98**, Manual de Orientação. São Paulo: FDE, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado- CAPE. **Deficiência Intelectual: Realidade e ação.** Organização, Maria Amélia Almeida- São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Escolas Prioritárias.** Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-prioritarias>. Acesso em 08 de Agosto de 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro.1999.

SARMENTO; ARRUDA. Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 2 – nº 1 – 2011. Disponível em: < http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>. Acesso em 10 de Nov. de 2014.

SILVA, Divino José. **Ética, educação e alguns desafios contemporâneos**. São Paulo. 2010. Disponível em: < http://www.anped.org.br/33encontro/app /webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6949--Int.pdf>. Acesso em 03/12/2013.

SOUZA, Aparecida Neri. **Condições de trabalho na carreira docente. Comparação Brasil-França.** In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S.**Pensamento e linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores Versão para eBook eBooksBrasil. 2002. Fonte Digital. Disponível em:< www.jahr.org>. Acesso em 05 de Out. de 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas***.* Lisboa, Portugal, Educa:1993.

ANEXOS

ANEXO 1

Programa de Pós Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO

A. Identificação do Projeto de Pesquisa:

Título do Projeto: Revisitando o espaço escolar: relações e sentidos entre o saresp e o aluno com deficiência intelectual na escola pública

Área do Conhecimento: Educação
Curso: Mestrado em Educação
Pesquisadora: Danielle Cristina Nogueira
Orientadora: Adriana Varani

Você está sendo convidada(o) a participar do projeto de pesquisa que ora apresentamos para sua apreciação. O documento abaixo contém as informações relativas a esse trabalho. Sua colaboração neste estudo é de muita importância para nós, mas se por algum motivo desistir, a qualquer momento, essa decisão será respeitada e não causará nenhum prejuízo a você.

Cabe ainda uma ressalva de que o conteúdo da entrevista decorrente do tema da pesquisa não provocará nenhum prejuízo a você. Sua identidade será preservada e não haverá também nenhum tipo de custo financeiro. Além disso, será respeitado seu tempo de trabalho de modo que não acarrete nenhuma sobrecarga em sua rotina por causa da pesquisa.

Embora não haja benefícios diretos para você em relação à pesquisa, cabe informá-lo (a) de que sua participação contribuirá com a produção do conhecimento no campo educacional. Neste sentido o benefício será para o campo da pesquisa em educação.

B. Identificação da Pesquisadora Responsável:

Nome: Danielle Cristina Nogueira
Profissão: professor
Contatos: (15) 99679-1703
Email: profdaninogue@yahoo.com.br

Eu, abaixo, assinada, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária do projeto de pesquisa acima realizado por Danielle Cristina Nogueira solteira, portadora do documento de identidade nº 40342102-0. Também concordo em cedê-la os direitos sobre a

entrevista realizada com minha pessoa para leitura, publicação e divulgação, para serem usadas integralmente ou em parte, sem restrições de prazo e citações desde a presente data.

Fui esclarecida pela pesquisadora responsável que:

- Trata-se de pesquisa que tem como objetivo compreender as relações e o impacto da avaliação externa SARESP e os diagnósticos de alunos com deficiência intelectual nessa unidade.
- A participação é voluntária sendo garantido que os dados serão mantidos em sigilo e a identidade dos sujeitos envolvidos será preservada. A participação nessa pesquisa não trará prejuízos ou benefícios financeiros ou profissionais a nenhuma das partes.
- A participação é isenta de despesas.
- Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
- Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais não sejam mencionados.
- Poderei consultar a **pesquisadora responsável** (acima identificada), sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e participação no mesmo.

_____, _____ de _____ de_____.

_____

Assinatura

ANEXO 2

INVENTÁRIO DOS DOCUMENTOS COLETADOS NA PESQUISA

Código	Material	Descrição de comentários	Data
ENTREVISTAS			
EN	**Entrevistas**	Entrevistas com professores, coordenadora e professora da sala de recurso sobre suas impressões sobre a avaliação externa SARESP.	**2013 e 2014**
EN Well		Well	
EN Lucia		Lúcia	
EN Mari		Mari	
EN Rita		Rita	
EN Tales		Tales	
DIÁRIO DE CAMPO			
DC	**Diário de Campo**	Caderno em que são anotadas minhas impressões sobre os acontecimentos corriqueiros da escola e conversas informais com a equipe de professores e gestores.	**2013/2014**
LIVRO DE REGISTRO REFLEXIVO			

LRR	**Livro de Registro Reflexivo**	Nesse livro são contidas as reflexões dos professores sobre os conteúdos estudados nas reuniões semanais denominada ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo). Trata-se de um documento da escola, a qual a cada semana um professor é convidado a escrever.	**2013/2014**
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ALUNO DE SALA DE RECURSO			
FASR	**Ficha de Acompanhamento**	Utilizadas pelo professor da sala de recurso para compor o histórico do aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual.	**2013/2014**

ANEXO 3

Roteiro de entrevista- Professores

1- Perfil profissional

a) Qual sua formação inicial?

b) Possui alguma formação complementar?

c) Há quanto tempo você atua como professor? E nessa escola?

2- SARESP

a) O SARESP foi implantado em 1996, mas sofreu várias alterações de lá para cá, você acompanhou esse processo como professor?

b) Você já participou da aplicação, correção ou análise de dados dessa avaliação?

c) Há orientações recebidas no dia da aplicação do SARESP?

d) Como você analisa a aplicação do SARESP na sua escola?

e) Você utiliza os dados do SARESP com a sua turma? Como?

f) Como você reage diante dos resultados?

g) Você desenvolve alguma ação a partir desses resultados?

h) Ao longo do ano, há algum reflexo do SARESP em sua pratica docente?

i) Vocês recebem algum tipo de formação/ preparação para o SARESP?

j) Em relação aos alunos que são diagnosticados como deficientes intelectuais, há um trabalho diferenciado?

k) Na realização da prova do SARESP, você acha que o alto número de alunos com diagnósticos de D.I implica nos resultados dessa avaliação?

l) Há alguma mudança nas práticas escolares e avaliativas em função do SARESP?

m) Qual o grau de receptividade dos alunos em relação a essa avaliação no seu ponto de vista?n) A escola em questão tornou-se prioritária este ano devido ao baixo resultado no IDESP e também pelo perfil socioeconômico dos alunos, como você analisa essa política? E como você e seus colegas de trabalho têm lidado com isso?

ANEXO 4

Prezada,.....

Realmente, o desempenho dos alunos com Deficiência Intelectual no SARESP não deve ser computado em vista dos índices do IDESP.

Entretanto, consideramos temerário atribuir à retenção ou evasão dos alunos com DI a queda no índice do IDESP. Esta questão (evasão/retenção) não atinge apenas alunos com deficiência. Na verdade, em vista do pequeno número de alunos com DI retidos, em relação ao número total de alunos na escola, não há como sustentar tal preocupação. Pode-se verificar que há diversas escolas, com bom índice no IDESP e que apresenta significativo número de alunos com DI.

Lembramos, ainda, que, segundo o cadastro da CIMA (maio/2014), a rede de ensino do estado de São Paulo tem mais de 5.500.000 (cinco milhões e quinhentos mil) alunos. Destes, apenas pouco mais de 38.000 (trinta e oito mil) apresentam Deficiência Intelectual. Portanto, são menos de 1% (um por cento) do total de alunos matriculados.

Com respeito à questão de alunos com DI que chegam ao Ensino Médio e sua conclusão, está para ser publicada uma resolução sobre o assunto.

Persistindo outras dúvidas recomendamos dirigir-se ao CIMA/DAVED, aos cuidados do Sr. William Massei.

CGEB/DEGEB/CAESP/CAPE

Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

ANEXO 5

Roteiro de entrevista- Professor Coordenador

1- Perfil profissional

a) Qual sua formação inicial?

b) Há quanto tempo você atua como professor coordenador?

c) Para você, qual é a principal função desse profissional?

d) Quais as maiores dificuldades enfrentadas nesse cargo?

2- SARESP

a) O SARESP foi implantado em 1996, mas sofreu várias alterações de lá para cá, você acompanhou esse processo como professora ou coordenadora? Se sim, quais as impressões tecidas por você desde sua implementação até os dias de hoje?

b) Você já participou da aplicação, correção ou análise de dados dessa avaliação? O que pensa disso?

c) Quando você entrou para a coordenação recebeu algum tipo de orientação sobre o SARESP? Quais, por quem? Elas contribuíram para sua atuação?

d) Como você analisa a aplicação do SARESP na sua escola? e) Como você compreende o processo de utilização dos dados do SARESP na escola?

f) Você percebe reações específicas dos professores diante dos resultados? Quais?

g) Como você compreende o trabalho dos professores durante o ano letivo principalmente em relação aos alunos que são diagnosticados como deficientes intelectuais?

i) Em relação à prova do SARESP, você acha que o alto número de alunos com diagnósticos de D.I implica nos resultados dessa avaliação?

j) Há alguma mudança nas práticas escolares e avaliativas em função do SARESP? Há alguma que tenha se destacado?

k) A escola em questão tornou-se prioritária este ano devido ao baixo resultado no IDESP e também pelo perfil socioeconômico dos alunos, como você analisa essa política? E como os professores têm lidado com isso na sua percepção?

ANEXO 6

MODELO DE ANAMNESE

DATA DA ENTREVISTA: 31/01/2014

2- MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO:
A aluna veio neste ano da E.E. João Fernandes, no sistema como Deficiente Intelectual. Observamos os seguintes aspectos:
- Comprometimento significativo no desenvolvimento cognitivo/ aprendizagem (não possui leitura e escrita) e não consegue acompanhar os conteúdos propostos em sala de aula. Dificuldade na competência sociais, em obedecer regras, portar-se bem em grupo;
- Apresenta comportamento fora do comum para sua idade e para o convívio com professores e colegas (faz cenas para chamar atenção como gritar, "pegar" nos meninos, usa palavras pouco cordiais em relação ao assunto de sexualidade,costuma falar mais que o necessário, não respeitando os momentos em que o grupo necessita de silêncio.

3-INÍCIO DOS SINTOMAS: Desde o Pré, sempre apresentando grandes dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

4- HISTÓRICO DA VIDA ESCOLAR DO ALUNO:
Aluna agitada, hiperativa e devido a esse comportamento acaba prejudicando os colegas, tirando a atenção nas aulas.

5-LEVANTAMENTO SOBRE COMPORTAMENTO DO ALUNO NO AMBIENTE FAMILIAR:
Na casa, o seu comportamento é diferente em relação com a escola, calma, alegre, comunicativa,mas ao mesmo tempo necessita de limites, pois se der muita liberdade se solta demais e domina a casa.

HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

DADOS DE GESTAÇÃO: Obs: A avó não acompanhou a gestação.
PARTO (CONDIÇÕES DE NASCIMENTO): Normal (9 meses)
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: Sentou cedo, andou com 1 ano e falou cedo.
SONO: Sem medicação, não dorme.
ALIMENTAÇÃO: Se alimenta bem.
DOENÇAS: Não apresenta nenhuma.
HÁBITOS: Rói unhas , não senta, só anda.
SOCIALIZAÇÃO: Tem boa socialização perante os familiares.
ROTINA DIÁRIA DA CRIANÇA: Levanta cedo, assiste TV, gosta de passear.
TRATAMENTOS REALIZADOS EM RELAÇÃO AO PROBLEMA: Faz acompanhamento Psicológico desde os 3 anos de idade, e hoje faz terapias no Núcleo com: Fonoaudióloga (Patrícia); Psicóloga (Adriana);T.O (Silene); Psiquiatra (Sandra), era atendida na Escola Especial da cidade e neste ano não foi mais possível sua frequência devido a aluna passar para o Ciclo II.

CONDIÇÕES BIOPSICOSSOCIAIS DA FAMÍLIA

CONSTITUIÇAO FAMILIAR : Pai e mãe e 5 filhas e mais 2 adotivas (Suzane i a irmã)
PROFISSÃO DOS PAIS: Pai (rural) e mãe(do lar).
RENDIMENTO SALARIAL DA FAMÍLIA:----------
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS: Pai biológico (analfabeto) Avô (analfabeto) Avó (4ª Série).
CONDIÇÕES DE SAÚDE DA FAMÍLIA E ANTECEDENTES FAMILIARES (DIFICULDADES)
Filha de 19 anos com Tireóide.
Saúde da avó: boa

QUAIS SÃO OS PONTOS CRÍTICOS DA ENTREVISTA QUE POSSIVELMENTE EXPLICAM AS DIFICULDADES DA CRIANÇA?
A aluna tem um histórico de vida baseado em conflitos emocionais e frustrações, envolvendo seus pais biológicos, avó relata que a criança era muito brava, rebelde desde pequena, com esse comportamento, os pais foram adquirindo uma certa rejeição (bronca), pois atrapalhava a vida do casal, e a mãe fugiu de casa quando a menina tinha apenas 2 anos de idade.
O pai era usuário de drogas, bebia bastante, e um dia resolveu buscar a mãe de volta, pois achava que ela deveria cuidar da filha, trouxe a de volta, onde trancou amarrada em um quarto juntamente coma filha pequena, onde ali a criança presenciava de tudo (brigas, violência, drogas, relações sexuais), a mãe engravidou e teve outra filha, que após denúncia, foram encontrados e levados ao ConselhoTutelar, a criança recém nascida estava com mal cheiro. Depois desse episódio, o pai faleceu, a mãe desapareceu de casa e a avó (adotiva- Maria José),

ANEXO 7

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ALUNO DE SALA DE RECURSO (FASR "ANEXO II")

ANEXO II

SALA DE RECURSOS/ PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DIÁRIO DO ALUNO

Item 1- Informações Gerais Fevereiro / 2.014

Nome do aluno:	[redacted]
Área de deficiência:	D.I
Escola:	[redacted]
Série:	7º Ano "B"

Data do atendimento: 03/02/14 (2ª feira)

Quantidade de horas de atendimento: 2

(X) Aluno ( ) Professores de sala comum ( ) Equipe escolar
( ) Família ( ) Comunidade

Obs. Nomear o(s) professor(es) atendido(s) e classe(s)/série(s) /ano(s)
Quantidade de horas na produção de material pedagógico: ( )

Item 2 – Ações desenvolvidas com o aluno, articuladas com o professor da sala comum:
(objetivos, tipo de atividade, recurso utilizado e intervenção realizada)

Objetivos: treinar a leitura; desenvolver a atenção e memória.
Atividades: Leitura junto da professora; jogos educativos (memória)
Recursos: Livro de texto "ler e escrever e computador.
Intervenções: auxílio na leitura.

Item 3 – Materiais preparados para o aluno e/ou professor da sala comum:

Item 4- Observações:

O aluno gosta muito de jogos no computador e tem muita habilidade

ANEXO 8

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ALUNO DE SALA DE RECURSO (FASR "ANEXO III")

ANEXO III

SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO
FICHA DE ACOMPANHAMENTO BIMESTRAL E INDIVIDUAL DO ALUNO

Item 1 – **Informações Gerais**:
Nome do aluno(a)[redacted]
Escola de matrícula:
Escola da Sala Recursos:
Série: 7ª Série "A"
Diretoria de Ensino: Votorantim
Forma de atendimento: (x) Sala de Recursos ( ) Itinerância
Bimestre: 1º

Item 2 – **Quais os objetivos dos atendimentos no bimestre? Foram alcançados?**
- Analisar as reais dificuldades, a situação atual para traçar um plano de ação individual;
-Predominar suas qualidades, sua bagagem;
- Proporcionar atividades diversas para que o aluno mostre seu potencial;
- Desenvolver a socialização com o grupo e professora.

Neste mês de Abril foi possível observar que o aluno apresenta muitas dificuldades no aprendizado, é dependente do professor, mas realiza as atividades com auxílio constantes, foram alcançados os objetivos no sentido da socialização, está mais comunicativo, mas ainda necessita da continuação do trabalho de socialização e no seu desenvolvimento cognitivo.

Item 3 – **Foi necessária alguma intervenção especial? Qual?**
Sim. No trabalho de socialização, o aluno muito dependente na realização das atividades, não conversa com os colegas, muito tímido, necessita melhorar no sentido da autonomia.

Item 4 – **Caracterização do Atendimento**:
Nome do Professor: [redacted]s.
Formação do professor: Especialista em Deficiência Intelectual.
Carga horária: 25 h /semanais
Quantidade de horas bimestrais na orientação de:
(06) Professores de sala comum (06) Equipe escolar (2) Família (*) Comunidade
Quantidade de horas na produção de material pedagógico: (4)
Total de horas trabalhadas direto com o aluno: (5 aulas semanais)
Total de horas bimestrais trabalhadas em função deste aluno: (16)

Item 5 – Reavaliação e encaminhamento:
----------*----------

Item 5 - **Observações**:
O aluno é bastante inseguro nas realizações das atividades, necessita sempre de orientações, não adquiriu os conceitos(leitura e escrita) está em fase de aprendizado, é muito tímido, porém muito participativo e organizado em seus afazeres.

_____ _____
Nome do Professor Professor Coordenador

_____
Diretor

Anexos publicados no DOE de 12/02/2008 (Resoluções de 11/02/2008)