

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARYANGELA MATTOS DA MOTTA

**PORQUE NINGUÉM ESCUTA A GENTE!**

Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos

JUIZ DE FORA

2019

MARYANGELA MATTOS DA MOTTA

**PORQUE NINGUÉM ESCUTA A GENTE!**

Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos.

Dissertação de mestrado apresentada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora por Maryangela Mattos da Motta

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Regina Miranda

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Motta, Maryangela Mattos da .

Porque ninguém escuta a gente! : jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos /

Maryangela Mattos da Motta. -- 2019.

230 f.

Orientadora: Sonia Regina Miranda

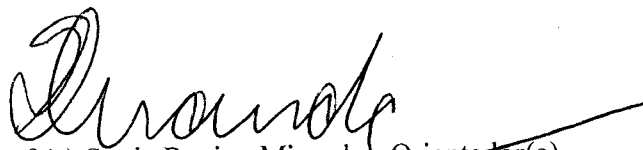
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Jovens. 2. Avaliação em larga escala. 3. Cotidiano escolar. 4. Ensino de História. I. Miranda, Sonia Regina , orient. II. Título.

Maryangela Mattos da Motta

**"PORQUE NINGUÉM ESCUTA A GENTE! JOVENS, AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E  
COTIDIANO ESCOLAR, ENTRE SIGNIFICADOS E SENTIDOS"**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Sonia Regina Miranda Orientador(a)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Anderson Ferrari  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Carina Martins Costa  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Juiz de Fora, 11 de março de 2019.

*“Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.”*

*Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia*

## AGRADECIMENTOS

O tempo é mesmo uma categoria impressionante! Abstrato, difícil de mensurar! Foram dois anos tão intensos de leituras, trabalhos e aprendizagens que quase não percebi a sua passagem.

Pois bem, aqui estou, e no final desse percurso é preciso parar, agradecer e compreender que estar no mundo é maravilhoso, sobretudo quando temos a certeza de que ao nosso redor existem pessoas que torcem e vibram por você, se alegram e choram com você, estão sempre à espreita para ajudar, aconselhar, incentivar.

Começo pelos meus pais Sebastião e Gilza, meus maiores incentivadores desde a mais tenra idade para que eu seguisse estudando, sempre me ensinando o valor da educação. Minha irmã Ana Márcia, fonte de inspiração, que me levou a percorrer o caminho da pós-graduação e meu irmão Wallace, sempre atento e disposto a ajudar nas contingências da vida.

Meus amores Fábio e Igor que, no dia a dia, tiveram que conviver com minhas ansiedades e inseguranças, e que por várias vezes abriram mão do convívio em prol das leituras e escritas desta dissertação.

Yara Alvim, responsável por me recolocar no mundo da pesquisa, soube me conduzir com muita sensibilidade por um universo do qual havia me distanciado por dez anos. Me apresentou ao grupo Cronos e foi uma das pessoas que muito me ajudaram a ingressar nesta pós-graduação. Gratidão!!!

Toninho Dutra: foi uma honra tê-lo ao meu lado durante todo o percurso desta dissertação! Nunca irei me esquecer do seu apoio e amizade! Sua contribuição foi simplesmente fundamental para que o campo desta pesquisa fosse realizado com tanto sucesso!

À Fabiana, em especial, agradeço a escuta sensível e as palavras carinhosas e assertivas em momentos de dúvidas e tensões.

Ao grupo Cronos, toda minha reverência! Muito obrigada pela atenção e interlocuções imprescindíveis para que esta dissertação assumisse os contornos necessários.

Minha amiga de hoje e sempre, Luciana Romão. Foram muitas horas de conversas. Entre cafés e almoços, pude partilhar meus pensamentos, minhas angústias e medos. Sem contar na escola, que devido às ausências em função das atribuições do Mestrado, realizou várias atividades no meu lugar. Sem palavras...

Aos membros da banca, Carina Martins, Anderson Ferrari e Sonia Miranda, pela leitura atenta deste trabalho, as ideias e intervenções que enriqueceram sobremaneira o percurso desta pesquisa.

Agora, o que falar da minha orientadora Dra. Sonia Regina Miranda? Para mim, a partir deste momento, Soninha! Não é simples falar de alguém que tanto admiramos! Vou começar dizendo que não foi por acaso que me tornei sua orientanda. Desde que concluí o curso de História e me encontrei em sala de aula, suas falas sempre me acompanharam. Mais do que isso, suas atitudes naquela época já me mostravam a pessoa sensível que é. De passagens, que dizem do olhar o humano, em um contexto acadêmico, minhas lembranças me remetem a você! Como minha professora marcante, ficaria enumerando vários momentos aqui! Se hoje, ao terminar este trabalho, tenho muito a agradecer, é importante dizer que essa gratidão tem um fio longo. Gratidão, querida professora e pesquisadora, por em nenhum momento soltar a minha mão, por ser firme na hora que precisava, por me acolher, ser amiga e me conduzir de forma primorosa com sua sabedoria. É um prazer enorme conviver e aprender com você!

## RESUMO

O que pensam os jovens sobre as avaliações em larga escala? Essa foi a questão que norteou todo processo de construção desta pesquisa. Nascida do cotidiano das aulas de História, a partir de uma inquietação frequente sobre os desajustes causados pelas políticas de avaliação educacional, este trabalho dedica-se a pensar sobre os impactos causados por esses programas, principalmente quando suas práticas visam o alcance de resultados e desempenhos através de ranqueamentos. Apostando em uma avaliação formativa, cujo foco não passa pelo viés da competição e sim pela formação humana, a ideia defendida aqui busca incorporar uma perspectiva de olhar o aluno como um todo, na centralidade da sua relação com o saber, não apenas como um número nas estatísticas, mas como indivíduo que guarda singularidades e subjetividades. Nesse sentido, este trabalho se movimenta em torno da dinâmica das políticas de avaliação em larga escala para pensar os impactos que esses programas produzem no cotidiano das escolas e no interior das salas de aula. Mais detidamente sobre as avaliações adotadas pelo Estado do Rio de Janeiro – os SAERJS e Saerjinhos –, este trabalho leva em consideração um público específico, não privilegiado no âmbito das pesquisas, que são os estudantes. Garantindo a voz desses sujeitos, parte interessada no processo educativo, ele analisa, através de grupos focais, as narrativas de jovens que cursam o último ano do Ensino Médio, em uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, para tentar entender como eles se posicionam diante das políticas públicas; como avaliam suas experiências com as provas padronizadas do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ e Saerjinho) e como rememoram essas práticas no cotidiano da escola. Tendo em vista o tema da avaliação institucional como polêmico no espaço acadêmico, este trabalho traz o debate em torno da questão, mostrando, de um lado, os argumentos de autores como Ernest House, Maria Helena Guimarães de Castro e a produção acadêmica do CAED/JF, que apontam as políticas públicas avaliativas como essenciais para conquista de um ensino de qualidade, e de outro, pesquisadores do campo, tais como Antonio Almerindo Janela Affonso, Antônio Veiga-Neto e Clarice Salete Traversini, que destacam os problemas dessas avaliações em larga escala quando utilizadas de forma obsessiva e equivocada. À luz de autores como Walter Benjamin e Marc Bloch, a aposta é em uma história não linear, problematizadora. Através de autores como



Antonio Gramsci, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, este trabalho prioriza uma educação voltada para o humano e sua formação integral como contraponto às políticas de avaliação. No que se refere à questão da aprendizagem, ele apresenta uma complexização entre as teorias de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot e Bernard Lahire para compreender a relação do jovem com o saber. A escuta dos jovens no contexto desta investigação, os seus pensamentos sobre as escolas, os processos educativos e a avaliação serviram para demonstrar a alta relevância das considerações feitas pelos estudantes que, em meio aos problemas enfrentados pela educação pública, possuem elementos muito relevantes e consistentes a dizer.

**Palavras-chave:** Jovens, avaliação em larga escala, cotidiano escolar e ensino de História

## ABSTRACT

What do young people think about large-scale evaluations? This was the question that guided the process of constructing this research. Born from the daily routine of History classes and based on a frequent concern about the mismatches caused by educational evaluation policies, this work focuses on the impact of these programs, especially when they aim at achieving results and performances through rankings. Based on a formative assessment, whose focus is not on competition but on human formation, the idea defended here seeks to incorporate a perspective of observing the student as a whole and the centrality of his/her relationship with knowledge, not just as numbers in statistics, but as individuals who retain singularities and subjectivities. This work focuses on the dynamics of large-scale evaluation policies in order to think about the impacts of these programs in the daily routine of schools and inside classrooms. With a closer look on the evaluations adopted by the state of Rio de Janeiro, the SAERJS and Saerjinhos, this work takes into account a specific public, not included in the scope of the researches, that arise the student body. In this sense, guaranteeing that the voices of these subjects are heard, as they are an interested party in the educational process, this work analyses, through focus groups, the narratives of young people who attend the last year of High School, in a city in the interior of the State of Rio de Janeiro, in order to try to understand their positions regarding public policies; how they evaluate their experiences with the standardized tests of the State of Rio de Janeiro (SAERJ and Saerjinho) and how they bring these experiences forth in the daily routine of the school. Considering the theme of institutional evaluation as controversial in academic space, this work poses the debate around the issue, showing on one hand the arguments of authors such as Ernest House, Maria Helena Guimarães de Castro and the academic production of CAED / JF, which indicate the public policies as essential for the achievement of education of good quality. On the other hand, field researchers such as Antonio Almerindo Janela Affonso, Antônio Veiga-Neto and Clarice Salet Traversini highlight the problems of these large-scale evaluations when used obsessively and mistakenly. In the light of authors such as Walter Benjamin and Marc Bloch, this work supports a view of History that is a non linear and challenging. Through authors such as Antonio Gramsci, Paulo Freire and Darcy Ribeiro, this work prioritizes a kind of education that is focused on humans and their whole development as a

counterpoint to evaluation policies. Regarding the question of learning, it presents a complexization between the theories of Pierre Bourdieu, Bernard Charlot and Bernard Lahire to understand the relationships of young people with knowledge. Listening to young people in the context of this research and considering what they think about schools, educational processes and evaluation demonstrates the high relevance of the considerations made by these students, who, amidst the problems faced by public education, have consistent elements to present.

**Key words:** Youth, large-scale evaluation, school routine and teaching History

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>Quando a sala de aula se converte em espaço de experiência: sobre a construção de um objeto de pesquisa</b> .....	13
<b>1. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM FOCO</b> .....	30
<b>1.1. O coro dos contentes: o que advogam os defensores da avaliação em larga escala?</b> .....	37
<b>1.2. CAED: sua produção e lugar enunciativo</b> .....	42
<b>1.4. Os rumos tomados pela política de avaliação do Estado do Rio de Janeiro: SAERJ e Saerjinho</b> .....	59
<b>2. COM OU SEM AVALIAÇÃO: O CAMINHO PEDAGÓGICO DEVE PASSAR PELA FORMAÇÃO HUMANA</b> .....	71
<b>2.1. “Todo mundo consegue aprender”:</b> A formação humana no interior da formação escolar.....	76
<b>2.2. “Nas escolas dos países desenvolvidos as escolas são integrais”:</b> A experiência dos CIEPs e o conceito de qualidade em educação.....	87
<b>3. O OLHAR PARA DENTRO: PARA A ESCUTA DO JOVEM E DO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	103
<b>3.1. “É pra gente falar do SAERJ, né? A gente vai ter que falar mal, né?”:</b> A escola em meio à política de avaliação do Estado do Rio de Janeiro .	113
<b>3.2. “As aulas dinâmicas são as que a gente mais aproveita”:</b> A escola ideal sob o olhar de jovens estudantes.....	124
<b>3.3. “Era muita cola, você não tem noção!”:</b> Táticas e astúcias no cotidiano escolar.....	135
<b>3.4. “Em vez de mandarem uma prova pra avaliar, porque não mandam alguém pra vir conversar com a gente?”:</b> Os estudantes e a premência pelo direito à voz .....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157



## INTRODUÇÃO

### **Quando a sala de aula se converte em espaço de experiência: sobre a construção de um objeto de pesquisa**

*"A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido"*

*Walter Benjamim*

Aconteceu numa tarde, em uma turma de segundo ano do Ensino Médio. O tema da aula era sobre questões que envolviam a política e a economia do Segundo Reinado. A dinâmica ocorreu primeiramente em torno de pequenos grupos com tarefas singulares e, em seguida, com toda a turma, foi feita uma discussão maior em torno do assunto abordado. Nada que não fosse corriqueiro no meu dia a dia de sala de aula, posto que estratégias como essa, ou parecidas, comumente são escolhidas por mim no meu cotidiano de prática escolar. Ocorre que um dos grupos, responsável por esquadriñar os acontecimentos da Era Mauá, deflagrou-se com a iniciativa do Barão na construção do cabo telégrafo submarino do Brasil à Europa. Nesse momento, como habitualmente acontece, fui solicitada para fazer um esclarecimento de como funcionava aquela tecnologia. Obviamente, como uma professora de História, com limitações de conhecimento naquela área, fiz uma fala, um pouco rasa, acreditando que a explicação tivesse sido suficiente para que aqueles meninos transpusessem aquela dúvida e seguissem com a tarefa determinada. Mas não foi exatamente o que aconteceu... Entre muitos chamamentos, absorvida por aquela rotina, a cada instante tirando uma dúvida diferente, eis que um aluno, de forma bastante ansiosa, levanta o dedo e pede que eu retorne até ele. Nesse momento, o burburinho naquele grupo já estava formado. Sem que eu percebesse, aqueles meninos acessaram a internet para tentar visualizar, ou melhor, compreender a construção daquele cabo que tanto os incomodava e que, na minha ignorância, supunha que eles haviam entendido. De olhos arregalados, com uma voz acima do tom, o menino descreve: - *Olha isso professora! Esse cabo telégrafo, não é um cabo qualquer, é um verdadeiro "cabão"! Como conseguiram estender um cabo de um*

*continente ao outro?* Diante dessa fala, uma avalanche aconteceu: todos daquele grupo, em sintonia com os demais da sala, tinham uma consideração a fazer em torno daquela tecnologia: de que forma um cabo enorme atravessa um oceano? Esta foi a questão que se instalou entre aqueles jovens e virou o assunto principal naquele momento.

Enquanto narro essa cena, recordo exatamente dos rostos estarecidos diante daquela descoberta. O que significa, então, tal acontecimento? Fiquei pensando: como pode alunos que lidam com tecnologias tão sofisticadas se impressionarem tanto com um aparato tecnológico do século XIX? Esta questão ficou permeando a minha cabeça.

Já em casa, conversando com meu filho, cuja idade se aproxima daqueles jovens, sobre o evento ocorrido, pude perceber que a dúvida anunciada não se restringia às paredes daquela sala. No momento em que narrei o fato, ele disparou: *“- Mas eu também não compreendo! É um cabo mesmo que percorre todo o oceano? Como assim? Qual o tamanho dele?”* Aquela fala veio na mesma intensidade que a dos meus alunos. Confesso que fiquei surpresa com tal reação e, ao contrário de tentar responder a sua inquietação, resolvi dar vazão à dúvida que estava me acompanhando e perguntar sobre o porquê do não entendimento, uma vez que hoje as tecnologias são muito mais sofisticadas. Prontamente, ele respondeu, sem titubear: *“- Não dá para entender como eles conseguiram fazer uma coisa dessas, porque para mim, naquela época, tudo era mais limitado, atrasado, e ver as pessoas construírem um cabo aqui à Europa é muito impressionante!”*

Diante daquela fala, muitas questões acerca da construção dos conceitos históricos, por parte de crianças e jovens, atravessam o meu pensamento. Sobre as potencialidades e desafios no que tange o domínio temporal, por exemplo, uma pergunta emerge: Como o aluno opera a relação entre o passado e o presente? Sobre essa questão Sonia Miranda (2005) destaca que,

Quando o vivido determina a construção conceitual, o tempo vivido projeta-se como parâmetro explicativo para o tempo concebido e, portanto, os valores do presente determinam fortemente, a compreensão que se tem do passado (MIRANDA, 2005: 190).

Foi exatamente o que aconteceu. Ao pensarem no cabo telégrafo, os alunos mobilizaram elementos do presente como ponto de partida. A questão que disparou

na sala de aula e reverberou na minha casa diz de um pensamento que não consegue se deslocar por completo do tempo presente. A fala do meu filho e o seu espanto diante da possibilidade da existência daquela tecnologia no século XIX, evidencia, claramente, o juízo de valor impresso. Tomando o tempo vivido como parâmetro, os valores do presente acabam por determinar, fortemente, a compreensão do passado, que nesse caso, é visto como um tempo em que as técnicas eram rudimentares e limitadas, sendo assim, inacreditavelmente impressionantes!

Para além disso, outro acontecimento ligado à narrativa acima me permitiu compreender que o processo de aprendizagem histórica é algo que não se esgota no término da escolaridade básica; ao contrário, se estende ao longo da formação universitária e, também, quem sabe, no decorrer da vida. Digo isso, pois meses mais tarde, ao participar de uma aula especial na turma de Saber Histórico Escolar, destinada a alunos de graduação de História – futuros professores, portanto – o mesmo cenário se repetiria: uma turma de jovens buscando no celular imagens referentes ao “cabão” que havia, então, sido apresentado como um exemplo relativo à mediação didática no processo de construção conceitual na aula de História. Ou seja, aquilo que foi objeto de curiosidade, na relação com o saber, para jovens de Ensino Médio, acabou por repercutir com a mesma intensidade naquele momento.

Com tudo isso, entender o que atravessa o pensamento de jovens alunos sobre a relação com o saber histórico tem sido o mote de muitas pesquisas no campo do ensino de História e me inspira voltar o olhar, enquanto educadora e, agora, mais recentemente, como pesquisadora, para tal questão. Saber como os jovens pensam historicamente é ponto de partida para uma reflexão sobre como são capazes de lidar com outra temporalidade. Esse cenário narrado, por exemplo, me mobiliza pensar sobre esses eventos que disparam em sala de aula e transformam o ambiente numa verdadeira avalanche de emoções e sensações. O brilho nos olhos daqueles jovens adolescentes mostrava que aquele momento da aula havia sido ressignificado, se transformando naquilo que Benjamin denomina por *espaço de experiência e que* Jorge Larrosa, em um de seus textos, nos fala que,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p.21)



Porém, naquele dia aconteceu... Na contramão do que é comum na sala, a incompreensão diante de um aparato tecnológico acabou por mobilizar a atenção daqueles alunos e os envolver com a temática desenvolvida em aula. Benjamin, em seu texto *O Narrador*, nos diz que, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198) e que,

são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede, num grupo, que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1987, p. 198-199).

No entanto, para além da aquisição do conteúdo, da informação pura e simples, o que denota, para o autor, a perda da experiência, a inquietude de um aluno instalou, na sala, um momento singular, fazendo com que aqueles jovens, com suas dadas vivências, estabelecessem, de forma conjunta, uma narrativa compartilhada.

Aquela aula poderia ter sido igual a tantas outras do meu dia a dia, corriqueiras, por vezes, com momentos interessantes, debates, alunos animados, por outras, não tão boas assim... Aulas que fazem o professor, ao se despedir da turma e fechar a porta, refletir sobre o que deu errado e quais as melhores estratégias a serem usadas para que a aprendizagem se estabeleça. Mas bastou alguns alunos se defrontarem com uma imagem pesquisada na internet para o espanto vir à tona e causar uma grande comoção capaz de mobilizar o interesse de quase toda a turma em torno daquele assunto. Um “cristal”, um detalhe, capaz de conectar de forma tão emocional aqueles alunos ao saber.

Eventos como esses me levam a refletir sobre algumas questões. Por que será que eles acontecem? O que faz alunos deslançarem em ações tão intempestivas? Benjamin, em seu texto a “Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica”, discute, por exemplo, a perda da “aura” de um objeto de arte. O momento da criação, segundo o autor, é de plena inspiração e recolhimento, por esse motivo, único. Entretanto, na medida em que o objeto de arte é reproduzido, tende a perder a sua unicidade, porque em nenhuma réplica estará impresso aquilo que o artista pensou e realizou na hora exata da criação. A subjetividade e a historicidade implícitas na obra de arte referem-se a um espaço de experiência do artista que não pode ser recuperado ao tomar um objeto reproduzido. Para Benjamin, “O solo da experiência é a aura” (BENJAMIN, 2014, p.72). O momento vivenciado na hora da elaboração da obra de arte tem a ver

com um instante singular e sua autenticidade está ligada a “quintessência de tudo aquilo que nela é transmissível desde a origem, de sua duração material até seu testemunho histórico” (BENJAMIN, 2014, p. 21).

A força daquele instante, então, que explodiu na sala de aula, totalmente singular e que reuniu o coletivo em torno da dúvida aventada, se assemelha ao artista e sua máxima inspiração no momento da criação. Assim como a sensibilidade aflora no “agora” da elaboração de um objeto artístico, aquele momento da aula foi capaz de disparar toda uma discussão em torno de uma tecnologia e acabou por se converter, também, em uma experiência única, totalmente sensível, capaz de envolver os alunos e fazê-los estabelecer uma dada relação com o saber, uma experiência significativa vivenciada por aqueles jovens onde o real sentido da aprendizagem nitidamente pôde ser observado.

Mas quais pensamentos perpassaram as mentes daqueles meninos ao se remeterem àquele momento histórico e seus aparatos tecnológicos? Na acepção de Benjamin, a História não se constitui de eventos que suscitam conceitos rígidos e fechados hermeticamente em si; ela se manifesta principalmente através de imagens que reúnem diversos elementos e ideias como se fosse uma colagem de impressões do passado rememorado no tempo presente. “Um adensamento de sentidos em uma superfície cognitiva que se liga diretamente à faculdade mimética do homem produzir semelhanças” (BENJAMIN, 1987, p.108). Mimético, não restrito à ideia de imitar, mas que vincula a busca de algo similar ou que corresponda à ideia imaginada.

Foi o que ocorreu na descoberta inusitada sobre a tecnologia do século XIX. Num encontro com o vivido, com o “agora”, o olhar retrospectivo para dada época se colocou como um ponto de fuga. Aqueles meninos buscavam, incessantemente, naquele instante, junto das suas experiências, entender como funcionava aquela técnica. Ao se defrontarem com a ideia da existência de um cabo submarino construído há mais de 100 anos, que se estendia de um continente ao outro, foram imediatamente interpelados por imagens e, através das suas experiências de vida, do contato com o mundo, começaram a pensar sobre todos os aspectos necessários para implementação daquela tecnologia. Denominadas, por Benjamin, como *imagens-dialéticas*, o passado surge no presente, não de forma linear, cronológica, homogênea, com uma sucessão contínua de fatos, nem tão pouco aparece na forma idêntica ao acontecido, mas de maneira transformada à luz da interpretação daquele que evoca. Ou seja, aqueles alunos, ao mobilizarem suas ideias em torno de um

acontecimento do passado, fizeram surgir, no presente, um momento histórico com características atualizadas, com uma nova configuração e semelhanças entre os dois espaços temporais. Segundo Jeanne Marie Gagnebin, “o passado nunca volta da mesma forma. Quando ressurgir no presente, já não é mais o mesmo, encontra-se transformado, porém semelhante a si mesmo” (GAGNEBIN, 1993, p.45).

Daquilo que seria o todo, a vida do Barão de Mauá, seu trânsito na política do Império, seus feitos, apenas um cristal, um fragmento, descontextualizado, foi arrancado do curso da História e tomou tamanha dimensão aos olhos dos meninos que estavam ali a imaginar o que deveria ter sido aquele cabo telégrafo. A *alegoria* assumiu sua forma como fragmentação...

Benjamin, no contexto da sua obra *O Drama Barroco Alemão*, distingue o drama barroco da tragédia clássica e constrói a sua teoria da arte defendendo a oposição entre “símbolo” e “alegoria”. Sob a inspiração de um período artístico que se abre para a negatividade e para a morte, no bojo do drama trágico que inspirava as obras da renascença, trata do tema da alegoria sob uma perspectiva de análise que se difere da ideia defendida, à época, de uma “relação convencional entre uma imagem significativa e o seu significado” (apud MEDEIROS, 2013, p.301). Para a autora Andréa Medeiros, o símbolo exclui a subjetividade, pois toma para si a imagem da *totalidade orgânica*, a identidade original do objeto-sentido e da palavra-sentido, numa conexão que nega o caráter semiótico e busca apenas uma união bidimensional entre a palavra e o objeto (JUNKES, 1994, p. 127). Entretanto, em um viés contrário, ao pensar sobre tal temática, “a alegoria assume na perspectiva de Benjamin, não apenas uma retórica ilustrativa, mas um gesto expressivo da linguagem” (MEDEIROS, 2013, p. 301), que busca seu sentido no mundo histórico e traz à tona uma relação totalmente subjetiva entre as palavras e as coisas. Segundo Gagnebin,

Enquanto o símbolo, como o seu nome indica, tende à unidade do ser e da palavra, a alegoria insiste na sua não-identidade essencial, porque a linguagem sempre diz outra coisa (*allogorein*) que aquilo que visava, porque ela nasce e renasce somente dessa fuga perpétua de um sentido último (Gagnebin, 1999, p.38).

Dentro dessa lógica, no pensamento de Benjamin, a arte como alegoria deve ser entendida a partir da noção de tempo entre natureza-história. No palco do drama barroco, “a História não se constitui como um processo de vida eterna, mas de inevitável declínio; com isso, a alegoria reconhece estar além do belo” (BENJAMIN,

1984, p.202), próxima, assim, de imagens que retratam o homem e o seu destino, a morte, o sofrimento humano, a ruína. Se, no símbolo, o rosto metamorfoseado da natureza se revela fugazmente à luz da salvação, na alegoria, a face que se apresenta é construída à imagem e semelhança de uma caveira, ou seja,

nas formas alegóricas surgem as faces do humano e a exposição mundana da História com todos os seus malogros e sofrimentos. O declínio fica por conta da expressividade dos aspectos impensados de uma História não triunfalista que, pelo olhar alegórico do artista, acaba deixando nas obras de arte as marcas de uma irregularidade multifacetada (MEDEIROS, 2013, p.302).

Assim, a partir do caráter aberto e fragmentado da representação alegórica, a beleza simbólica se evapora. “O falso brilho da totalidade se extingue” (BENJAMIN, 1984, p.199). A alegoria fixa o movimento da História, na medida em que pode gerar, na constituição do objeto, uma multiplicidade de sentidos, uma riqueza de significações.

Nesse contexto, o objeto subjetivado passa a assumir o significado que lhe é atribuído pelo alegorista. A alegoria, por assim dizer,

liberta a coisa do seu aprisionamento num contexto funcional, no qual não tem sentido próprio, mas somente como parte dum todo, como elemento do contexto. Arrancando as coisas do seu contexto e colocando-as em novos e diversos contextos, o alegorista, com sua descontextualização e recontextualizações arbitrárias, indica que o sentido atribuído à coisa do contexto específico não é o original e inato, mas um sentido arbitrário (JUNKES, 1999, p.130).

Dessa maneira, o evento que aconteceu na aula sobre o Segundo Império me remete às ideias de Benjamin sobre sua concepção de alegoria. O cabo telégrafo tendo sido arrancado do seu lugar e função original, de maneira descontextualizada e fragmentada, assume, na cabeça dos meninos, formas alegóricas repletas de novos sentidos e significação. Aquilo que, a princípio, desencadeia tamanho interesse, acaba por gerar imagens impregnadas de ideias relacionadas às suas experiências com o mundo. O importante, na perspectiva de Benjamin, não é a alegoria em si, mas a interpretação do alegorista. Um estilhaço, uma imagem totalmente descontextualizada, naquele momento, foi capaz de fazer com que aqueles meninos entrassem em contato com um determinado momento histórico e sob seus olhares e interpretabilidade conseguissem enxergar um todo, ou seja, *um cristal total*.

Enquanto reflito sobre o ocorrido, fico lembrando de outras tantas curiosidades levantadas em aula que poderiam comprovar efetivamente as tentativas de jovens estudantes se conectarem, de alguma forma, com o saber. Ficaria algum tempo aqui descrevendo situações análogas à que acabei de relatar para demonstrar o quão substantiva é a atividade intelectual dos alunos. Nesse momento, penso: como dimensionar a importância desses acontecimentos que, por inúmeras vezes, subvertem todo o projeto de uma aula, direcionando seu planejamento para elementos não imaginados pelo professor, mas que despertam tamanho interesse em direção à apreensão de determinado conhecimento? Seria plausível seguir à risca um plano que não contemple a curiosidade, o interesse do jovem?

Digo isso, pois pensar no jovem e tudo que atravessa a sua formação é algo, para mim, muito caro quando penso em educação escolar. Ainda mais quando o assunto se refere à construção do saber histórico, haja vista minha formação e prática docente nessa área do conhecimento.

Desde muito jovem, apenas com o curso de Magistério, já me encontrava em uma sala de aula como ajudante na educação infantil. Recém-formada, passei pelo primeiro desafio. Totalmente inexperiente, como professora numa escola particular, sofri com o problema da disciplina. Não fosse a sensibilidade da direção, que soube tão bem conduzir a situação, talvez eu não tivesse optado por permanecer nessa profissão.

Recordo o momento em que ingressei nesta Universidade, no ano de 1998, no curso de História, e concomitantemente passei a fazer parte do quadro docente da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Lembro que, depois de dois anos, ao pisar novamente em uma sala de aula, tive a sensação de que o chão saía debaixo dos meus pés. Percebi que a insegurança e o medo ainda estavam presentes, mas eu não poderia recuar, gostava do que fazia, tinha que transpor aquela insegurança, senão quem seria em qualquer outra profissão?

Aquele menino, no fundo da sala, balançando a cadeira a ponto de quebrar... o que fazer? Imediatamente pensei que deveria tomar a rédea da situação, caso contrário seria dominada por crianças de nove anos de idade. Resolvi, fui até bem perto dele e, próximo ao seu ouvido, disse com voz firme, baixa e determinada: “- Desta forma você irá quebrar a cadeira. É isso o que deseja? Coloque-a imediatamente no chão!” O menino intimidou-se e seguiu a minha ordem. Pronto, aquela situação veio para mim como a solução para o fantasma que me rondava: dali

para frente nunca mais tive receio de entrar numa sala de aula. Essa lembrança, tão forte, que surge como um lampejo, diz Walter Benjamim (2007), sempre serve como mais um elemento para entender porque continuei no espaço da escola.

Concluída a graduação, prestei concurso público para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, mudei para o interior desse estado e comecei a trabalhar com a disciplina de História. As inquietações eram muitas. Planejava as aulas, organizava tudo, mas uma certa insegurança e o grande desafio de fazer com que jovens alunos construíssem seus conceitos acerca dos conteúdos de História me acompanhavam.

Foram dez anos longe da Universidade e um grande incômodo. Uma preocupação com a origem no curso de História, mais precisamente nas aulas de Didática e Prática do Ensino de História, que muito me instigaram a pensar sobre como jovens constroem suas ideias de passado. Uma questão longeva fixada, principalmente, a partir do estágio no Colégio João XXIII e uma aula prática em que fui avaliada. O tema era o cercamento dos campos na Inglaterra, a turma era a 7ª série, o que corresponde, hoje, ao 8º ano. Lembro-me de uma atividade que nunca se desvinculou das minhas reflexões, mesmo durante o tempo em que fiquei longe da academia, envolvida com o meu cotidiano de sala de aula. Os meninos teriam que representar, através de desenhos, aquele período: a passagem do sistema feudal para o capitalismo. A ideia era, através dos desenhos, pensar sobre como aqueles jovens assimilavam tal conteúdo, como percebiam os acontecimentos sobre o cercamento dos campos. O que aconteceu? Os desenhos apresentaram cenários muito parecidos, próprios da construção daquela idade. Uns com cercas redondinhas cheios de ovelhas, castelos ao fundo, igrejas, imagens que remetiam à nobreza e aos servos, ausência do espaço urbano, entre outros olhares que não mais recordo. Hoje, mais amadurecida, consigo perceber o tamanho da força que aquela experiência proporcionou à minha prática docente, capaz de mobilizar meus pensamentos na direção de questionar meus movimentos em sala de aula e me impulsionar para a pesquisa nesse campo.

Então, mesmo com uma rotina atribulada, com uma carga horária extensa, provas, diários, conselhos de classe, tal questão ficava martelando a minha cabeça e, em muitos momentos questionava a validade, a qualidade das aulas dadas e me indagava sobre quais elementos atravessavam a compreensão dos alunos acerca daquela disciplina.

Como muitas vezes somos surpreendidos, um revés fez com que eu retornasse a Juiz de Fora e, junto de uma vida em adaptação, a vontade de buscar respostas para minhas inquietudes me impulsionaram de volta à Universidade. Reingressei, agora no curso de Bacharelado em História, e me aproximei da Faculdade de Educação para realizar o Trabalho de Conclusão de Curso. Motivada pelo desejo de pensar os processos de ensino e aprendizagem em História, me aproximei do campo de pesquisa nessa área. Foram inúmeras as descobertas. Durante o tempo em que estive envolvida com leituras pertinentes a esse campo, pude perceber como a teoria é capaz de fazer refletir e reeducar o olhar diante da prática atento para novas possibilidades e alternativas. Com tal intenção, a pesquisa que culminou no trabalho de conclusão de curso se deteve a pensar sobre questões que envolvem a compreensão do aluno acerca dos conceitos históricos. Procurei entender um pouco sobre como os jovens operam com a noção de tempo e pude constatar a dificuldade que possuem em lidar com essa categoria. Como nos fala Sonia Miranda:

A ideia de mudança, muitas vezes óbvia para o professor ou para o adulto é, talvez, aquilo que diz respeito ao mais inacessível e abstrato para o estudante. Considerando sua experiência social num tempo presente, no qual todos os elementos, objetos e práticas sociais já lhe são dados a priori. (MIRANDA, 2013, p.40)

No exercício de pensar sobre as questões que envolvem o estudo das temporalidades, outros pensamentos atravessavam a minha prática e a certeza de dar continuidade àqueles estudos se impunha para mim. Foi então que, no ano de 2013, comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisas Cronos- História Ensinada, Memória e Saberes Escolares. Ali, entre muitos pesquisadores, orientados da professora Sonia Miranda, descobri mais um universo de coisas. Foi um encantamento! Para uma professora com saberes incipientes sobre pesquisa, academia, estar naquele espaço significava absorver ao máximo tudo o que acontecia, todas as falas dos pesquisadores e suas trajetórias. Foram três anos muito saudáveis para minha prática docente. Continuar atenta ao que existia de mais novo no campo de pesquisa do ensino de História foi fundamental para alimentar minha vida profissional, não deixando o desânimo se instalar, mesmo diante do quadro tão instável em que se encontra a educação do nosso país. Sempre com propostas novas, a cabeça cheia de ideias, me deslocava do grupo para fazer da sala de aula um

espaço para novas experiências, novas tentativas.

Foi ali, entre tantas temáticas debatidas, em um processo de problematização de uma pesquisa sobre a relação com a cidade, o direito à cidade, que o meu movimento disparou no sentido de construir um projeto que culminou na minha entrada neste programa de pós-graduação.

A ideia era pensar a cidade como estratégia de aprendizagem. O convite que tinha por objetivo relatar experiências didáticas com a cidade surgiu como algo novo, desafiador. Tentei recordar alguma atividade desenvolvida nesse sentido, mas nenhuma lembrança ocorreu. Acho que nunca havia pensado esse espaço como um lugar próprio, potente para a construção do conhecimento histórico. Naquele dia, voltei para casa bastante reticente. Que estratégias poderia tomar para realizar um trabalho dessa natureza? Será que aqueles meninos conseguiriam, como nos diz Lana Mara de Castro Siman (2013), ler a cidade com sensibilidade, transformando o ver em olhar?

No meu movimento diante de tais questões, era clara a dificuldade em desprender dos conteúdos postos no currículo, tão cobrados bimestralmente pelas avaliações externas implementadas pelo Estado Rio de Janeiro. Se, por um lado, a convicção da potencialidade do trabalho com a cidade era algo nítido para mim, por outro, a insegurança frente ao ousar se colocava. Por alguns dias fiquei pensando como realizaria tal atividade e o tempo todo a preocupação de como vencer os conteúdos propostos atravessava meus pensamentos com força. Então, criei um atalho. O primeiro ano do Ensino Médio foi a turma escolhida para o início da aventura pelas ruas da cidade. O motivo da escolha? O conteúdo do bimestre: “O ofício do historiador”. O porquê? Justificar algo que, em mim, já estava naturalizado: a necessidade do cumprimento do currículo.

A tarefa consistiu na escolha, pelos jovens daquela turma, de um percurso pelo centro da cidade, com o objetivo de que andassem com um olhar atento aos detalhes, com o intuito de encontrar marcas do passado presentes nas esquinas, nas ruas, nos monumentos, destoando, portanto, do andar apressado, comum, sem reflexão daqueles que vivem e circulam cotidianamente pela cidade. A tentativa era de reeducar o olhar, como nos fala Sandra Pesavento (2005), torná-lo sensível para enxergar o outro em outro tempo. Assim aconteceu e foi uma linda experiência! Diante dos meus olhos outra possibilidade de prática escolar era possível e pude confirmar a ideia de que



a experiência dos sujeitos com as cidades, em termos de práticas educativas, tanto pode engendrar olhares críticos a respeito da construção da consciência histórica numa perspectiva plural quanto às camadas do tempo selecionadas para compor a simbologia urbana, quanto pode, também, permitir diferentes usos do passado, constituídos em nome da seleção de uma dessas camadas como se essa seleção justificasse, por si só, o discurso histórico tornado hegemônico.” (MIRANDA; SIMAN, 2013, p.23)

De volta ao grupo, ao relatar aquela experiência tão rica, não apenas pela possibilidade de uma outra forma de trabalho com a disciplina de História, mas também pela aproximação e o afeto que aumentou entre mim e aqueles meninos, o que sobressaía na minha fala era a velha preocupação com o currículo prescrito e a impossibilidade de fazer, sistematicamente, um trabalho como aquele, haja vista o controle, por parte da Secretaria de Educação, da escola e da direção para que se esgotasse todo o conteúdo que seria cobrado na avaliação externa, o Saerjinho. Naquele momento, um misto de emoções pairou em mim. Todos que assistiam à minha apresentação queriam entender a dinâmica daquela política educacional. Ficamos mais tempo envolvidos com essa discussão do que propriamente com aquilo que se despontou para mim como uma alternativa de colocar aqueles jovens num outro processo de relação com o saber.

Era tudo muito claro: eu estava, como professora, interdita pelas avaliações de larga escala. Estas se constituíam em um grande entrave para que eu pudesse pensar em me aventurar em projetos que demandassem tempo para organização e prática. Enfim, aquele currículo, com todos os aparatos e mecanismos de controle, impedia, terminantemente, a força daquilo que foi a linda experiência de construção com os alunos naquela interação com a cidade.

Diante desse acontecimento, toda aquela inquietação que me acompanhava desde muito jovem, em pensar como os alunos constroem os conceitos históricos, tão abstratos, tão áridos, reaparecem e me colocam em um movimento para pensar a pertinência daquela política educacional implantada no Estado do Rio de Janeiro, desde 2010, principalmente no que se refere ao ensino/aprendizagem de História. Afinal, o que se pretende com essa disciplina? Penso que, não apenas nas aulas de História, mas em qualquer outra matéria, a preocupação com a formação humana deve ser elemento central e, com esse objetivo, é preciso esclarecer que não é qualquer saber histórico que se encaixa em tal propósito. Dessa forma, cabe

perguntar, também, de qual História estamos falando? Qual História é capaz de atingir esse objetivo?

Marc Bloch (2001), com a força da sua escrita, na obra inacabada “*Apologia da História ou Ofício do Historiador*”, defende a História-problema. Longe da perspectiva positivista de causas e efeitos, a verdadeira História deve se interessar pelo homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade e sua mentalidade. Para o autor, a História é uma ciência em construção, é busca, é escolha e o seu objeto não é o passado, mas os homens, mais precisamente os “homens no tempo”. Defendendo um método que o pesquisador deve percorrer para reconstruir a História, afirma que uma possibilidade para tal feito é compreender o passado pelo presente ou vice-versa. Sendo assim, é ancorado em tais formulações direcionadas ao ofício de historiador que o ensino da disciplina História deve caminhar, pois, se queremos nos afastar de uma história descritiva, que não contribui para uma maior problematização acerca de questões referentes ao passado, devemos seguir em uma direção que possibilite nossos jovens alunos a aprenderem a historiar.

É preciso, portanto, problematizar a História a partir de questões que norteiam o momento experienciado pelo aluno. Possibilitar outra maneira de apreensão do mundo para além de informações sobre conteúdos didatizados em torno de um passado público.

Com tal finalidade, o ensino de História deve passar pelos métodos e técnicas utilizados pelo historiador. Nas palavras de Joaquín Prats (2006), tais instrumentos devem permear todo o processo didático, em que o aluno deve aprender a: formular hipóteses; classificar e analisar fontes históricas; perceber a credibilidade dessas fontes; a causalidade dos fatos, bem como elaborar explicação histórica do fato estudado (2006, p.191). Nessa direção, a disciplina de História consiste em provocar reflexões sobre a escrita do passado como forma particular de explicar e conhecer o mundo, ressaltando seu aspecto sempre parcial, seletivo, provisório e relativo quanto à verdade apresentada. (ALMEIDA, 2014, p. 328). É necessário desmistificar a ideia consensual de que o aprendizado da História se coloca como uma atividade meramente repetitiva, dependente da memorização, em que o raciocínio é pouco presente (CARRETERO, 1997, p.23).

Dessa forma, apostando em um trabalho com uma História mais problematizada é que vislumbro a possibilidade de uma formação mais completa do indivíduo no espaço escolar. A História que serve ao pensamento, capaz de ampliar

a capacidade de questionamentos e posicionamentos diante do mundo, não parece ser a mesma História encontrada nas provas padronizadas em larga escala. Se, como indicador do caminho trilhado e a percorrer, as avaliações externas se colocam como instrumentos que podem contribuir para o cenário educativo, por outro lado, há que se pensar nos desvios e nos problemas em que essas propostas podem incorrer quando o olhar se torna distante, genérico, longe do “chão da escola”, desconsiderando os acontecimentos do seu dia a dia e as singularidades dos seus praticantes.

Essas reflexões foram se tornando centrais para mim, muito em função das experiências vivenciadas em torno da prática docente na disciplina de História, principalmente durante os anos de 2013 a 2015, período em que essa disciplina passou a fazer parte das avaliações externas bimestrais.

Como os demais campos do saber que compõem a grade curricular do ensino fundamental e médio do Estado do Rio de Janeiro, a disciplina de História possuía um currículo pronto, composto por conteúdos determinados a serem cumpridos a cada bimestre, verificados através de inspeção escolar e avaliações denominadas Saerjinhos<sup>1</sup>. Classificada como “currículo mínimo”, essa proposta foi implementada pela Secretaria de Educação, em conjunto com outras medidas, e tinha como objetivo melhorar os baixos índices na avaliação externa, que colocou o Estado do Rio de Janeiro em penúltimo lugar no IDEB, em outubro de 2009, com média 2,8, sendo que a média nacional foi de 3,6.

Diante desse quadro, pensando na natureza dos currículos, Kátia Abud (2013) nos fala que, eles se constituem não apenas como instrumentos poderosos de intervenção do Estado no ensino, mas também são utilizados como veículos ideais para disseminação de poder e difusão de ideologias. Para tanto, os textos oficiais são produzidos levando em conta uma escola ideal, como situação de trabalho e como local de recursos humanos, sem ao menos relativizar a realidade ou considerar suas dificuldades e os obstáculos enfrentados. Ou seja, as instituições de poder, com seus guias, parâmetros e currículos, centralizam a discussão em torno da educação e deixam de fora seus principais sujeitos: alunos e professores, vistos como incapazes

---

<sup>1</sup> Programa de avaliação diagnóstica do processo Ensino Aprendizagem realizado nas unidades escolares da rede estadual de educação básica, sendo uma das ações que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – Fonte: SAERJ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>

de construir sua história e de fazer da vida escolar seu próprio saber (ABUD, 2013, p. 28-29). Saber que não deve ser desconsiderado, pois encontra-se imerso no quadro da cultura escolar, ressignificado na e pela prática de seus sujeitos, como nos lembra Sonia Miranda (2013, p. 39). Portanto, podemos dizer que, se a escola atua como um espaço dinâmico em constante construção e reelaboração do conhecimento através das suas práticas, relações cotidianas e tradições curriculares, como admitir um currículo produzido apenas pela prescrição desconsiderando seus principais atores?

Com um currículo extenso, fechado, que procura abarcar, praticamente, toda a história da humanidade, com avaliações bimestrais preocupadas com indicadores de bom desempenho nas disciplinas, a política educacional do Estado do Rio de Janeiro parecia se preocupar, de forma excessiva, com dados quantitativos de desempenho e pouco demonstrava a intenção em solucionar os reais problemas que atravessavam o cotidiano escolar. Nesse sentido, e com tal prerrogativa, a proposta curricular em discussão, que ainda vigora, caminha na contramão daquilo que é mais caro na área de pesquisa do Ensino de História. Existe um consenso, nesse campo, que prima pela defesa da valorização dos saberes, da experiência social e cultural dos alunos e professores. Não cabe mais à escola, hoje inserida em uma sociedade dinâmica, onde as informações multiplicam-se o tempo todo, em todos os lugares, concepções de saberes científicos inquestionáveis, reprodutivistas. A escola deve ser vista como um local de produção de conhecimento, o que Ana Maria Monteiro (2002), denomina por “agência cultural”, que não negligencia, nem desmerece as habilidades dos diferentes agentes que compõem o seu quadro.

Dessa forma, vencer ponto a ponto todo o conteúdo prescrito, organizado pela SEEDUC-RJ, sob pena de os meus alunos não se saírem bem nas avaliações externas bimestrais (Saerjinhos), me parecia algo absurdo.

Vivemos um tempo em transformação. O jovem, hoje, possui valores e necessidades distintos daquilo que a nossa escola é capaz de propor e alcançar. Pertencemos a uma sociedade do aqui, agora, um presentismo constante, como nos salienta Hartog (2003). Tudo é instantâneo, efêmero, na medida em que a comunicação permite sanar perguntas em apenas alguns cliques na internet. Por isso, vale pensar, qual o papel da educação hoje? Currículos repletos de conteúdos e professores em um ritmo frenético para cumpri-los a tempo é uma solução plausível? Avaliações que pressionam e impedem a autonomia do professor em pensar questões

que refletem a realidade, “o chão” da sua escola, podem ser consideradas uma proposta pertinente?

Como professora de História, sempre percorri um caminho com o objetivo de compreender a complexidade da construção intelectual dos alunos. Ao longo da minha trajetória profissional, fui ampliando, cada vez mais, o espaço para a escuta de jovens que me permitisse observar e entender as formas e elaborações do saber histórico escolar. No entanto, em decorrência de tantos desajustes observados durante a vigência da política educacional implantada no Estado do Rio de Janeiro e todo o seu aparato de controle e pressão, comecei a indagar sobre a pertinência desse programa. Com uma preocupação constante, em meio a uma política que limitava a autonomia e a liberdade das escolas, o tema da avaliação em larga escala começou a se despontar como uma questão relevante, uma vez que atravessava diretamente o cotidiano da sala de aula e afetava todo o processo de ensino e aprendizagem. Implicando a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para o cumprimento do currículo a ser avaliado, essa problemática foi se transformando em um grande incômodo. Não apenas para mim, que, como educadora, tinha muitas considerações a fazer, mas também para os alunos, que possuíam opiniões sobre aquelas práticas que chegavam até eles transformando o ambiente de estudo.

Dessa forma, a partir da percepção de que o tema avaliação tem se colocado como elemento de indução do que se considera “normalidade” no processo de ensino/aprendizagem e, considerando as distorções advindas desse processo, as perguntas que me moviam na direção de tentar compreender o sentido de formação conceitual, pelos alunos, acerca do saber histórico foi sendo interrompido e reorientado para algumas indagações que se tornaram prementes. Essas questões, portanto, que se deflagram para mim, de forma tão contundente, acabaram por se transformar no principal norte desta pesquisa, a saber: **Como jovens estudantes avaliam as provas padronizadas e quais as suas experiências com as avaliações do Estado do Rio de Janeiro, SAERJ e Saerjinhos? Como rememoram essas experiências avaliativas no cotidiano da escola e se posicionam diante dessas políticas públicas?**

Para pensar sobre essas questões, a pesquisa foi estruturada em três capítulos fundamentais. O primeiro concentra-se no debate público em torno dos programas educacionais que têm as avaliações de larga escala como principal balizador da qualidade do ensino. De um lado, estão os argumentos daqueles que defendem esse

tipo de projeto centrado em eficiência, produtividade, resultados e desempenhos das instituições. Do outro, aqueles que criticam essa ideia, evidenciando a problemática desses exames como um componente significativo na estratégia de controle dos sistemas.

O segundo capítulo destina-se a pensar o conceito de educação na tradição humanista para dar visibilidade a uma pedagogia crítica, pautada numa relação dialógica e na troca de conhecimentos. Independente das avaliações externas, o caminho para formação de indivíduos deve se pautar pelos valores universais e primar pela igualdade. Nesse contexto, a experiência dos CIEPs, no Rio de Janeiro, a partir da ideia de Darcy Ribeiro, é exposta para que seja feita uma reflexão sobre uma política pública que teve esse tipo de inspiração em contraponto com o programa do SAERJ implantado nos anos posteriores, nesse mesmo Estado.

Por fim, a partir de toda construção teórica acerca das divergências entre a validade das provas padronizadas como reguladoras das políticas públicas e a possibilidade de uma percepção pedagógica mais sensível ao humano, pude elaborar o último capítulo, que traz o olhar do jovem sobre os programas de avaliação em educação, especialmente sobre o SAERJ e Saerjinhos, seu entendimento e significados produzidos sobre as implicações e impactos dessas ações no cotidiano escolar.

## 1. A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM FOCO

*E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (...) nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.*

*Jorge Larrosa Bondía*

O tema da avaliação em larga escala me reporta imediatamente ao lugar de origem desta pesquisa. Se, durante um bom tempo, minhas inquietações, como professora, se pautaram por uma preocupação centrada nos estudantes, em tentar entender a forma como se relacionavam com o saber e a maneira como construía suas noções e conceitos acerca da disciplina de História, a chegada das políticas de avaliação no ambiente em que trabalho, mais precisamente durante os governos do Sérgio Cabral, reorientaram minha busca e muito me instigaram a pesquisar, a partir do olhar do aluno, os impactos causados no cotidiano escolar por um conjunto de práticas elaboradas por agentes externos a essa comunidade.

Se, por décadas, a avaliação esteve ligada a uma tradição que tinha como principal mecanismo a verificação de conhecimentos memorizados, a partir dos anos de 1980 e 1990 essa questão assume novos contornos. Com uma preocupação que se vincula diretamente aos sentidos da aprendizagem, essa questão passa a suscitar, segundo Jussara Hoffmann (2018), um acompanhamento permanente e individual dos alunos através de instrumentos frequentes e gradativos que pudessem servir de “indicadores qualitativos e norteadores de um adequado apoio pedagógico para melhoria da aprendizagem” (ESTEBAN, 2018, p.293).

No entanto, essa colocação contrasta diretamente com muitas políticas de avaliação que têm sido implantadas em estados e municípios do país. Como exemplo, cito o Estado do Rio de Janeiro que acabou por despertar um interesse singular para o desenvolvimento desta pesquisa. Para Hoffmann, avaliar pressupõe verificar e mediar a aprendizagem a partir da conexão que os sujeitos estabelecem com o saber. E, para além disso, como política pública, diz que,

países que avançaram em suas reformas educacionais apostaram, para isso, em processos avaliativos mediadores, não obstaculizantes, na formação e valorização dos professores, na socialização e convivência saudável de crianças e jovens nas escolas, visando à sua formação plena, moral e intelectual (ESTEBAN,2018, p 294.)

Ou seja, andamos na contramão da História. Ao contrário da proposta da autora, vemos proliferar no país políticas que têm como mote principal avaliações de teor classificatório, em larga escala, que, com o objetivo de medir o desempenho dos estudantes e aferir o que denominam qualidade de ensino, acabam, muitas vezes, por provocar distorções e desvios nos processos de ensino e aprendizagem.

De qualquer forma, a centralidade e a historicidade que envolvem a discussão em torno das avaliações educacionais suscitam variadas questões que colocam o tema no centro do debate acadêmico. No entanto, seu crescente protagonismo não pode ser compreendido à margem das políticas públicas que foram sendo implantadas a partir das últimas décadas do século XX, em países capitalistas centrais, tais como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Em um contexto de crise internacional assinalada, entre outros fatores, pela queda do preço do petróleo, o aumento da dívida e a diminuição das trocas internacionais, assiste-se, em meados dos anos 70, não apenas a um declínio acentuado do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), mas também a uma grande expansão das ideias neoliberais e à ascensão de governos neoconservadores no mundo ocidental.

E, a partir daí, em meio a um processo acelerado de globalização da economia e redefinição dos papéis governamentais, essas nações passam a defender a bandeira de uma modernização conservadora, em que o Estado assume o controle das políticas públicas, incluindo a educacional. Contraditoriamente, designado como “paradoxo do Estado Neoliberal”, em todos os setores da administração, dito por Almerindo Janela Affonso, ocorre “uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora” (AFFONSO, 1999, p. 141). Ou seja, ocorre uma reformulação da política econômica, que passa a exigir um Estado limitado (circunscrito nas suas funções), mas forte no que se refere ao seu poder de intervenção, controle e coerção. Essa equação, no entanto, produz, de certa forma, um desequilíbrio a favor do Estado, na medida em que impõe certas limitações ao livre-mercado (AFFONSO, 1999, p. 142).



Em síntese, ao contrário de uma economia liberal radical, o mercado ressurgiu, nessa nova configuração, não como um processo espontâneo, completamente fora do âmbito do Estado, mas como um sistema promovido e amplamente controlado por ele. Dentro dessa lógica, Almerindo Janela, ao discutir tal contexto, enfatiza que mesmo com a crise desses Estados Nacionais,

Há, no entanto, especificidades na forma como as políticas da nova direita desenharam as relações entre Estado e mercado. Se, por um lado, o mercado *tout court* teve uma notória expansão na forma de algumas políticas de privatização e de liberalização da economia, também é verdade que, apesar da crise fiscal e dos ataques neoliberais, o Estado providência resistiu – e isso, por outro lado, constituiu igualmente um importante obstáculo à maior expansão do *mercado*. (AFFONSO, 1999, p. 142).

Nessa linha de raciocínio, observa-se, portanto, uma nítida mudança naquilo que se refere às atividades do setor público. Mesmo que o Estado-providência não tenha ruído totalmente, é evidente o novo papel por ele assumido. Se, antes, a ideia de “provedor” preponderava, agora assiste-se, claramente, a sua presença nas mais diversas atividades da economia, regulando e estabelecendo as regras para o funcionamento dos mercados, auditando e avaliando os seus resultados (BALL, 2004, p. 1106).

Nesse sentido, fica evidente a ressignificação das estratégias políticas da nova direita nas relações entre o Estado e o Mercado. Denominada política de “*quase-mercado*”, vários autores defendem a ideia de que, no contexto de crise do Estado de bem-estar social, as coligações da nova direita que estiveram no poder, por exemplo, na Inglaterra, colocaram em prática ações com o objetivo de gerenciar as tensões demandadas pela não diminuição das exigências quanto aos direitos sociais, principalmente no que diz respeito às áreas da saúde, da educação e a crescente escassez de receitas provenientes dos impostos. Para isso, estratégias foram adotadas no sentido de convencer os cidadãos a reduzirem ou, pelo menos, a não aumentarem os seus direitos; a redirecionarem a procura para o setor privado, dando incentivos a esse setor para aumentar a sua capacidade de atendimento e, numa instância muito mais sutil, optaram por medidas que têm por finalidade atenuar as fronteiras entre os setores públicos e privados “*de forma a permitir que se torne igualmente menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais*” (AFFONSO, 1999, p. 142-143). Com esse viés, assiste-se, portanto, a uma total

redefinição do Estado, que traz, para o cenário da educação, uma nova configuração também a serviço desse novo modelo liberal conservador.

Acompanhados por uma ampliação do aparelho escolar, muito em função da necessidade de uma mão de obra mais qualificada, haja vista a rapidez dos avanços tecnológicos, os Estados passam a conviver com o problema da administração das grandes máquinas em que se transformaram as redes de ensino (NOGUEIRA, 1990, p. 50-51). Numa perspectiva de Estado mínimo, mas ao mesmo tempo forte, novas formas e combinações de financiamentos, fornecimento e regulação da educação são postas no lugar que antes era exclusivamente assumido pelos governos. No entanto, se, por um lado, a educação é inserida no contexto de quase-mercado, por outro, observa-se que, nessa área, o Estado desempenha um papel ainda maior. Stewart Ranson (1993), convocado por Affonso Janela em seu texto, assinala que, na educação “o que está em jogo não é o mercado clássico da concorrência, mas um mercado rigidamente controlado pelo Estado” (apud AFFONSO, 1999, p. 144).

Seguindo esse raciocínio, argumenta Afonso (1999) que

essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público (...) explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFFONSO, 1999, p.144).

Nesse contexto, ainda anterior ao fracasso do socialismo real, surge o Estado-avaliador, expressão cujo significado incide em um Estado que passa a admitir “a lógica do mercado, através da importação, para o domínio público, de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009 apud SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p.494). Inicialmente, adotado por nações preocupadas com a afirmação e a manutenção, mais explícitas, da sua supremacia educacional perante outras menos desenvolvidas, esse sistema acabou sendo adotado por países revestidos de uma ideologia pautada no neoconservadorismo e no neoliberalismo. Nações, a começar pelos EUA, reforçam, internamente, através de políticas avaliativas, a identidade nacional e procuram, externamente, vantagens competitivas num mundo em que o processo de

globalização crescia e se tornaria cada vez mais perceptível (AFFONSO, 2013, p. 273).

Da análise sobre esse tipo de Estado que se generalizou pelas sociedades capitalistas ocidentais, Almerindo Janela Affonso (2013) faz uma comparação das finalidades e dos processos das avaliações nacionais aplicadas e, explica que, na década de 1980 – entendida como primeira fase do Estado-avaliador –, os exames postos serviram como um componente significativo na estratégia de controle e introdução de mecanismos de *accountability*, baseados em testes estandardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições avaliadas. Dessa forma, as avaliações aparecem como mecanismos centrados na eficiência e na produtividade. A tônica passa a ser os resultados e as instituições passam a ser financiadas de acordo com os seus desempenhos.

A partir da década de 1990, ocorre um maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais, como, por exemplo, a União Europeia, a OCDE e o Banco Mundial, fazendo com que o Estado-nação se retraia de forma crescente comprometendo a sua autonomia. Nessa fase, observa-se a expansão do processo de globalização e um consenso transideológico em torno da necessidade das políticas de avaliação. São nítidas a diversificação e a ampliação desses instrumentos avaliativos para os níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e uma participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de *rankings*: o PISA da OCDE, é exemplo dessa prática (AFFONSO, 2013, p.278).

Por fim, a terceira fase, presente nos dias atuais, apesar de possuir contornos ainda incertos, caracteriza-se pelo impacto de formas de avaliação comparada, especialmente em países periféricos que, “seduzidos por ímpetos do progresso (ou de desenvolvimento)” (AFONSO, 2013, p. 276), estariam se espelhando em países mais desenvolvidos e competitivos para promover reformas especialmente na educação superior. Por isso, assistimos a uma variedade de testes que são aplicados nesses países demonstrando, assim, uma imersão desses Estados em uma prática de regulação mercantil.

Segundo, Schneider e Rostirola (2015)

A comparabilidade representaria uma estratégia para influenciar a determinação de políticas que permitissem maior regulação internacional do capitalismo. As formas de avaliação em larga escala, já presentes no modelo de Estado-avaliador, estariam, portanto, mais acentuadas no terceiro estágio de governação e disseminariam a ideia de novo momento na regulação e creditação do campo educacional, cada vez mais distante do âmbito nacional (SCHNEIDER, ROSTIROLA, 2015, p.499).

De acordo com Antonio Nóvoa (2010, p.35), as avaliações comparadas vêm sendo espalhadas por organizações que, além de possuírem alto prestígio internacional, mantêm um discurso que demonstra a intenção de encontrar soluções proveitosas e eficientes acerca de políticas estatais. Ele salienta que essa manifestação alardeada se coloca como um verdadeiro “mecanismo para legitimar a ingerência da União Europeia nos temas educativos nacionais” (apud SCHNEIDER, ROSTIROLA, 2015 p.498).

Segundo essa interpretação, podemos dizer que o Brasil se insere neste terceiro momento do Estado-avaliador. Apostando no discurso da eficiência e da produtividade, políticas públicas que têm como instrumento central a avaliação vêm se espalhando pelo território, entre federação, estados e municípios. A aposta é a mesma dos países centrais: a melhoria da qualidade e maior equanimidade. No entanto, se, por parte dos governos que adotaram tais políticas, existe a necessidade de afirmar a eficácia desses programas educacionais, entre pesquisadores desse campo essa unanimidade não ocorre, fazendo, assim, com que se estabeleça um debate bem acentuado acerca dessa questão.

Foi na década de 1980 que se verificou a expansão das políticas de avaliação em larga escala. Nos Estados Unidos, por exemplo, muito em função do baixo desempenho escolar dos alunos, o segundo governo Reagan deu início a um conjunto de reformas cujo objetivo foi aumentar o controle sobre a educação pública e promover maior “eficiência” na área da educação.

De fato, com ampliação das escolas de massas, o problema da qualidade trazia para o centro do debate formulações para o seu enfrentamento. Como já mencionamos, a estratégia escolhida pelos governos da nova direita pautou-se, cada vez mais, por políticas revestidas de um caráter eminentemente meritocrático, conservador. Adotando estratégias de avaliação e foco nos resultados, os Estados passaram a controlar detidamente as várias esferas do setor público – nesse patamar inserindo a educação – com vistas a observar os graus de eficiência e produtividade das mais variadas gestões.

Com tal diretriz, o que se constata é uma generalização dessas políticas públicas de avaliação<sup>2</sup> e, portanto, é interessante observar os impactos dessas estratégias, principalmente no que tange aos sistemas educacionais.

De uma forma geral, Almerindo Afonso Janela (1999) chama a atenção para essa prática e a “consequente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza dos fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas” (AFFONSO, 1999, p. 146). O que vale, também, para pensar os processos educativos. Seria conveniente pautar uma política pública educacional centrada em propósitos exclusivamente avaliativos? Essa política se coloca como salutar para os sistemas educacionais? Qual deveria ser a medida de um Estado-avaliador?

Hoje, a avaliação em larga escala se coloca como um tema e um problema da educação contemporânea. Além de se constituir como chave de boa parte das políticas públicas, se transformou em um objeto de investigação, que mobiliza o debate e é apropriado de diferentes formas e com diversas finalidades. Se pensarmos que, nas últimas décadas, a utilização das avaliações como instrumento de gestão das redes de ensino e de responsabilização dos profissionais de educação tem aumentado de maneira significativa e de diferentes formas, é possível compreender o porquê de existir, na academia, uma discussão tão polêmica em torno do assunto. No Brasil, especialmente, a difusão das avaliações por meio de provas padronizadas traz à tona as divergências entre aqueles que se contrapõem totalmente à forma como tais avaliações se inserem nos sistemas de ensino e aqueles que reconhecem a contribuição desses mecanismos como medidas norteadoras de políticas públicas e programas educacionais.

Dentro desse viés de discussão, os dois próximos itens deste capítulo serão reservados para apresentar alguns argumentos e críticas de ambos os lados. O objetivo, aqui, é trazer para o texto da dissertação análises e reflexões de posicionamentos que divergem quando se referem à questão das avaliações externas, mas que possuem ao menos um objetivo em comum: a busca pela qualidade do ensino.

---

<sup>2</sup> Essas políticas públicas não mais exclusivas da direita. Proliferam independentemente do perfil ideológico do governo. Por exemplo, no Brasil, durante a gestão do PT, esses programas não apenas se mantiveram como foram ampliados.

Dar visibilidade aos pesquisadores desse campo, pensar sobre seus posicionamentos e, por vezes, compreender suas falas a partir do seu lócus enunciativo é, a meu ver, essencial para que seja possível uma leitura crítica do que veio a ser a política educacional implantada no Estado do Rio de Janeiro e que tinha as avaliações em larga escala como principal termômetro de aferição da qualidade do ensino.

### **1.1. O coro dos contentes: o que advogam os defensores da avaliação em larga escala?**

Se pensarmos naqueles que advogam a favor das avaliações padronizadas, de uma forma geral, vários são os argumentos positivos, a começar pela ideia de que tais testagens não apenas possibilitam melhor gerenciamento dos recursos públicos, como, também, propiciam a geração de informações e diagnósticos necessários para o monitoramento e o controle do sistema educacional. (CASTRO, 2009a; KLEY; FONTANIVE, 1995; VIANNA, 2003).

A publicização dos resultados, obtidos nas provas externas, quer seja como mecanismo de transparência, de comparação entre escolas ou de acompanhamento dos pais; a responsabilização de professores e gestores para que se tornem mais comprometidos em melhorar sua prática e garantir o aprendizado de acordo com as metas estabelecidas pelo Estado, bem como a responsabilização dada aos alunos para que se sintam desafiados em melhorar cada vez mais seu desempenho, fortalecem ainda mais os argumentos daqueles que se posicionam de forma favorável às avaliações como mecanismo de controle da aprendizagem (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370-1371).

Castro (2009b), por exemplo, ao defender essa política, salienta que o sistema de avaliação no Brasil, hoje, engloba vários programas e é considerado um dos mais eficientes do mundo, se colocando como um instrumento fundamental de prestação de contas à sociedade. Enfatiza que a realização das avaliações externas, além de se constituírem em bases de dados objetivos e de um sistema de informações que ajudam a acompanhar o desenvolvimento da educação, podem oferecer, também, a partir da análise dos dados econômicos, sociais e culturais dos alunos, subsídios a

programas educacionais específicos que tenham como objetivo a melhora dos resultados.

Segundo a autora,

Como os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala (CASTRO, 2009, p. 6).

Explica, também, que, com a democratização do ensino, ocorreu uma forte massificação de acesso à profissão docente, mas que esse processo não foi acompanhado por reformas educativas capazes de reformular programas de formação inicial de professores, nem ao menos desenvolver mecanismos de certificação ou controle da qualidade dos cursos oferecidos. Dessa perspectiva, portanto, enxerga como essencial o desenvolvimento de um sistema de avaliação como peça-chave das reformas educacionais que, além de subsidiar ações para melhoria da qualidade do ensino, tem por objetivo “dar maior visibilidade e transparência a aspectos centrais do processo de aprendizagem” (CASTRO, 2009, p.7).

Kley e Fontanive (1995), por sua vez, salientam que um sistema de avaliação deve existir como mecanismo de diagnóstico e subsídios para implementação ou manutenção de políticas educacionais. No entanto, as provas devem ser tomadas como instrumentos a serviço de um contínuo monitoramento do sistema educacional com o objetivo de detectar os efeitos positivos e negativos das políticas adotadas. Portanto, devem ocorrer de forma periódica, com vistas a comparar e acompanhar, ao longo dos anos, o desenvolvimento dos alunos, em diferentes anos de escolaridade.

Não se trata, no entanto, de fornecer informações sobre os estudantes ou escolas de forma individual, muito menos de obrigar o aluno a se submeter às avaliações propostas. De forma voluntária, segundo os autores, sem receber notas ou ter sua aprovação condicionada a esses testes, a avaliação em larga escala deve trabalhar “com uma amostra representativa da população de alunos considerada, e com uma amostragem matricial dos itens, de maneira que cada aluno responda somente a uma parte dos itens” (KLEY, FONTANIVE, 1995, p.30). Argumentam que,

hoje, a utilização de técnicas de obtenção de escalas, baseada, por exemplo, na Teoria da Resposta ao Item (TRI), possibilita que todos os alunos sejam colocados em uma escala comum, sendo perfeitamente possível fazer estimativas de proficiências e comparações de populações e subpopulações. Sendo possível, inclusive, “estimar relações entre as proficiências, as variáveis socioeconômicas e culturais e as do ambiente escolar pesquisadas” (KLEY, FONTANIVE, 1995, p.31).

Dentro dessa lógica, destacam que

A TRI supõe que o desempenho do aluno em um teste pode ser explicado por características ou variáveis latentes subjacentes (não observáveis diretamente) do aluno. Estas variáveis são chamadas de proficiências ou habilidades. Em geral, procura-se reunir itens para os quais se supõe que uma certa proficiência ou habilidade é dominante (...) A TRI é um conjunto de modelos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item (KLEY, FONTANIVE, 1995, p.31-32).

Para além das técnicas utilizadas nessas provas, percebe-se que aqueles que defendem as avaliações em larga escala como mecanismo fundamental de uma política pública advogam a favor do controle de todo o processo educacional para que não se perca a principal meta a ser alcançada, ou seja, os resultados acerca da melhoria do rendimento escolar.

Nesse sentido, a apropriação dos resultados para definir, por exemplo, a aplicação de recursos ou estratégias de ensino, torna-se, para a maioria dos autores que defendem essa linha de pensamento, fator essencial. House (1997), Castro (2009), Brunner (2003), Kley e Fontanive (1995), por assim dizer, concordam, no geral, com essa ideia, divergindo apenas em pontos singulares. Castro (2009a) acrescenta que, no Brasil, apesar do avanço e da consolidação dos sistemas de avaliação, a utilização dos seus resultados ainda é muito ineficiente, colocando, ainda, essa questão como um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais. Ao contrário de Kley e Fontanive (1995), como explicitado acima, defende amplamente a publicização dos resultados e ranqueamentos entre escolas e, nessa direção argumenta que:

Evitar a publicação dos resultados das avaliações externas é um debate superado em todos os países com sistemas consolidados de educação. Nessa área, é essencial um sistema de comunicação permanente com todos



os segmentos do sistema – professores, alunos, sindicatos, pais, enfim, com toda a sociedade. Na era da informação, a ampla disseminação dos resultados é a chave do processo de melhoria da qualidade. É democrático e saudável divulgar todos os dados, garantir total transparência, prestar contas à sociedade. É também democrático, e direito de todos, aprender os conteúdos e competências básicas (CASTRO, 2007, p. 70).

No entanto, concordando com Kley e Fontanive (1995), Brunner (2003) acredita que a divulgação dos resultados das avaliações externas não atenta para a complexidade dos resultados e o contexto em que são produzidos. Limitam-se a ressaltar os produtos finais do processo, através de pontuação e ranqueamentos, não dando importância aos estudos referentes ao rendimento escolar, distorcendo assim, a opinião pública (apud, BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1377).

De fato, as contribuições dos resultados das avaliações em larga escala se colocam, para os defensores dessas políticas, como algo positivo para as escolas e sistemas educativos. Nessa linha de raciocínio, Evers e Walberg (2002) defendem a ideia de que tais avaliações podem servir de guia de planejamento para os professores, na medida em que dão pistas sobre o que e quando ensinar aos alunos, evitando, assim, a perda de tempo didático. Salientam que as provas padronizadas podem servir de indicadores para apoiar tomadas de decisões no interior da escola; têm o potencial de responsabilizar professores e a escola pelo aprendizado dos alunos, além de produzir informações que auxiliem os pais a tomarem decisões sobre onde querem que seus filhos estudem (apud, BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.1377).

Mas, para que a apropriação dos resultados das avaliações aconteça e possa traduzir-se em ações que visem à melhoria dos sistemas educativos, é necessário, segundo Ernest R. House (1997), que se estimule o uso das conclusões das avaliações. Para isso, é preciso que haja, desde o início, um maior envolvimento das pessoas que fazem parte do processo, em projetos de estudos ou, de outra forma, que se construa ativamente uma cultura de avaliação dentro das próprias agências do governo, através da organização de seminários, reuniões individuais, e, “principalmente, ajudando o pessoal do programa a entender e a participar no planejamento da avaliação e na implementação de suas conclusões” (HOUSE, 1997, p. 114).

A tudo isso, acrescenta dizendo que de nada adiantará a constituição de uma cultura de avaliação se ela não for justa e não gerar credibilidade. Contudo, para que

se legitimem as ações do governo, é necessário, ainda, que a avaliação seja vista como imparcial e profissional nas suas conclusões.

Para que sejam consideradas como acreditáveis, as avaliações deverão ser baseadas em duas práticas principais. Uma delas é o emprego de uma metodologia científica objetiva, como já sugeri, e a outra prática relaciona-se aos avaliadores, que deverão ser politicamente independentes dos programas e das políticas sob avaliação (HOUSE, 1997, p. 114).

A suposta ideia de neutralidade e objetividade dessas provas, associada à utilização de programas computacionais que garantam a diminuição da subjetividade existente nas avaliações realizadas pelos professores em sala de aula, ajuda não somente a engrossar o rol de justificativas que validam políticas dessa natureza, como servem para estimular ainda mais os governos a adotarem as provas padronizadas como método para subsidiar ações que tenham como objetivo alcançar uma educação de qualidade, com maior equidade.

Associada a essa ideia, House (1997) nos lembra que, atualmente, existe uma tendência dos Estados em terceirizar seus serviços. Estes se colocam na posição de planejar as suas atividades, mas sem produzi-las, o que gera modificações na própria comunidade profissional de avaliação. Se, antes, os próprios órgãos dos governos assumiam a responsabilidade do fazer, agora, sob o discurso da necessidade de redução de gastos, da eficiência e eficácia do setor privado, empresas particulares vêm sendo contratadas para executar tal tarefa. Segundo o autor, “esse movimento de terceirização resultou no desenvolvimento de mercados especializados de avaliação. Empresas com ou sem fins lucrativos realizam estudos para o governo” (HOUSE, 1997, p. 115).

Nesse contexto, insere-se, por exemplo, a produção do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação de Juiz de Fora (CAED) que, de acordo com o site oficial,

É uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

(...) cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de

desenvolver software para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional.

(...) oferece ainda apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro<sup>3</sup>.

Dentro dessa nova lógica do fazer educacional, vale notar que essa instituição corresponde ao que existe de mais novo no campo da elaboração e implantação de programas educacionais. No entanto, entre tantas agências que se propõem às mesmas tarefas, chamo a atenção para o CAED, uma vez que essa instituição, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, foi responsável pela implantação e manutenção da política de avaliação do Rio de Janeiro – SAERJ e Saerjinho – e, que, por assim dizer, foi o motivo de reflexão que deu origem a esta pesquisa.

Uma vez que a produção do CAED é vista como um lugar típico de fala, ou seja, daqueles que se posicionam na defesa das políticas educacionais pautadas nas avaliações em larga escala como mecanismo de detecção de problemas no ensino-aprendizagem e possíveis correções a partir dos resultados, julgo pertinente trazer para este texto a produção acadêmica de alguns autores que passaram ou fazem parte dessa instituição e pesquisaram acerca do objeto, avaliação, questão principal desta dissertação.

## **1.2. CAED: sua produção e lugar enunciativo**

Sob forte influência da teoria econômica da escola de Chicago, que tem como premissa a redução de gastos dos governos e a terceirização de suas atividades, o Brasil, desde o final da década de 1980, parece seguir um caminho parecido. Com um debate público posto sobre os problemas dos sistemas educacionais relativos ao fracasso escolar, inicia suas primeiras experiências com avaliação em larga escala na educação básica.

---

<sup>3</sup> Dados retirados do site oficial do CAED. Disponível em: <http://institucional.caed.ufff.br/quem-somos/>  
Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

No ano de 1988, com vistas à obtenção de dados sobre o rendimento escolar, realiza, nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte, a aplicação de um plano piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP). No entanto, foi a partir do ano de 1992, entre os dois primeiros ciclos do SAEP (1990 e 1993), que a avaliação externa em larga escala passa para a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC e, tem-se, aí, o início das primeiras avaliações em nível estadual.

Segundo Bonamino (2002),

No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo SAEP, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. Nesta fase, o Inep convoca especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social (apud WERLE, 2011, p. 775).

Entretanto, é no ano de 1995 que o sistema de avaliação assume um novo perfil, reforçado por empréstimos do Banco Mundial (BM) e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com Flávia Obino Corrêa Werle, a partir desse momento,

(...) as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas. (WERLE, 2011, p.775)

Nesse contexto de implementação de políticas públicas em avaliação, sob o discurso da eficiência do setor privado, observa-se o direcionamento de boa parte do trabalho em gestão educacional a empresas terceirizadas. Assim sendo, muitas das atividades desenvolvidas nessa área, seja nos estados ou municípios, têm sido creditadas a instituições que se responsabilizam não apenas pelo mecanismo da avaliação, mas também pela organização, implantação e monitoramento de programas educacionais com vistas ao aprimoramento da qualidade do ensino.

Nesse cenário, o CAED<sup>4</sup> surge como um centro de referência nacional de execução de programas de avaliação educacional e passa a atuar junto ao governo federal e a estados, municípios, instituições e fundações, com o objetivo de oferecer dados e informações para subsidiar ações de melhoria da qualidade e equidade da educação.<sup>5</sup>

Vinculado ao CAED, também com o intuito de pesquisar e gerar argumentos para validar ações dessa natureza, foi criado, em 2009, o Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Destinado a diretores de escolas públicas e a técnicos de gestão da educação básica, o programa,

(...) propõe um conjunto de temas de estudo e objetos de investigação empírica cujo móvel é a produção de conhecimento e a formação de profissionais para a reforma da educação pública brasileira. Para isso, apoia-se na associação de programas de pós-graduação acadêmicos com equipes multidisciplinares; um centro de pesquisa, tecnologia e apoio ao desenvolvimento da gestão da educação pública; e com os sistemas estaduais e municipais de educação básica, na perspectiva de se construírem pontes mais efetivas entre a produção científica e os padrões, processos e tecnologias de gestão.

(...) foi concebido para profissionais com inscrição efetiva nos sistemas públicos de educação básica, selecionados por critérios de mérito, com a perspectiva de promoverem um efeito multiplicador em escala regional, associando-se às políticas locais de formação e certificação de gestores da educação pública. Diretores de escolas e gestores da educação pública constituem o público principal do curso. A seleção dos candidatos será realizada com base na competitividade, e a organização das atividades discentes será feita em turmas que assegurem a troca de experiências entre profissionais de diferentes regiões e unidades da Federação.

(...) é orientado para a renovação das referências e da cultura da gestão da educação pública, por meio da exposição sistemática de seus participantes

---

<sup>4</sup> A criação do CAED/UFJF foi aprovada, em 29 de novembro de 2000, pelo Conselho de Departamento da Faculdade de Educação, posteriormente outorgada pela Resolução nº 012/2001, de 22 de maio de 2001. Essa, porém, não se configurava como a primeira experiência da Faculdade de Educação na área de pesquisa e avaliação. Em 1997, a FAGED aderiu ao Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), em parceria com a CAPES/ MEC, iniciando suas atividades na área de pesquisa e avaliação. (DIAS, 2017, p.23)

<sup>5</sup> Informações retiradas do site oficial do CAED. Disponível em <http://institucional.caed.ufjf.br/o-que-fazemos/> Acesso em 06 de janeiro de 2017.

– equipe docente, estudantes de pós-graduação e profissionais em exercício – à experiência internacional. Para apoiar esse esforço de ensino, pesquisa e desenvolvimento tecnológico em favor da reforma da educação pública, a Universidade Federal de Juiz de Fora firmou, em 2008, um acordo de cooperação com a Graduate School of Education, da Universidade Harvard. Esse acordo de cooperação tem sido o principal intercâmbio internacional com a finalidade específica de apoiar a criação de um programa inovador na área da formação de gestores da educação pública.

O objetivo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública é proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública.

De modo geral, o Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública inscreve-se nas políticas que têm por objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para diretores de unidades de ensino, base para a implantação de programas de avaliação da gestão escolar e de certificação profissional.<sup>6</sup>

Dentro dessa perspectiva, a partir de abordagens diferenciadas e de enfoques teóricos e metodológicos diversos, a produção desse programa apresenta muitos aspectos relacionados à gestão e à avaliação em diferentes níveis e regiões da educação pública. No entanto, como um lugar típico de enunciação e, portanto, de defesa da avaliação como política pública, ação e medida organizadora das escolas, suas dissertações e artigos publicados possuem um tom consonante com os autores citados acima, ou seja, chegam para aumentar o coro daqueles que advogam a favor da avaliação como meio fundamental para apontar os desvios, os problemas das escolas, para que, assim, se consiga elaborar estratégias para conquistar uma escola mais equânime e de maior qualidade.

Correspondendo a esse olhar, Wagner Silveira Resende (2014), em seu artigo para a Revista Pesquisa e Debate em Educação, ressalta que, hoje, apesar de existir uma intensa produção acadêmica sobre a avaliação educacional, o grau de

---

<sup>6</sup> Informações retiradas do site do PPGP, disponível : <http://www.mestrado.caedufjf.net/caracterizacao-geral-do-programa/> Acesso em 07 de janeiro de 2017.

desconhecimento sobre os instrumentos avaliativos, entre os atores envolvidos com a educação, implica um conjunto de críticas a essa ferramenta pedagógica. De um lado, a avaliação é “demonizada”, vista como um dos principais problemas da educação pública contemporânea; de outro, é considerada como o elemento capaz de resolver todos os problemas da educação. Na visão do autor, apesar de os dois lados divergirem sobre o uso das avaliações externas, verifica-se, em ambos os grupos, um processo de personalização da avaliação educacional, como vilã ou salvadora, o que acaba por obscurecer sua natureza instrumental (RESENDE, 2014, p. 158).

De acordo com Resende (2014),

As duas formas arquetípicas de encarar a avaliação em larga escala, como aqui apresentadas, encontram suas fraquezas justamente naquilo que as aproxima. Ao radicalizarem sua leitura em torno da avaliação educacional, o que fazem é produzir um afastamento do que, de fato, o instrumento avaliativo pode oferecer e de quais são seus limites, criando imagens distanciadas da realidade. Em nenhum caso, seja para observar personalizar o instrumento. As avaliações não tomam, elas mesmas, decisões, seja para criar ou reforçar um ambiente meritocrático nas escolas, seja para decidir, a partir de seus diagnósticos, que tipo de política deve ser desenhado e onde investir recursos para contornar os problemas identificados. Além disso, é um evidente exagero acusar a avaliação como a causa primeira de todos os problemas que enfrentamos em nosso contexto educacional, em claro movimento de olvidar o que nosso passado, remoto e recente, nos mostra. Muitos problemas educacionais que ainda nos afetam de forma substancial possuem raízes muito anteriores a qualquer processo de avaliação em larga escala. Do mesmo modo, não encerra sentido a interpretação de que a avaliação resolve, por si, os problemas educacionais (RESENDE, 2014, p. 159).

Ele insiste que a avaliação em larga escala tem sido muito útil para identificar muitas lacunas nas redes públicas de ensino. Porém, apesar de não ser um instrumento capaz de resolver os problemas que identifica, se coloca como mais uma ferramenta que, se bem utilizada, pode ser capaz de promover a melhoria da educação (RESENDE, 2014, p. 160-161).

Em outro artigo, da mesma revista, intelectuais como Resende, Dulci, Paula, Candian e Pinto (2012), também, procuram validar a avaliação como meio de análise das políticas públicas. Justificam os sistemas estaduais ou municipais de avaliação da educação a partir da discussão sobre autonomia e descentralização do padrão federativo brasileiro. Através de modelos adotados por vários entes federativos, apontam experiências dadas nos estados do Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo e

Pernambuco. O esforço de descentralização, segundo esses autores, especialmente na educação, demonstra a compreensão, por parte dos Estados, sobre o que deve ser o federalismo brasileiro e, nesse sentido, argumentam que a criação desses sistemas avaliativos é de suma importância, na medida em que tentam diagnosticar, periodicamente e, dentro das especificidades de cada região, os problemas que permeiam as redes públicas de ensino.

Com outras lentes, em uma análise sobre a produção científica nacional acerca do tema avaliação, entre os anos de 2001 e 2010, Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (2012) busca, através de um diálogo com os achados empíricos desse período, balizar algumas tendências da academia que se apoiam no debate em que a avaliação da educação básica pode servir como meio de regulação ou emancipação. Dentro dessas duas perspectivas, pautada na discussão de outros pesquisadores, esclarece que,

(...) se as avaliações de sistema assumirem o status de finalidade, produto da política educacional, tais avaliações restarão por mostrar uma face de regulação, controle e centralização burocrática. Todavia, se essas avaliações forem consideradas como um instrumento da política educacional, um caminho, um meio, um relatório, podem assumir uma face emancipatória, concorrendo com outros fatores para que a qualidade da educação possa ser redimensionada (ESQUINSANI, 2012, p. 18).

Sem perder de vista a ideia de que o tema tem sido amplamente discutido por pesquisadores da área, argumenta que a academia parece repercutir uma sustentação ideológica ambígua acerca dos instrumentos de avaliação, entre regulação e emancipação, visto que, essas ferramentas

(...) refletem escolhas e instrumentos de políticas educacionais e são frutos da conjunção de três fatores: a tendência internacional de ranquear e produzir informações através da aferição da aprendizagem, a necessidade de se constituir instrumentos que permitam a gestores, educadores e a sociedade civil um *feedback* situacional da educação e, como terceiro fator, a configuração do estado avaliador (ESQUINSANI, 2012, p. 19).

No entanto, entende que, se existe uma tendência internacional de ranquear e produzir informações através de provas padronizadas, instaurando, assim, um caráter regulador desse Estado-avaliador, faz-se necessário, então, inverter essa lógica construindo instrumentos que possibilitem um “*feedback* situacional da educação, o que instauraria uma interessante possibilidade para que as avaliações em larga escala fossem utilizadas também de forma emancipatória” (ESQUINSANI, 2012, p. 18).



Ainda explorando a produção acadêmica do CAED, na tentativa de filtrar o olhar sobre os aspectos defendidos por essa instituição e, na linha de pensar as avaliações como um meio capaz de fornecer diagnósticos de etapas de escolarização que permitam gestores planejarem e implementarem ações para melhoria da educação, autores como Oliveira, Defilippo, Sant'Anna, Laguardia e Bellosi (2012) fazem um mapeamento e apresentação das avaliações em larga escala implantadas no Brasil, chamando a atenção para provas nacionais, tais como a Prova Brasil e o SAEB, programas estaduais, como SPAECE, SIMAVE, SAERJ e o Avalia-BH, na esfera municipal, sendo estes últimos, programas estaduais e municipal, organizados e implementados pelo CAED.

Através de gráficos e tabelas e, na comparação dos resultados entre os vários programas implementados, esses autores demonstram o crescimento das médias do IDEB ao longo do tempo. Julgam que, mesmo não sendo a avaliação capaz de resolver todos os problemas da educação, ela se coloca como um instrumento potente para monitorar ações e fazer intervenções com vistas à melhoria da apropriação das competências e habilidades pelos alunos (OLIVEIRA; DEFILIPPO; SANT'ANNA; LAGUARDIA; BELLOSI, 2012, p. 156).

Sob essa ótica, e na perspectiva de aumentar a defesa do artigo em questão, trazem as vozes de alguns mestrandos do PPGP para fazerem suas considerações em relação aos sistemas de avaliação em seus respectivos estados. Segundo os autores, uma recorrente fala pode ser notada, tendo em vista os seguintes aspectos: que as avaliações levam à busca de bons resultados e incentivam gestores, analistas e superintendentes a repensarem a estrutura escolar; propiciam a reestruturação do ensino, modificando o processo de ensino e aprendizagem; incentivam maiores investimentos na formação dos gestores com o objetivo de torná-los competentes na interpretação dos resultados das avaliações para posterior utilização de seus dados; obrigam os envolvidos, diretos ou indiretos, a saírem de sua zona de conforto, já que precisam dar respostas à opinião pública e à comunidade sobre os problemas a serem enfrentados e quais as estratégias que serão utilizadas para solucioná-los. (OLIVEIRA; DEFILIPPO; SANT'ANNA; LAGUARDIA; BELLOSI, 2012, p. 158).

Nesse sentido, os autores notam que:

Na fala de todos os mestrandos, evidencia-se o quanto as mudanças auxiliaram na conquista de novos e positivos resultados, mostrando que embora o sistema de avaliação em larga escala não seja bem recebido por

todos, se bem apropriado em seus resultados, pode gerar significativas transformações na vida dos envolvidos (OLIVEIRA; DEFILIPPO; SANT'ANNA; LAGUARDIA; BELLOSI, 2012, p. 158).

Com essa forte premissa de apropriação dos resultados para que se revertam quadros de baixa qualidade e pouca equidade educacional, a produção do CAED segue a linha de tentar investigar essa problemática. Como instituição responsável pela elaboração, implementação e monitoramento da avaliação educacional no Estado do Rio de Janeiro (SAERJ e Saerjinho), e, sendo este meu objeto de investigação, procurei mapear a produção do PPGP, no intuito de encontrar dissertações que me levassem a pensar mais detidamente sobre aspectos ligados ao meu tema. Algumas pesquisas descobertas, no entanto, me reportam para a análise do meu objeto de estudo. A política educacional do Rio de Janeiro e as avaliações em larga escala são o mote principal desses trabalhos. Para clarificar o que veio a ser essa política e as percepções que nasceram, acerca dessas avaliações, no contexto da produção acadêmica do CAED, farei, a seguir, a apresentação oficial do programa educacional do Rio de Janeiro e da tônica de três, das sete dissertações encontradas, para posterior reflexão, análise e comparação com o tema deste trabalho.

Segundo o site oficial da Secretaria de Educação:

### **SAERJ**

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia.

Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação. Os resultados de avaliações em larga escala como o SAERJ apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como subsídio para ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade.

O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar.<sup>7</sup>

## **SAERJINHO**

### **Avaliação bimestral monitora o desempenho escolar dos alunos da rede estadual**

A Secretaria de Estado de Educação aplica (...), as provas do Saerjinho – Sistema de Avaliação Bimestral da Seeduc. No primeiro dia, serão testados os conhecimentos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além da prova de Redação - esta somente para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio Regular e do Curso Normal.

Já no segundo dia, serão cobradas questões de Ciências Humanas - História e Geografia - e Ciências da Natureza, para estudantes do 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Regular, Integrado, Inovador, Intercultural e Experimental. Os alunos do Curso Normal, programa Autonomia, programa de Correção de Fluxo e Educação de Jovens e Adultos (EJA) serão avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (...)

As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades previstas para o bimestre.

O objetivo do Saerjinho é identificar deficiências educacionais que, além de corrigidas, servem como base de avaliação para a Seeduc. A partir do resultado, as escolas podem implementar ações como o reforço escolar, a

---

<sup>7</sup> Informações retiradas do site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535> . Acesso em 10 de janeiro de 2018.

elaboração de material pedagógico diferenciado e a participação no programa de formação continuada para professores. Além disso, a prova é fundamental para que os educadores elaborarem estratégias pedagógicas para que as metas das escolas possam ser alcançadas.<sup>8</sup>

A partir da apresentação acima, fica evidente que todo o programa educacional do Rio de Janeiro, organizado pelo CAED, segue uma mesma diretriz: provas padronizadas, resultados, apropriação dos resultados e estratégias de intervenção para melhoria do desempenho dos estudantes. Nessa mesma lógica, seguem, também, as dissertações defendidas por essa instituição. Os trabalhos encontrados no site do PPGP, que trazem a discussão das avaliações em larga escala no Estado do Rio de Janeiro, apesar de apontarem as críticas postas pela academia a essas práticas, possuem o tom da defesa e validação dessas políticas como motor de aprimoramento da educação pública.

Sandra Regina Costa Menezes (2014), por exemplo, na sua dissertação intitulada por “A Mudança do Cotidiano escolar em um Colégio do Noroeste Fluminense Após a Implantação do Saerjinho”, analisa, do ponto de vista de diretora-adjunta da escola, as transformações pelas quais a instituição passou após a chegada do Saerjinho. Utilizando entrevistas com professores e a técnica de observação participante, seu texto perpassa alguns pontos. Em um primeiro momento, discorre sobre o surgimento e a consolidação das avaliações externas no país, seguida por uma ampla análise das características da política educacional do Rio de Janeiro em conjunto com os instrumentos de avaliação, SAERJ e Saerjinho, além das consequentes mudanças no cotidiano escolar.

Sobre os impactos no dia a dia da escola, destaca que:

As mudanças implementadas pela SEEDUC mudaram a rotina da escola, tornando-a dinâmica. Todos os atores se sentiram responsáveis: direção, professores, alunos, funcionários e pais. As mudanças vieram acompanhadas de metas para serem cumpridas e, ao cumpri-las, toda a escola é beneficiada. Tudo isso representou uma grande transformação em curto espaço de tempo, em meio a intensas polêmicas dentro de uma classe que se recusa a abandonar as velhas práticas. Ainda assim, mudou-se a práxis escolar vivenciada há anos (MENEZES, 2014, p. 22)

---

<sup>8</sup>Informações retiradas do site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2397680>. Acesso em 03 de maio de 2018.

Assimilando o contexto da política educacional de forma positiva, mediante um quadro comparativo que demonstra a melhoria das escolas do Estado do Rio de Janeiro nos índices do IDEB, após a implantação dessa política pública, analisa, no segundo capítulo, as estratégias utilizadas pela SEEDUC que, na opinião da autora, contribuíram para a mudança no resultado. No último tópico do trabalho, apresenta uma proposta de intervenção, cujo objetivo visa identificar ações dentro da escola que foram responsáveis pela mudança do cotidiano após a implantação da política de avaliação. Dentre essas ações, a autora destaca “o papel conferido à gestão, à continuidade de estudos dos professores, ao acompanhamento da avaliação por profissionais capacitados, à política de incentivos pelas metas alcançadas, dentre outras” (MENEZES, 2014, p. 88).

Em outra pesquisa, observando, também, os aspectos positivos das avaliações em larga escala aplicadas no Estado do Rio de Janeiro, Elia Marcia Cortês (2013), com o objetivo principal de investigar o impacto da avaliação diagnóstica bimestral (Saerjinho) na rotina de uma escola estadual da região noroeste do estado, justifica seu trabalho a partir das mudanças ocorridas no interior da escola desde a implantação dessas avaliações externas. Inicia seu texto apresentando a tendência de generalização das políticas de avaliação nos estados da federação e faz uma extensa descrição dessa política educacional adotada no Estado do Rio de Janeiro, local onde aconteceu a pesquisa. Busca, através da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, com professores, detectar aspectos do ambiente de trabalho antes e depois da implantação das avaliações em larga escala (Saerjinho). Como pesquisadora e gestora da escola, narra que, antes da chegada dessas provas, os profissionais, embora estivessem preocupados em fazer um bom trabalho, não demonstravam preocupações com ranqueamentos de escolas e redes de ensino; que o conhecimento sobre avaliações externas era limitado e não afetava o ambiente escolar. Não se tinha, então, consciência de que os resultados alcançados eram um retrato do trabalho realizado e uma ferramenta para replanejamento de ações, com vistas à reversão de quadros negativos ou manutenção de práticas bem-sucedidas (CORTÊS, 2013, p. 60).

Dentro dessa perspectiva, destaca que a implantação do Saerjinho (avaliação bimestral) representou um divisor de águas no interior da escola, na medida em que os professores passaram a compreender esse instrumento como mecanismo de diagnóstico de aprendizagem e parâmetro para ajustes necessários nos métodos e

práticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Evidencia essa interpretação, por exemplo, através da fala de uma professora que diz,

O Saerjinho é um instrumento a mais que nos permite acompanhar o desempenho dos alunos nas diferentes etapas do processo educacional e nos auxilia a ajustar as nossas práticas docentes às necessidades desses alunos, especialmente dos que têm mais dificuldades. Assim, evitamos diagnósticos tardios que não trazem nenhum benefício para o aprendizado dos alunos (apud CORTÊS, 2013, p. 61).

Tendo em vista a avaliação diagnóstica como meio para detectar problemas de aprendizagem e propor estratégias para melhoria do ensino, a pesquisadora, no último capítulo do seu trabalho, apresenta ações de intervenção pedagógica que têm por objetivo envolver toda a comunidade escolar a fim de torná-la mais informada sobre o currículo e os aspectos mais relevantes sobre o processo de avaliação interna e externa da escola. Além disso, destaca que a primeira ação a ser desenvolvida deve passar pela formação dos professores. Estes, afirma, tendo uma formação continuada, serão capazes de aprimorar suas atividades de forma mais consistente e eficiente, aproximando os alunos das habilidades necessárias ao bom desempenho nas avaliações padronizadas e nos processos de avaliações internas (CORTÊS, 2013, p. 81).

Em um trabalho mais recente, concluso em outubro de 2016, a perspectiva da pesquisa para fins de apropriação de resultados permanece na instituição. Marcele Maria Ferreira Lopes (2016), na defesa da sua dissertação, qualifica a avaliação diagnóstica bimestral, o Saerjinho, como sendo instrumento importante para o acompanhamento dos alunos, na detecção, de forma ágil e fiel, das dificuldades de aprendizagem. Tendo como objetivo analisar os usos desses instrumentos pelos professores de Língua Portuguesa, traz, como hipótese inicial, a ideia de que essa ferramenta seja utilizada apenas com um caráter somativo, sem nenhuma pretensão, a partir dos resultados, de propor intervenções pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

Utilizando a pesquisa qualitativa como método, através de grupo focal e entrevistas semiestruturadas, a autora constata que os professores dessa disciplina, na escola pesquisada, apropriam-se dessas avaliações apenas com efeito somatório para o bimestre. A partir dessa conclusão, propõe um plano de ação pedagógica com base em um modelo formativo, que envolva não apenas professores, mas também a equipe gestora, na tentativa de utilizar o Saerjinho como instrumento contínuo de

reflexão e ação, reorientando, sempre que necessário, os processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo a autora,

Pensar em avaliação formativa pressupõe pensar em um processo avaliativo que promova o acompanhamento do desempenho do aluno, de forma ativa e significativa para o seu aprendizado. Uma avaliação de caráter formativo tem em sua natureza a projeção de avanço no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de forma a promover ações que sejam baseadas nos resultados e voltadas à correção, não do aluno, mas do processo pedagógico (LOPES, 2016, p. 114).

Com as conclusões sobre a avaliação em larga escala elencadas até este momento, é importante destacar que ainda estamos longe de obter um consenso acerca desse tema. A polêmica em torno dessa problemática é algo posto no debate público e os argumentos não se concentram apenas em defender políticas dessa natureza. O contraponto vem na direção de questionar as práticas desses Estados-avaliadores, principalmente na medida em que a justificativa segue a linha do exagero dessas práticas avaliativas como mecanismo de aferir e promover a qualidade do ensino. Nesse sentido, passo, agora, para uma apresentação desses pressupostos contrários, no intuito de mostrar a não homogeneidade do assunto no cenário acadêmico.

### **1.3. O coro dos descontentes em torno do Estado-avaliador**

Neste momento, então, irei me restringir aos autores que enxergam as avaliações externas como instrumentos que podem trazer uma série de consequências negativas para o meio escolar. De acordo com essa lógica argumentativa, várias são as críticas em relação às políticas educacionais que discutem a avaliação em larga escala como instrumento essencial de promoção da qualidade das escolas.

Os argumentos se estendem desde a análise sobre o uso dos resultados associado a uma política de alto impacto até as influências das avaliações sobre o currículo, sobre o trabalho realizado pela escola, inclusive, a respeito das abordagens metodológicas propostas pelos professores em sala de aula.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), em seu texto “Avaliações em Larga Escala: Uma sistematização do debate”, destacam diversos autores que se posicionam criticamente acerca da política de avaliação em larga escala. Dentre os argumentos mais enfáticos aparecem: a responsabilização de alunos, professores e escolas que sofrem medidas punitivas e injustas; a interferência na autonomia dos docentes; a restrição do acontecimento dessas provas em apenas um ou dois dias que podem vir a prejudicar o desempenho dos alunos, além de gerar ansiedade (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1375-1376).

Ainda nessa linha de raciocínio, Santos (2013) salienta que provas padronizadas incentivam a competição entre escolas e alunos, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados, gerando, assim, um processo de ensinar para os testes (Apud BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1375). Madaus, Russel e Higgins (2009) denunciam que as provas são realizadas a partir de poucas disciplinas e advogam que as avaliações em larga escala promovem o afunilamento curricular, na medida em que os professores trabalham apenas os conteúdos das provas sem a preocupação de desenvolver outros temas e habilidades necessários à formação dos alunos. Bauer, 2012; Brooke, 2013; Freitas, 2013; Souza, 2008, criticam essas políticas por produzirem muitas injustiças relativas à bonificação de professores e à premiação das melhores escolas. (Apud. BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1375).

A partir dos pressupostos acima, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), ao escreverem um balanço acerca das políticas avaliativas, chamam a atenção, também, para as críticas que se referem às ações produzidas pelos dirigentes escolares que, sob pressão para melhoria dos resultados, tomam decisões sobre o gerenciamento dos tempos e do conteúdo a serem trabalhados, provocando, muitas vezes, influências negativas sobre professores e alunos. Por fim, salientam que a transferência e a recusa de matrículas de alunos de baixo rendimento escolar, ou que necessitem de atendimento educacional, funcionam como critérios de seleção para elevar os índices da escola (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1376).

Dessa forma, as críticas ao Estado-avaliador, no que se refere ao campo educacional, se avolumam. Todos os argumentos citados anteriormente levam a uma reflexão sobre a ideia de que



se os resultados das avaliações em larga escala forem sobrevalorizados, suas eventuais contribuições podem ser sobrepujadas por indução de resultados indesejáveis ou mesmo deletérios para escolas, redes de ensino, alunos e profissionais da educação” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1376).

Nessa linha de raciocínio, Alfredo Veiga-Neto (2013) faz uma crítica pautada na constatação do crescente crédito dado à avaliação e a invasão dessa prática por todas as partes da sociedade. Classificando como “delírios avaliatórios”, argumenta que a exacerbação dos processos de avaliação relaciona-se diretamente com a lógica político-econômica do neoliberalismo vigente no país. Especifica que, no sistema educacional, o “currículo desvia para direita”, ou seja, é visível o atual deslocamento das práticas curriculares no sentido inverso para privilegiar a avaliação. Segundo o autor, essa expressão representa uma

quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento-execução-avaliação); tal sequência passa a ser avaliação-planejamento-execução. É a avaliação que preside tanto o como, o que, o para quem planejar quanto o como, o com quais recursos e o quando executar” (VEIGA-NETO, 2013, p. 165).

Para Veiga-Neto, a onipresença das avaliações, hoje, aponta para problemas cada vez mais sintomáticos no campo da educação, na medida em que elas incluem não apenas a verificação do funcionamento do ensino e da aprendizagem, mas também se colocam como instrumentos cuja finalidade é constatar o grau de desempenho de alunos, professores e sistemas educacionais. Para além desses processos, observa-se o desenvolvimento de algoritmos cada vez mais complicados para ranquear instituições às quais se aplicam duvidosos critérios e discutíveis instrumentos avaliativos (VEIGA-NETO, 2013, p.165).

Ainda na esfera de demonstrar no que se transformou a prática das avaliações no contexto atual, em termos educacionais, discute que:

Nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, mas segrega, posiciona, hierarquiza, mas também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais. Basta compreender tais novidades para compreendermos por que a avaliação transformou-se num farol para o currículo (VEIGA-NETO, 2013, p. 169).

Pensando nessa questão das críticas assinaladas contra o Estado-avaliador, Almerindo Janela Affonso (2007) cria o conceito de “*obsessão avaliativa*” para inquirir sobre a generalização dessas práticas. Segundo o autor, a nova direita trouxe para cena política educativa formas híbridas de gestão. De um lado, um controle do Estado sobre as escolas através da criação de currículos, definição de habilidades e competências, revalorização e atualização dos dispositivos de inspeção e implementação de novas formas de avaliação externa, e, de outro, a criação de mecanismos de liberalização, privatização e adoção de administração e gestão tecnocrática profissional. Tudo isso com o discurso de colocar ordem no caos, promover a eficiência e a eficácia onde predominava a ineficiência e o desperdício (AFFONSO, 2007, p.18).

No entanto, a inspiração do Estado-avaliador e suas novas formas de gerenciamento associado ao capital privado não atraiu apenas a ideologia conservadora neoliberal, mas também foi apropriada, no período mais recente, dos anos de 1990 em diante, por outros governos de orientação político-ideológica distinta, tais como socialistas ou sociais-democratas de centro-esquerda. Nesse contexto, segundo o autor, “é esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade” (AFFONSO, 2007, p. 17).

Mas qual a natureza dessa neutralidade e dessa homogeneidade, supostamente atribuídas às escolas, tão presentes nos discursos daqueles que engendram políticas educacionais pautadas na regulação através das avaliações em larga escala?

Sobre essa questão, Almerindo Janela Affonso (2007) aponta para a necessidade de uma análise da ação pedagógica das escolas na desocultação da sua neutralidade aparente. É necessário “*pôr os exames a exame*”, ressalta. De acordo com o autor, o que prevalece nessas políticas pautadas pelas avaliações é

(...) apenas um discurso redutor baseado apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. Nesse sentido, a qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da seletividade social (AFFONSO, 2007, p. 18).

Dentro dessa lógica, Pierre Bourdieu<sup>9</sup>, sociólogo francês, já na década de 1960, destacava que os exames nacionais funcionam como verdadeiros mecanismos de seleção escolar sob a égide do discurso de manutenção da homogeneidade e de critérios de igualdade de oportunidades. Naquela época, já criticava duramente a suposta neutralidade assumida pelas escolas, questionando de forma incisiva as instituições educacionais, responsabilizando-as pela reprodução e conservação das desigualdades sociais (apud, AFFONSO, 2007, p. 14).

Envolvendo esse aspecto da homogeneidade enunciada, Traversini (2013) aponta para a forte presença das estatísticas nas escolas como resultados das avaliações em larga escala. Esses números, para a autora, “(...) possuem um caráter moral que mobiliza sua aceitação, tem força de verdade, adquirem caráter de validade e inquestionabilidade e tornam-se imperativos nas políticas educacionais e curriculares” (TRAVERSINI, 2013, p. 179). Entretanto, pesquisando sobre processos de inclusão nas escolas, salienta que, para as estatísticas, a heterogeneidade desaparece, o foco da atenção passa a ser as coletividades, o que traz o problema da negligência quanto às individualidades e às diferenças. Nesse sentido, em seu texto, encaminha uma pergunta para posterior pesquisa, que julgo pertinente enunciar: “O que é feito com os alunos que manifestam aprendizagens de forma singular, quando o principal instrumento de avaliação consiste em provas iguais aplicadas para toda a turma?” (TRAVERSINI, 2013, p. 186).

Questões como essa trazem, para o centro do debate, diversos problemas a serem pensados, na medida em que se quer colocar em prática uma política pública alicerçada em avaliações padronizadas. A discussão, no entanto, não se pauta pela defesa ou extinção dos mecanismos de avaliação dentro das redes de ensino, mas uma reflexão acerca do em que se transformaram tais práticas. “Obsessivas” ou “delirantes”, conforme autores já citados, o fato é: existe uma necessidade de avaliar as práticas e os discursos no campo da educação que pensem o aluno como parte do processo, a partir das suas singularidades, individualidades e do tempo necessário para a sua aprendizagem. Se não é inválido pensar processos avaliativos em larga escala para apontar números que direcionem projetos educacionais com vistas à melhoria da educação, necessário se faz, também, pensar nos indivíduos, suas

---

<sup>9</sup> Vide trabalho Clássico: A Reprodução de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron.

necessidades e singularidades para que se promova uma educação mais humana e equânime para todos.

Neste ponto, em que pese o forte debate acerca do tema, faz-se necessário retomar a reflexão sobre o objeto desta pesquisa – a política educacional adotada pelo Estado do Rio de Janeiro –, para pensar mais detidamente sobre o seu contexto, seus rumos e suas implicações.

Se, por um lado, como está explicitado no item anterior, as vozes entoadas ajudam a formar um coro que positiva as avaliações sistêmicas – SAERJ e Saerjinho – e seu conjunto de medidas de monitoramento da educação, julgo interessante ouvir, também, outras vozes que trazem, no bojo dessa discussão, tons bastante dissonantes acerca dessa questão.

#### **1.4. Os rumos tomados pela política de avaliação do Estado do Rio de Janeiro: SAERJ e Saerjinho**

Desde a década de 1980, o Estado do Rio de Janeiro vem se colocando como um grande laboratório para implementação de políticas públicas educacionais. De naturezas distintas, alguns projetos postos em prática nessa área, mesmo contendo uma ideia comum, a de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, destoaram na forma como projetaram seus programas para o alcance desse objetivo. Nesse sentido, podemos observar dois blocos: aquele que prevaleceu durante as duas gestões de Leonel de Moura Brizola, com o projeto CIEP, elaborado por Darcy Ribeiro (assunto que abordaremos no item 2.2 deste trabalho para tratarmos da formação humana), e os programas de avaliação em larga escala iniciados no governo de Anthony Garotinho.

Fundamentada nas metas estabelecidas pelo “Compromisso Todos pela Educação<sup>10</sup>”, que tem por objetivo, em parceria com as redes estaduais e municipais

---

<sup>10</sup> Segundo o Ministério da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Fonte: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)

de ensino, elevar o IDEB<sup>11</sup> das escolas através de mecanismos de gestão de desempenho, os últimos governos (Anthony Garotinho, Rosinha Garotinho, Sérgio Cabral e Luís Fernando Pezão) do Estado do Rio de Janeiro orientaram suas políticas educacionais no sentido de corroborar essa ideia.

Já no governo de Anthony Garotinho, para caminhar de forma consonante com a proposta do governo federal, foi adotada uma reforma educacional, denominada Nova Escola, cujo objetivo era reestruturar a educação pública a partir do mecanismo da avaliação externa e de outros critérios de avaliação das escolas dividido em cinco itens: prestação de contas, gestão da matrícula, integração da comunidade, desempenho do aluno e fluxo escolar (FILHO; SÁ, 2016, p.276)

Criada pelo decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, vigorou até o ano de 2008, quando foi substituído por um novo programa de avaliação, durante o primeiro governo de Sérgio Cabral, intitulado SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro. Esse sistema, objeto desta pesquisa, inicialmente, tinha por objetivo promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Estado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, do 5º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

No entanto, no ano de 2010, divulgado o ranking da educação básica no Brasil, o Rio de Janeiro passou a ocupar o penúltimo lugar, de acordo com o IDEB de 2009, ficando à frente, apenas, do Estado do Piauí. Com um resultado tão ruim, um novo plano estratégico foi organizado, com a meta de colocar o Estado entre as cinco primeiras posições do *ranking* da educação nacional, em 2013. Tendo em vista tal objetivo, no dia 07 de janeiro de 2011, o então secretário de educação, Wilson Risolia, anunciou o novo programa do estado. Na página da SEEDUC, uma cartilha com todos os itens detalhados do novo programa foi exposta<sup>12</sup>.

Alinhado à política nacional de educação, padronizando currículos, avaliando as unidades escolares com base em metas previamente estabelecidas, preparadas por agentes externos à comunidade escolar e burocratizando as tarefas no interior da escola, a dinâmica educacional do Estado do Rio favorecia não apenas um conjunto de ações que conduzia a um processo de ressignificação do trabalho docente, mas

---

<sup>11</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683> Acesso dia 12 de janeiro de 2017.

também acabou por burocratizar as atividades internas da escola, impactando, assim, profundamente o seu cotidiano.

As metas específicas para cada escola, junto de uma política de bonificação e avaliações sistêmicas, transformaram o ambiente de trabalho de gestores e professores e, conseqüentemente implicaram, também, mudanças para outros atores importantes desse cenário, ou seja, os estudantes. Desse aspecto, porém, trataremos mais adiante, na medida em que as vozes de alunos que experimentaram uma escola em meio a esse processo irão aparecer como objeto de análise na parte empírica desta dissertação.

Tendo por base as avaliações em larga escala e uma política curricular, esse programa, de acordo com a Secretaria de Educação, tinha como objetivo identificar as deficiências educacionais ao longo do ano letivo, podendo, assim, ser corrigidas em curto espaço de tempo. Para que tal finalidade fosse atingida, foram criadas avaliações que eram aplicadas ao final de cada bimestre, denominadas Saerjinhos, com exceção do último, reservado ao SAERJ. Chegando a contemplar, até o ano de 2013, grande parte das disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física e Química), o resultado aluno a aluno era divulgado pelo site do CAED e, a partir das notas publicadas, junto de agentes designados pela Secretaria de Estado (GIDE), planos de ação eram formulados, no interior da escola, com vistas à correção dos problemas.

Dentro de um quadro de várias estratégias demarcadas pela secretaria, tais como, bonificação, premiação, formação continuada, reforço escolar, Marcus Leonardo Bomfim Martins (2015), em sua dissertação, compreende o Saerjinho como uma política de avaliação e política curricular que tem como tônica as articulações discursivas produzidas oficialmente com vistas a justificar e legitimar seu texto. Nesse sentido, discute os limites e possibilidades que o desenho de cada instrumento avaliativo pode oferecer e, nessa linha de raciocínio, analisa, conjuntamente com os critérios do Saerjinho, a possibilidade de fixação de sentido dessa avaliação, na medida em que o governo justifica a sua necessidade em função da ideia de que esse instrumento possui um grande potencial de melhoria da qualidade do ensino nas salas de aula do estado.

Martins (2015) entende que as estratégias políticas adotadas a partir de 2011, pela SEEDUC/RJ, evidenciam um caráter de responsabilização dos professores pelo mau desempenho dos alunos e, sob esse aspecto, o autor dialoga com outros teóricos

do campo para tentar alargar esse sentido dado à política educacional em questão. Mobilizando a ideia de Bonamino e Souza (2012) sobre as três gerações de avaliação<sup>13</sup>, circunscreve o Saerjinho na terceira geração, haja vista que esse instrumento contempla sanções ou premiações a partir dos resultados, ou seja, forte responsabilização imputada aos professores.

De outra forma, explica o que entende por responsabilização a partir da fala de Nigel Brooke (2008) que diz ser essa política uma

Tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medidos por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais. (BROOKE, 2008 apud MARTINS, 2015, p. 75)

Diferentemente do que pensa, mas entendendo a lógica do discurso, traz para o seu texto a percepção de Pontual (2008) que enxerga a política de responsabilização “como inovadora e promissora de melhoria de qualidade para educação” (PONTUAL, 2008 apud MARTINS, 2015, p. 76). Martins conclui que, nessa fala, a recorrência da qualidade é colocada para justificar o investimento nessa política. Ou seja, “as referidas avaliações aliadas às políticas de responsabilização teriam efeito indutor da melhoria dos resultados educacionais” (MARTINS, 2015, p 76).

Dentro das duas vias argumentativas, outras defesas e críticas aparecem no seu texto, que tem por objetivo fazer o leitor perceber os sentidos atribuídos nos discursos. Pautado nessa lógica, portanto, destaca que

assim como as avaliações oficiais apresentam diversas possibilidades de desenhos, as políticas de responsabilização também não são homogêneas, ou seja, há variedade de formatações e, conseqüentemente, de possibilidades de produzir efeitos (MARTINS, 2015, p. 76).

E continua

Como expus antes, políticas de responsabilização que envolvam vantagens e/ou sanções tendem a tornar as críticas feitas às avaliações oficiais mais radicais e extremadas, pois todas as críticas a esse tipo de avaliação agora

---

<sup>13</sup> Bonamino e Souza (2012) em seu texto *As Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*, analisam as três gerações de avaliação da educação em larga escala, a partir dos objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil. A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares.

tendem a se fortalecer uma vez que a responsabilização representa uma tentativa mais incisiva de controlar a produção de significados sobre as políticas de avaliação (MARTINS, 2015, p. 78).

No bojo de toda discussão travada por Martins, para mim, ficam algumas perguntas: qual a motivação de tanto controle? Por que delegar a maior parte da responsabilidade às escolas e a seus atores? Qual a consequência de tanto monitoramento?

Bonamino e Souza (2012), ao chamar a atenção para o crescimento do potencial das avaliações da terceira geração, salientam que estas direcionam “o *que, como e para que ensinar*” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 386). Lembram, também, que esse tipo de política lida com uma visão muito estreita do currículo escolar, daquilo que a escola objetiva para a formação dos seus alunos. Que os testes padronizados não conseguem aferir objetivos escolares que nada têm a ver com aspectos cognitivos (BONAMINO & SOUSA, 2012, pp. 383-384).

Sobre essa temática que se refere aos aspectos da formação humana, que, do meu ponto de vista, é essencial como parte do conjunto de atribuições de uma escola, faremos uma conversa no próximo item deste trabalho.

Contudo, no contexto das articulações discursivas, propostas por Martins (2015), em sua dissertação, julgo pertinente trazer para este trabalho uma das partes empíricas da sua pesquisa que, com o objetivo de analisar os discursos construídos pelos docentes sobre o Saerjinho, acaba por dar visibilidade aos significados atribuídos por esses atores que vivenciaram o momento de vigência dessas avaliações em suas escolas.

Importante dizer que a abordagem e a análise das falas desses professores de História selecionados por Martins (2015) contribuem, também, de forma significativa, para a minha pesquisa, que tem como mote a análise dos significados atribuídos pelos alunos às avaliações externas do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, considero que, ao interpretar as vozes dos estudantes escolhidos para este trabalho, olhar para o discurso do professor me ajudará a pensar o “chão da escola”, espaço que, muitas vezes, na formulação das políticas públicas de educação, não é considerado.

Retornando ao ponto das entrevistas, Martins (2015) deixa claro que as produções discursivas expostas no seu trabalho não se restringem à linguagem de denúncia, porque entende que essa forma de colocação pouco contribui para o debate sobre a produtividade das relações entre currículo e avaliação. Reitera, dizendo que



as falas tomadas na sua pesquisa se colocam como “produções discursivas que buscam legitimidade em meio ao jogo político dos processos de significação das coisas deste mundo, dentre elas o Saerjinho e seus efeitos (MARTINS, 2015, p. 90).

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura do social através do campo da discursividade, toma como ponto de partida o Saerjinho, a avaliação dos conhecimentos de História nas provas e o cotidiano das escolas públicas, para entender como os professores dessa disciplina escolar mobilizam a questão da autonomia no processo de recontextualização dessa política no que tange à prática curricular (MARTINS, 2015, p.89).

Dentro dessa lógica, da análise de um conjunto de depoimentos, a visão dos professores sobre o Saerjinho é de que esse instrumento representa uma imposição de limites às suas práticas em sala de aula, haja vista a vinculação direta do Currículo Mínimo<sup>14</sup> com as provas bimestrais. Segundo Martins (2015), para os professores entrevistados, esse modelo de avaliação impõe limites, na medida em que passa a exigir o que, para que e quando ensinar.

O que ensinar vem discriminado no Currículo Mínimo. O para que ensinar passa a ter como horizonte a realização da avaliação oficial, o que termina influenciando no que ensinar. O quando ensinar limita-se ao bimestre no qual determinado conteúdo encontra-se listado para ser ensinado pelo professor e avaliado pelo Saerjinho (MARTINS, 2015, p.91).

De outro lado, na contramão dessa via, Martins ressalta que, assim como os professores discursam com o argumento da impossibilidade do desenvolvimento do trabalho, por causa do controle exercido pela Secretaria de Educação, está a SEEDUC/RJ que desenvolve sua retórica no sentido de convencer os agentes escolares, professores e comunidade escolar da necessidade de aplicação de tais métodos. E conclui que

Nesse sentido, é possível perceber que as lutas políticas de significação não ocorrem em um único plano, nem isoladas das relações de poder que as

---

<sup>14</sup> De acordo com o site da SEEDUC/RJ, o Currículo Mínimo é um material que serve como referência a todas as escolas da rede estadual, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar contidos nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Informações retiradas do site: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374742> em 14 de janeiro de 2018.

constituem, mas envolvem estratégias discursivas para tentar influenciar outras construções de sentidos (MARTINS, 2015, p. 91)

Outro ponto que discute é a questão da legitimidade. Esse item é considerado, pelo autor, de fundamental importância para que se compreenda a relação entre uma avaliação oficial e as práticas de aceitação ou resistência a esse instrumento. Dessa perspectiva de análise, enfatiza que

Quando um texto como o Saerjinho é produzido e endereçado às escolas, ele carrega as marcas das disputas hegemônicas entre diversas demandas, travadas nos variados contextos, e que naquele espaço-tempo tornaram-se possíveis de serem fixadas. Dessa forma, quanto mais demandas o texto consegue incorporar, maiores as chances de este texto ser considerado pelos sujeitos posicionados no contexto da prática como legítimo. Sendo, pois, o texto significado como legítimo pelos atores escolares, diminui-se significativamente a proliferação de sentidos outros dos que aqueles contingencialmente fixados (MARTINS, 2015, p.95)

No entanto, ao que parece, não foi o que ocorreu com essa política no interior das escolas estaduais do Rio de Janeiro. Ao indagar sobre o Saerjinho, não foram poucas as críticas mencionadas a essa política de avaliação. No bojo das formulações, Martins (2015) chega a concluir que os docentes não se sentem confortáveis em serem responsabilizados pelos resultados dos alunos nas avaliações bimestrais; não aprovam os testes padronizados, pois argumentam que tais instrumentos não avaliam os alunos em todos os aspectos da sua formação; avaliam que tais provas não consideram as condições materiais objetivas que deveriam ser supridas pelo Estado e interferem decisivamente nas práticas educacionais, afetando, inclusive, o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala (MARTINS, 2015, p. 99).

E vai além, dizendo que:

O conjunto dessas falas permite identificar que as docentes que dessa pesquisa participaram articulam na cadeia de equivalências que significa o Saerjinho como uma avaliação que carece de legitimidade no espaço escolar um conjunto de elementos como: conhecimentos inadequados para mensuração da qualidade educacional, homogeneização cultural, culpabilização da categoria, impossibilidade de contemplação das complexidades dos processos de ensino-aprendizagem, ausência da possibilidade de produzir diagnóstico, ausência de participação da categoria na produção dessa política de avaliação (MARTINS, 2015, p. 99-100).

Por último, penso que seja interessante destacar, de toda a análise que faz do Saerjinho, para além das subjetividades mobilizadas pelos docentes, os sentidos dessa avaliação que o autor considera em disputa. Nessa arena, destaca três engenharias discursivas em torno do objeto em questão. Sejam elas, a SEEDUC/RJ, os professores entrevistados e o CAED/JF, como já me referi, instituição responsável pela operacionalização desse programa. Para os professores, por exemplo, o Saerjinho representa ser muito mais uma avaliação externa do que diagnóstica. Além de pontos mencionados acima, avaliam que essas provas padronizadas são elaboradas em outras instâncias, fora do contexto e da realidade da escola, portanto, com objetivos claros de utilização do poder público. A Secretaria de Educação, apesar de querer fixar o Saerjinho como mecanismo interno de avaliação para diagnosticar de forma mais rápida os problemas de ensino e aprendizagem dos estudantes, demonstra uma preocupação, em nível de sistema, de melhoria da rede de ensino para aprimoramento da qualidade da educação pública. Já o CAED, ao explicitar a sua definição, se aproxima mais da fala dos docentes entrevistados, pois a avaliação, mesmo tida como diagnóstica, é desenvolvida por uma instituição externa, contratada, no caso, pela Seeduc/RJ. No entanto, o autor deixa claras as divergências entre especialistas da área em relação a esse conceito e enfatiza que essa ferramenta se coloca como uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas (MARTINS, 2015).

Dentro desse debate, o embate posto entre professores e SEEDUC/RJ caminha na linha do porquê de tais avaliações bimestrais. Qual o significado desses instrumentos avaliativos?

Pela lógica do CAED, é impossível pensar o Saerjinho como uma avaliação interna. Porém, em relação à utilização desse tipo de instrumento, é possível estabelecer tal associação à medida que os resultados dessa prova são disponibilizados para as escolas com o desempenho de cada aluno em cada disciplina avaliada (MARTIN, 2015, p. 111). Por outro lado, como essa ferramenta é censitária e serve não apenas para a unidade escolar, mas para medir toda a rede, ela deve ser enquadrada no conceito de avaliação externa ou de larga escala (MARTIN, 2015, p. 112).

Dessa forma, conclui o autor que os “docentes significam o Saerjinho como avaliação externa em oposição à noção de avaliação diagnóstica que a Secretaria

fluminense pretende fixar” (MARTINS, 2015, p.112). Ou seja, a legitimidade que a SEEDUC/RJ tinha interesse em alcançar não é atingida. Isso fica evidente nas falas dos professores, quando denunciam a perda de autonomia no espaço escolar, e no discurso da Secretaria de Educação em determinar, com base na avaliação diagnóstica, a responsabilização educacional das escolas.

Termino esta análise do trabalho de Martins (2015), convocando algumas falas desses professores entrevistados que representam bem a conclusão do autor:

Eu acho que o instrumento de avaliação é um momento de estabelecer a comunicação mais próxima com ele, porque no universo de sala de aula, a turma é um universo homogêneo. Quando você está ali na especificidade, quando ele te responde aquela resposta dele, vindo do íntimo dele, do que ele compreendeu, aquilo é o estabelecimento da comunicação mais rico que a gente tem, me parece. E por isso que ela é importante que seja feita dentro daquele linguajar que eu utilizei em sala de aula, dentro daquilo que o companheiro possa trocar. Eu acho que prova é troca a beça! (Profª Helena) (apud MARTINS, 2015, p. 103).

Eu não consigo entender: se vem escrito “diagnóstica”, é para a pessoa diagnosticar, então como é que eles avaliam e as pessoas ganham ou deixam de ganhar bônus pela avaliação?! Então ela não é diagnóstica! Ela tem outra intenção. Isso é um ponto. E diagnosticar quem? Acho que se o Estado fizesse uma avaliação quando o aluno entra na Rede Estadual, assim que ele entra, faz uma avaliação e assim que ele sai da escola, fazer outra avaliação, você teria um parâmetro para dizer o quanto que esse aluno melhorou em interpretação de texto, melhorou em cálculo. Isso que é você diagnosticar. Olhar quanto que ele progrediu. (Profª Rosa)

eu não vejo nenhuma prova com o intuito de diagnosticar o que a gente tem que fazer. A gente vê as provas num intuito de avaliação e de punição de alguma forma ou premiação. (Profª Rosa).

Você não tem, você não tem esse feedback. Quer dizer, por isso que tô falando pra você, o meu problema é como eles utilizam esses resultados. De que maneira são utilizados? Porque que num final de ciclo não tem essa avaliação? (Profª Ana).

Qual é o conteúdo que eu posso me aprofundar mais, qual é o que eu não posso, que mediante a esses resultados eu poderia ter feito isso no

planejamento do próximo ano, do próximo ciclo, sei lá, como você queira, entendeu?! Esse resultado vai te dar um retorno. (Profª Ana). (apud MARTINS, 2015, p. 108).

Diante do exposto, algumas conclusões podemos tirar. Da pesquisa de Martins (2015), fica evidente o descontentamento dos professores entrevistados com as práticas avaliativas impostas pela SEEDUC/RJ. No entanto, não podemos esquecer das dissertações desenvolvidas pelo PPGP, vinculado ao CAED/JF, que traz a fala desses mesmos atores, porém com papéis distintos, no caso, gestores de ensino, e que, portanto, assumem lógicas argumentativas contrárias, legitimando, assim, as avaliações propostas por essa Secretaria.

Contudo, no interior das construções opinativas dos professores entrevistados nas dissertações acerca das avaliações externas propostas pela SEEDUC/RJ, mobilizo a discussão de fixação de sentidos defendida por Martins (2015). Ao ler as pesquisas encontradas sobre a política do Estado do Rio de Janeiro, fica evidente um desajuste nas falas. De um lado a negação, de outro a legitimidade. No entanto, penso que não se pode esquecer que as dissertações que tendem a positivar as avaliações propostas – SAERJ e Saerjinho – dizem de trabalhos vinculados à instituição organizadora dessa política e, desse ponto de vista, notoriamente, existe a necessidade de fixar o sentido de validade das mesmas.

De qualquer forma, tendo as avaliações em larga escala ganhado cada vez mais espaço no cenário brasileiro, é importante a continuidade das pesquisas nessa área como meio de formar uma visão mais hegemônica do assunto, visto que, sobre essa problemática, ainda não existe um consenso.

Para tanto, com o intuito de contribuir com o debate dessas políticas públicas de educação, trarei, para este trabalho, a voz do aluno, outro ator importante nesse cenário e que quase não é ouvido. Digo isso, porque em uma pesquisa nos sites de pós-graduação das principais universidades do país, revistas e dossiês de avaliação, pouquíssimos trabalhos foram encontrados com a perspectiva de convocar os estudantes para expressarem o que pensam sobre esse assunto. Se, por um lado, é de fundamental importância a análise das falas produzidas por professores e agentes escolares acerca das avaliações em larga escala, se faz necessário, também, ouvir aqueles que formam o todo interessado no processo de ensino-aprendizagem, que

vivenciaram o cotidiano das escolas durante essas provas e, que não menos importantes, produziram significados sobre o tema

Por fim, para encerrar este item do trabalho, julgo necessário pensar sobre os possíveis rumos que essa política poderá tomar. O fato é que esse programa, suspenso em 2015, em meio a uma crise profunda da economia do Estado do Rio de Janeiro, traz a dúvida sobre a possibilidade do retorno dessas provas. Isso porque, nesse mesmo ano, tendo essa rede de ensino enfrentado uma longa greve dos profissionais da educação, juntamente com o movimento estudantil e, diante das várias reivindicações postas com o objetivo de suspender as avaliações externas – SAERJ e Saerjinho –, a fala do secretário de Educação sempre esteve pautada pela manutenção da política de avaliação.

Apesar de acenar para a redefinição de alguns pontos do projeto, as negociações entre o governo, o sindicato dos professores e o movimento estudantil – Ocupa Escola –, naquele momento, não caminharam para uma proposta significativa de mudanças do cenário de controle do ambiente escolar. Noticiado em vários jornais<sup>15</sup> e no site da Secretaria da Educação, à época, o então secretário de Educação Wagner Victor reafirmou a necessidade da política educacional, sinalizando, apenas, sua reformulação para o ano seguinte.

Portanto, fica a dúvida. Será que um novo programa de avaliação será implantado nos próximos anos nesse Estado? Sobre esse assunto, qualquer colocação, neste momento, seria mera conjectura. Mas, de qualquer forma, em meio a tantas negociações no período de greve, um elemento da concepção do secretário

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://avozdaserra.com.br/noticias/reformulacao-do-saerj-e-saerjinho-sera-feita-com-ajuda-de-estudantes> Acesso: 15 de janeiro de 2018

Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/apos-pressao-de-estudantes-secretaria-de-educacao-anuncia-fim-do-saerj-19275813.html> Acesso: 15 de janeiro de 18

Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/apos-pressao-de-estudantes-secretaria-de-educacao-anuncia-fim-do-saerj-19275813.html> Acesso em 15 de Janeiro de 2018

acerca da avaliação ficou claro: a validação dessa política e a necessidade de reimplantá-la, mesmo que em outros moldes.

## 2. COM OU SEM AVALIAÇÃO: O CAMINHO PEDAGÓGICO DEVE PASSAR PELA FORMAÇÃO HUMANA

*A educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade passível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada*

*Demerval Saviani*

A frase de Demerval Saviani direciona o meu olhar, não apenas para a escola em que trabalho, levando em consideração os alunos e o meu cotidiano como professora, mas também me mobiliza a pensar sobre todo o meu entorno, a sociedade de um modo geral. Colocar a igualdade como ponto de chegada, ou seja, o objetivo final da educação, me posiciona a fazer uma reflexão, com esperança, sobre a possibilidade futura de uma realidade transformada. Digo isso, porque, ao recordar a tarde em que realizei grupos focais<sup>16</sup>, com alunos do último ano do Ensino Médio, para o desenvolvimento desta dissertação, deparei com várias falas que constataam a não existência dessa igualdade ao final de um percurso escolar.

Sendo o meu objeto de pesquisa analisar os significados atribuídos pelos alunos às avaliações em larga escala do Estado do Rio de Janeiro, fui impactada por diversos depoimentos que demonstram uma certa decepção daqueles jovens com o ensino que receberam ao longo de suas escolaridades. Ao indagar sobre a percepção, a memória que tinham acerca das avaliações externas realizadas algumas vezes, por cada um deles, várias frases impregnadas de sentimento de frustração apareceram, como as que seguem:

Fernanda: A maior prova de que o ensino, hoje, tá ruim, é uma pessoa estudar pra prova do ENEM. Porque se é pra avaliar o Ensino Médio, é pra avaliar a pessoa com o que ela sabe e aprende na escola e não pra ela aprender e estudar fora com cursinhos, seja com cursinhos, seja no *youtube*, seja de qualquer forma que ela encontrou em estudar. Não tem que estudar, é para avaliar o Ensino Médio do Brasil, a educação que o Estado e a nação oferecem para as pessoas

Marcos: Se é um exame pra analisar o Ensino Médio tem que botar aquilo que o currículo dos professores está colocando no Ensino Médio, gente! Não

---

<sup>16</sup> Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados dois grupos focais com o objetivo de compreender os significados e sentidos atribuídos por jovens estudantes acerca dos impactos causados pelas avaliações em larga escala no cotidiano escolar.



tem como... Igual, teve coisa, gente, que eu não sabia nem fazer, teve coisa em Química, que eu falei, gente, que negócio é esse?

As falas acima demonstram, claramente, um sentimento de insatisfação com a avaliação, que não parte daquilo que é trabalhado na escola e, nesse sentido, tendo vivenciado, ao longo de vários anos, o cotidiano da escola pública, poderia dizer, em consonância com o que foi mencionado pelos dois jovens, que ocorre, sim, um descompasso entre o que é oferecido, em termos curriculares, aos alunos dessas redes e o que é pedido nas avaliações em larga escala.

Não são novidade, também, os problemas enfrentados pela educação no Brasil e, diante desses depoimentos, juntamente com tudo que assisto, no dia a dia, no trabalho, pelas mídias e estatísticas, é fácil constatar o caminho inverso que estamos fazendo nessa área. Agora, por que, então, tanto descompasso? Em que medida o ensino público no Brasil seria capaz de fazer com que os alunos, ao final das suas escolaridades, conseguissem atingir maiores níveis de igualdade?

Sem o objetivo, aqui, de discutir métodos de ensino, pretendo, à luz das falas desses meninos, fazer uma reflexão sobre qual escola o Estado oferece à juventude e que escola eles desejam e julgam necessário receber.

Já na década de 1930, Antonio Gramsci, em seus cadernos escritos no cárcere, demonstrava uma preocupação efetiva com a educação dada às crianças e aos jovens. Em meio ao que ele denominou por crise escolar, após a reforma de Giovanni Gentile, na Itália, já naquela época, postulava o que entendia ser uma escola ideal. Sem perder de vista o horizonte ligado à sua experiência, enquanto esteve na União Soviética, defendia, em primeiro lugar, a presença de um “Estado Educador”, que assumisse inteiramente a função da educação, “na perspectiva de formar gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p.36). Segundo o pensador, para que uma escola cumpra o seu papel e funcione de fato, é necessário que ocorra um aumento significativo do orçamento estatal, para que, num primeiro patamar, os dados objetivos para transformação da atividade escolar aconteçam (GRAMSCI, 2001, 36).

Mas não só isso. Ao pensar a estrutura curricular dessa escola idealizada, Gramsci traz um modelo a partir de princípios democráticos, humanistas, que tem como propósito a preparação do indivíduo para uma autonomia intelectual e moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão (MANACORDA, 2013, p.184). Estabelece que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Inserir o jovem na atividade social significa dizer que a escola possui vários papéis. Além de se constituir como um espaço privilegiado de conhecimentos, deve estar, permanentemente, comprometida com o ser humano e a sociedade que deseja alcançar. A ideia de Gramsci não se pautou por uma escola fechada em si, mas por um espaço que tenha pressupostos claros. No que se refere à formação, a busca é pelo homem completo, autônomo, capaz de unir o trabalho intelectual com o manual, tendo como meta um fazer pedagógico aliado à formação de um cidadão consciente das suas potencialidades, capaz de posicionar-se no mundo com criticidade. Um lugar que possibilite "a aquisição de conteúdos ligados à filosofia crítica, evitando-se, assim, o senso comum" (SILVA; EVANGELISTA, 2015, p.57) e cujo trabalho pedagógico esteja impregnado por uma proposta que recrimine as desigualdades, produzidas pelo sistema capitalista, e aponte para um programa político em direção a uma maior igualdade social.

Nesse contexto, pensando sobre tais formulações, parece que o Estado-avaliador, no Brasil, encontra-se bem aquém do Estado educador proposto por Gramsci. Ao ouvir falas tão contundentes dos meninos, no grupo focal, e suas angústias perante os obstáculos ainda não transpostos para seguirem o caminho da sua formação, volto a refletir sobre o momento da entrada e da saída desses jovens da escola. O que deveria se constituir em igualdade de condições, nesse momento, diante de uma nova etapa da vida, se traduz em falas inseguras e preocupadas com a dificuldade de inserção, seja em instituições para dar sequência à formação, seja no mercado de trabalho. Digo isso, porque, longe da proposta anunciada, há décadas, por Antonio Gramsci (2001), de uma escola que eduque para a autonomia intelectual, para a capacidade de fazer escolhas e transformar a realidade que o cerca, as escolas fomentadas pelo Estado, hoje, não cumprem esse papel. Para constatar, basta olhar o nível de desigualdade social do país. Esse, talvez, seja o melhor cenário para entender a dimensão do problema! Enfim, caberia, aqui, uma outra discussão.

Agora, quanto às avaliações em larga escala, se, por um lado se colocam como um mecanismo capaz de gerar dados que mensurem a qualidade da educação, por outro, quando se transformam em balizadores de políticas educacionais, podem acabar apresentando muitos problemas. Diversas pesquisas apontam o seu lado nefasto, principalmente quando esses instrumentos se tornam “obsessivos” e acabam invertendo a lógica curricular, priorizando o trabalho com vistas à preparação e treinamento para essas provas, dificultando e, por muitas vezes, inviabilizando a formação do homem completo, omnilateral<sup>17</sup>.

É perceptível que a “cultura do desempenho” que se fixou associada a uma cultura neoliberal e às políticas de avaliação, que se espalham para muitos estados e municípios no Brasil, traz problemas para o cenário da educação, principalmente, do ponto de vista da formação humana de jovens alunos. Sobre esse aspecto, Paolo Nosella diz que:

**o conceito "educação" na tradição humanista contém um sentido de possibilidade, de amadurecimento humano**, de ação dialógica entre gerações, de cumplicidade existencial entre o educador e o educando; mais ainda, de liberdade e opção. Portanto, "educar" é fundamentalmente uma dimensão ética, não mecânica ou técnica (NOSELLA, 2010, p. 40, grifos meus).

Dentro dessa lógica, portanto, cabe perguntar: será que esse tempo de amadurecimento tem sido dado aos alunos das nossas escolas públicas? Será que a “onda de avaliações sistêmicas” ou os “delírios avaliatórios” que impregnam a educação permitem a formação de um homem conhecedor e consciente? Quais os reais problemas dessa cultura que avalia, o tempo todo, o desempenho de jovens alunos?

Na concepção de Nosella (2010),

A cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético-científicas. É uma cultura dominada pela ciência da economia e pela política: a primeira trata da riqueza, das coisas, do patrimônio, de como produzir e adquirir, de como enriquecer; a segunda trata do poder sobre os outros, de como conquistá-lo e conservá-lo; ao passo que a educação é a ciência que trata do homem no seu processo e ritmo natural de crescimento, de amadurecimento. Logo, a

---

<sup>17</sup> O conceito de omnilateralidade se refere a uma reflexão em torno do problema da educação em Marx, que coloca a formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. O homem omnilateral se define pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas.

cultura do desempenho é a negação da ciência da educação e, em última análise, a negação do ser humano (NOSELLA, 2010, p. 40-41).

A cultura do desempenho traduz a lógica do sistema capitalista e insere as escolas nesse processo. Com um falso discurso de neutralidade e igualdade de oportunidade, a pedagogia do desempenho desconsidera o capital cultural que o aluno traz consigo e exclui o debate sobre uma formação mais humanística, pautada em valores universais, já que considera tal ideia como um desvio ideológico daquilo que julga ser a função da educação escolar, “inserir individualmente o aluno no mercado” (NOSELLA, 2010, p. 46).

Nessa cultura, a meritocracia toma o espaço da formação integral e o princípio educativo de humanização se reduz a competitividade, premiações e ranqueamentos. Ainda nas palavras de Nosella, os gestores educacionais do desempenho “conseguiram transformar a sublime arte de educar na infame arte de premiar e castigar, e assim os homens envenenaram o afável e o humano mundo da educação como envenenam a natureza deste planeta” (NOSELLA, 2010, p. 47).

Quando, então, teremos uma educação pública, neste país, que servirá de passaporte para uma maior igualdade entre os indivíduos? Para uma sociedade mais justa e com índices menos alarmantes no que tange às desigualdades sociais? Uma educação que impeça alunos de chegarem ao final do Ensino Médio com a sensação de não terem tido o acesso a uma formação ideal, mais completa?

Saviani (1999) entende que, somente a partir de uma pedagogia revolucionária, que não secundariza o conhecimento, não afrouxa a disciplina e traz para sala de aula conteúdos vivos e atualizados, é que teremos a chance de obter uma sociedade mais igualitária. Não se trata de entender a educação como fator determinante de transformação da sociedade, mas um instrumento importante, por vezes decisivo, de mudança da realidade. Nessa direção, com o objetivo de alcançar a educação voltada para as massas, algumas tentativas de instituir escolas com tal objetivo surgiram. Dentre elas, está o “Movimento Paulo Freire de Educação para o Brasil”, que se insere em uma concepção nítida de inspiração humanista, pautada por uma pedagogia crítica, ativa, centrada na iniciativa dos alunos, na relação dialógica e na troca de conhecimentos (SAVIANI, 1999 p.77).

Em síntese, e de acordo com Saviani (1999), para que o ponto de chegada se traduza em uma sociedade de consenso e mais justa, é necessário que a educação se vincule às questões sociais. Que o ponto de partida dentro das escolas não

representa igualdade de condições, isto é certo. Mas cabe às instituições educacionais desempenharem melhor seu papel, tornarem-se agentes de transformação, cuja prática social comum caberá a professores e alunos.

### **2.1. “Todo mundo consegue aprender”:** A formação humana no interior da formação escolar

A frase acima, expressa pelo aluno Antônio, participante de um dos grupos focais desta pesquisa, demonstra uma forte compreensão do alcance da educação e da responsabilidade dos espaços educativos e suas atribuições. É desse ponto, portanto, quando me coloco a pensar sobre o papel que vem sendo desempenhado pelas escolas, sobretudo as escolas públicas, que questiono: Será que esses espaços desempenham o que deveria ser o seu verdadeiro papel? Em que medida a educação atribuída pelo Estado é capaz de propiciar uma formação integral, mais humana, ideal para os estudantes que compõem seu quadro? Até que ponto as políticas públicas, pautadas em avaliações, são salutares para o aprimoramento do sistema educacional e a conseqüente redução das desigualdades?

A teoria sociológica, principalmente das décadas de 1960 e 1970, através de vastas pesquisas, rompe com o paradigma funcionalista da educação ao demonstrar, de diferentes formas, que a escola é um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Entre os pensadores mais notáveis desse período encontra-se Pierre Bourdieu, que demonstra, através de seus estudos teóricos e práticos, que as desigualdades têm sua origem nos aspectos social e cultural dos alunos. A educação, para Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instituição transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.17). Pautado numa correlação estatística entre as posições sociais dos pais e filhos e as posições escolares, Bourdieu, aponta o capital cultural (conhecimento informal que se constitui a partir de práticas e hábitos de cada pessoa e cada grupo social) como principal responsável pelo bom desempenho escolar. Para o autor, a formação inicial em um ambiente social e familiar corresponde a uma posição na estrutura social. Cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes

objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.21).

Entretanto, ao contrário da fala de Bourdieu, as políticas educacionais, quando pautadas em avaliação em larga escala, discursam sob a égide da neutralidade. Anunciam que, a partir de seus conteúdos mínimos e provas padronizadas, é possível agir de forma mais eficiente sobre as desigualdades possibilitando maior êxito escolar para todos. Talvez fosse interessante essa fala se, ao ingressar nas escolas, os meninos tivessem mais ou menos o mesmo capital cultural, ou seja, encontrassem em nível maior de igualdade. Como isso não ocorre, caberia, aqui, perguntar: é possível nivelar o conhecimento que os alunos possuem apenas com provas estandardizadas sem levar em conta outros múltiplos aspectos?

As análises sobre educação, feitas por Bourdieu, procuraram “conhecer os efeitos do estabelecimento de ensino, da sala de aula e do professor sobre desigualdades escolares” (NOGUEIRA, 2004, p.12). Em um momento em que o sistema educacional sofreu forte expansão e frustrou a expectativa de mobilidade social, Bourdieu, demonstra um novo modelo de pensar a escola levantando dados que apontam uma forte relação entre o desempenho escolar e a origem social. Oferece um novo olhar para interpretar a escola e a educação.

Dessa forma, quebrando o paradigma funcionalista da educação, no sentido em que a escola seria o lugar que garantiria o acesso igual a oportunidades, Bourdieu, através de vastas pesquisas, detecta que a escola, ao contrário do que se pensava, legitima a superioridade de indivíduos que provêm de classes sociais mais abastadas, pois trazem incorporada, em certa medida, uma bagagem social e cultural diferenciada, rentável no mercado escolar, adquirida não apenas no interior da escola, mas através do conhecimento informal que se constitui a partir dos costumes e hábitos em seu ambiente social e familiar.

De fato, as frações mais ricas em capital cultural têm propensão a investir, de preferência, na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias a manter e a aumentar sua raridade específica (Bourdieu, 2007, p.112).

Ao analisar as desigualdades escolares, ressalta a ideia de que o capital cultural é responsável pelo rendimento dos agentes no sistema de ensino. Quanto maior for o capital cultural adquirido, maior será a chance de sucesso escolar, na medida em que a posse desse capital facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos

curriculares. Ou seja, os conhecimentos considerados legítimos, o domínio da língua culta, cultivados em casa, facilitam a aquisição dos conteúdos escolares porque funcionam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura da escola. “A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador”. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p.41).

Esse capital, no entanto, acumulado desde a origem, não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou hereditariedade. Todo trabalho em adquirir tais conhecimentos pressupõe, de forma até mesmo inconsciente, a internalização e assimilação, que exige investimentos de longa duração para tornar essa forma de capital uma parte integrante da pessoa, ou seja, tornar um *habitus* (PIES, 2012, p.40) que, segundo Bourdieu,

é, com efeito, principio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2006, p. 162).

Segundo o autor, é a partir do *habitus*, dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar experimentados pelos membros dos grupos sociais, que se verifica o investimento maior ou menor dos esforços na carreira escolar dos filhos. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variam em função da possibilidade de realização de ascensão social. De tal forma que, as elites econômicas, por exemplo, não precisam investir tão fortemente na escolarização dos seus filhos, ao contrário da classe média que deve, em grande medida, sua posição social graças à certificação escolar.

Diante desse quadro teórico, ao perguntar sobre qual o verdadeiro papel da escola, Bourdieu deixa claro que essa instituição não se coloca, em hipótese nenhuma, como neutra e, além disso, não assume um caráter universalista. “Ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p.53). Salienta que,

tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p.56).

Dessa forma, cobrando e avaliando os alunos partir de gostos e crenças das classes dominantes, a escola se coloca como uma instituição a serviço da reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

É importante ressaltar que, ao analisar a escola, Bourdieu se aproxima da noção de arbitrário cultural<sup>18</sup>. Nessa perspectiva, a cultura consagrada e transmitida pela escola não deveria ser superior a nenhuma outra. Entretanto, no jogo de forças entre os grupos ou classes sociais, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima, sustentados pela classe dominante, são absorvidos pela cultura escolar. Assim, reconhecida como instituição legítima, portadora de um discurso assumido como não arbitrário e socialmente neutro, passa a exercer, na perspectiva de Bourdieu, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.29) Diante desse quadro, Bourdieu explica:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p.53).

Na esteira do argumento acima, Bourdieu deixa transparecer, no que tange à educação escolar, os elementos da distinção presente na sua teoria. Na medida em que a comunicação pedagógica privilegia e exige o domínio de habilidades, referências culturais e linguísticas pertencentes à classe dominante e desvaloriza o saber-fazer populares, ela negligencia e afasta aqueles que não possuem um capital cultural aos seus moldes. Nesse sentido, trata as diferenças em termos de notas e

---

<sup>18</sup> Concepção antropológica que defende a ideia de que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra



avaliações como diferenças de capacidade do aluno, enquanto, na verdade, são as próprias instituições escolares que não conseguem tratar essas diferenças, entendendo a dificuldade do aluno como a não acumulação do capital cultural legitimado, desde a sua origem. Optam, então, por valorizar o conjunto de referências culturais e linguísticas das classes mais abastadas, e tendem, de forma naturalizada, a legitimar e reproduzir as desigualdades sociais.

Embora oriundo da mesma tradição sociológica, o pensamento do francês Bernard Charlot abre uma perspectiva mais matizada envolvendo aquilo que pode ser evocado como parâmetro compreensivo acerca da relação entre os estudantes e o conhecimento escolar. Por essa razão, essa será a porta de entrada aqui escolhida para abordar a temática do saber histórico na escola, sua função e significados para o jovem.

Nascido em 1944, na França, com formação em Filosofia, Bernard Charlot, inicialmente, realizou pesquisas na área de epistemologia das Ciências. Seu primeiro contato com a educação ocorreu na Universidade de Túnis, na Tunísia, para professores do Ensino Fundamental. De volta à França, no ano de 1973, trabalhou por 14 anos, na École Normale, um instituto de formação de docentes. É professor emérito em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, onde foi professor catedrático e fundou a equipe ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), que se dedica a estudar a relação com o saber e com a escola, entre outras temáticas referentes às políticas educativas. Atualmente, é professor visitante da Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju, Brasil, onde mora.

Sobre a relação com o saber, as pesquisas de Charlot, junto da equipe ESCOL, buscam entender como os alunos categorizam, organizam e dão sentido à sua experiência na relação com o mundo e, principalmente, no âmbito escolar. Para o autor, a relação com o saber é a “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p.78).

Para tentar analisar tais questões, o autor e seus colaboradores partem da problemática relativa aos fracassos e sucessos escolares nos meios populares, para tentarem responder, por exemplo, por que certos alunos fracassam na escola? Por que esse fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais mais

populares? Por que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, o sucesso em seus estudos? (CHARLOT, 200, p.9).

Diante de tais indagações e através das suas investigações, Charlot constrói a ideia de que o objeto “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso escolar. Para isso, entra em debate com teorias da Sociologia da Educação, amplamente divulgadas nas décadas de 1960 e 1970, especialmente a de Bourdieu, que analisa o problema a partir das diferenças de posições. Através da estatística que permite apreender e processar as diferenças, o sociólogo estabelece a existência de uma correlação entre a posição social dos pais e a dos filhos no espaço escolar. Às diferenças de posições dos pais correspondem, nos filhos, diferenças de capital cultural e de *habitus*, de maneira que os filhos ocuparão, eles próprios, posições diferentes na escola (CHARLOT, 2000, p. 20).

Apesar de enxergar a validade da teoria postulada por Bourdieu, Charlot aponta os seus limites, na medida em que esse discurso não considera as políticas específicas das escolas, nem suas práticas de ensino como elementos capazes de reduzir as diferenças sociais. Além disso, para Charlot, a posição da criança se constrói ao longo da sua história e é singular. Para compreender seu sucesso ou o fracasso escolar, deve se considerar, portanto, a sua singularidade (CHARLOT, 2000, p.21).

Nessa perspectiva, desconsiderando a origem social como causa do fracasso escolar, fundamenta sua teoria da relação com o saber. Para Charlot, todo sujeito, ao nascer, passa a fazer parte de um conjunto de relações e interações com outros homens e, nesse sentido, passa a ocupar um lugar onde é necessário aprender.

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se em triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000, p.53).

É através do aprender que o homem se constrói. Na medida em que se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo, vai se apropriando desse mundo para participar da sua construção. É dentro dessa lógica que Charlot concebe o que vem a ser educação. Para ele, a educação é uma produção de si, por si mesmo, mas essa produção só é possível pela mediação do outro. É o processo através do

qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular (CHARLOT, 2000, p.54).

Para isso, nas investigações sobre a relação com o saber, Charlot destaca três conceitos centrais – mobilização, atividade e sentido – que se interpenetram no processo de escolarização. Para um aluno mobilizar-se no sentido de aprender, a situação tem que apresentar um significado para ela.

A criança mobiliza-se (...) quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que esta dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p.55).

A atividade, no entanto, é definida como um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam uma meta (CHARLOT, 2000, p.55). Já o sentido, central nas suas pesquisas, considera três aspectos importantes: aquilo que tem significado, que produz inteligibilidade sobre alguma coisa e que descortina algo no mundo. Tudo isso, inserido numa dimensão de desejo, que implica uma distinção entre sentido enquanto desejabilidade, isto é, valor, positivo ou negativo, e sentido enquanto significação. Segundo Charlot, o sentido é produzido pelo estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou relações com o mundo e com os outros (CHARLOT, 2000, p.56).

No entanto, para além da discussão acima, Charlot, defende a ideia de que o termo aprender carrega um sentido mais amplo que o saber. Enquanto o saber, no sentido estrito, significa um conteúdo intelectual, aprender implica uma relação epistêmica com o saber muito mais ampla. Para o autor, existem várias formas de aprender. Pode ser através da aquisição de um saber referente a um conteúdo, um pensamento; por meio do domínio de uma atividade, ou seja, capacitar-se para utilizar um objeto, como por exemplo, nadar, andar de bicicleta, ou aprender dispositivos relacionais, como conviver em ambientes sociais diferentes do seu. Assim, aprender não significa a mesma coisa para todos, não se restringe à obtenção de conteúdos intelectuais, mas abarca todas as relações que o sujeito estabelece no sentido de adquiri-los.

Dentro dessa lógica, então, poderíamos perguntar: que relações são essas? Charlot argumenta que, intimamente ligadas a esse processo com o saber estão as

relações sociais e de identidade que implicam maneiras diferenciadas de o sujeito se engajar no aprender.

(...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas referências, à concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p.72).

Todo processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, uma construção de identidade do sujeito. Por outro lado, essa relação com o saber se estabelece, dentro do contexto social, de forma singular e distinta, ou seja, mesmo que jovens possuam as mesmas condições de existência e relações sociais, não irão estabelecer, necessariamente, a mesma relação com o saber (CHARLOT, 1996)

Em síntese, o autor, pautado em anos de pesquisa, junto da sua equipe ESCOL, traz uma reflexão que extrapola a análise das teorias sociológicas de educação que apontam as desigualdades escolares a partir da origem social do aluno. Para Charlot, os problemas ligados a situações de fracasso escolar têm raízes muito mais profundas e que não podem ser determinadas simplesmente sob o ponto de vista de uma interpretação estatística. Para entender tal problema, é necessário compreender a relação que os sujeitos estabelecem com o saber, porque cada indivíduo, apesar de pertencer a um grupo social, é singular, possui uma história que lhe é única e, nesse sentido, vive e constrói coisas que jamais serão vivenciadas por um outro.

O sujeito, diz Charlot, está imerso nas relações de saber porque ocupa um lugar neste mundo. Também porque os objetos, as coisas, as pessoas, as situações com as quais se relaciona ao aprender estão igualmente inscritos em relação de aprender. Entretanto, se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que pode se libertar dela (CHARLOT, 2000, p. 86).

Bernard Charlot (2000), por exemplo, sem refutar a correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no ambiente da escola, aponta limites dessa teoria. Ao explorar o problema do fracasso escolar no que se refere à relação com o saber, ressalta a falta de uma explicação para, por exemplo, situações da seguinte natureza: Como explicar duas crianças que pertencem à mesma família cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, obterem resultados muito diferentes? Para o autor,

uma criança ocupa certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela; depende também do conjunto de relações que a criança mantém com os adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular (CHARLOT, 2000, p.22).

A partir dessa interpretação, para se compreender o fracasso ou o sucesso escolar de uma criança, não basta descobrir a sua origem social; há que se considerar sua singularidade. Segundo Charlot, as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam. (CHARLOT, 2000, p.26). O fato de a relação com o saber ser social não significa que deva ser posta em correspondência apenas com a posição do sujeito. A sociedade, salienta o autor, não é apenas um conjunto de posições, mas também história e, para compreender a relação do indivíduo com o saber não se deve levar em consideração apenas sua origem social, mas também outros aspectos que envolvem a dinâmica da sociedade em que está inserido (CHARLOT, 2000, p. 22).

O sociólogo francês Bernard Lahire, em sua obra *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do Improvável*, discute algumas questões nessa direção. Para tentar compreender as diferenças secundárias entre famílias populares que se assemelham do ponto de vista de certas variáveis objetivas, como baixos níveis de escolaridade e de renda, mas cujos filhos apresentam resultados escolares bastante diferentes, refuta, também, a dimensão sociológica das grandes regularidades sociais e ressalta que, para se compreender casos particulares, é necessário abandonar o plano da reflexão macrossociológica fundada em dados estatísticos, que consiste em colocar em uma mesma categoria realidades consideradas diferentes que implicam sacrificar as singularidades.

Dentro dessa lógica, opta por estudar, no quadro de uma antropologia da interdependência, um objeto singular limitado, ou seja, o sucesso escolar nos meios populares. Pautado na análise da vida escolar de crianças selecionadas em 26 famílias, no interior da França, em Lyon, Lahire tenta elucidar o fato de como uma parte desses meninos, proveniente de meios populares e com uma probabilidade muito grande de reprovação, escapam desse risco chegando até mesmo, em certos casos, a obterem boas classificações no sistema escolar. É necessário, em primeiro lugar, esclarece a autor, deslocar o foco para um outro modelo de inteligibilidade social. Quando se deseja, por exemplo, compreender o sucesso ou fracasso escolar nos meios populares, temos que perceber que as justificativas pautadas na ideia de

origem social, ou grupo social, tornam-se insuficientes e imprecisas. Há que se pensar para além das tipologias dadas pelas pesquisas estatísticas e avançar no sentido de entender que seres sociais, na interdependência e em situações singulares, podem transmitir, ou não, as suas propriedades sociais. (LAHIRE, 2008, p.35). Assim, para o sociólogo:

A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido (...). Existem, sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber, habilidades, ou esboços de disposições delineados, porém não atualizados em algum momento da ação, ou, de maneira ampla, em algum momento da vida, que podem ser postos em ação em outros momentos, em outras circunstâncias (LAHIRE, 2008, p. 35-36).

Portanto, é a partir daquilo que denomina por microscópio sociológico, que o autor observa a heterogeneidade dentro de um meio social, de uma família e, extrai, através da sua pesquisa, diversos exemplos de sucessos escolares nos meios populares. Seja pela configuração familiar relativamente estável, pelo processo ativo de acompanhamento da escolaridade aluno-filho, pela interiorização da valorização do sucesso escolar ou através da necessidade íntima do indivíduo como ser social que o êxito escolar em meios populares acontece. Ou seja:

O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado, adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo (LAHIRE, 2008, p.27).

Nessa linha de raciocínio, então, é importante ressaltar que a dinâmica interna de cada família e suas relações de interdependência social e afetiva se colocam como condição *sine qua non* para entender as situações de sucesso e fracasso dos sujeitos nos ambientes escolares. A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só acontece por meio de um contato prolongado entre os portadores desses recursos *habitus*, seja dos pais ou de outros membros da família, com seus receptores.

Mas, se por um lado, constata o sucesso escolar de meninos em meios populares, o inverso também ocorre e pode ser explicado através da mesma lógica de raciocínio. Quando indaga sobre os motivos do insucesso escolar entre os filhos da elite, diz ser necessário, também, pensar sobre as condições sociais e relacionais para que uma cultura possa ser transmitida. A herança cultural irá depender da

situação de seus portadores, ou seja, da relação com o filho, da capacidade dos pais ou responsáveis em cuidar da educação de seus filhos. “Finalmente, da disponibilidade de transmitir à criança certas disposições culturais ou acompanhá-las na construção dessas disposições” (LAHIRE, 2008, p.104-105).

Nesse sentido, argumenta Lahire, nem sempre os indivíduos que possuem disposições culturais mais compatíveis com as exigências do universo escolar são aqueles que estão em contato direto com a criança e, ao contrário do patrimônio material, que pode ser transmitido instantaneamente, a herança cultural depende de relações sociais duráveis para que as disposições, os esquemas mentais e sociais sejam adquiridos e construídos (LAHIRE, 2008, p.105).

Sendo assim, no conjunto das críticas postas a Bourdieu, é importante ressaltar o fato de que o *habitus* de uma família ou de um indivíduo não se reduz diretamente ao *habitus* de uma classe. O pertencimento a uma classe social pode indicar certas disposições que tendem ao compartilhamento de certos *habitus* entre os componentes da mesma classe social. No entanto, tudo dependerá das influências sociais sofridas pelo indivíduo, desde a sua origem, quer seja em seu meio social ou familiar (CHARLOT, 2000; LAHIRE, 2008).

Segundo Charlot, por mais interessante que seja analisar o fracasso escolar sob o ponto de vista das diferenças de posições sociais, isso não consegue abarcar todas as dimensões envolvidas na relação com o saber. Se existe uma correlação estatística entre as posições dos pais e dos filhos, isso não significa, em absoluto, dizer que a origem social é a causa do fracasso escolar. Para o autor, a questão é muito mais complexa e não condiz com a interpretação dada a essa teoria amplamente divulgada nos meios escolares e entre a opinião pública, que raciocina a diferença como uma deficiência sociocultural (CHARLOT, 2000, P.24). Reiterando, é necessário pensar a relação com o saber não apenas como uma questão macrossociológica, mas também e, precisamente, de forma individualizada, entendendo o lugar de cada indivíduo no mundo, assim como Charlot, pensando as suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

É exatamente essa conexão com o saber, suscitada por Charlot, que julgo ser indispensável no espaço da sala de aula. Atentos à forma singular como cada indivíduo recebe e se relaciona com o conhecimento é que podemos despertar o interesse de jovens alunos e caminhar no sentido de educar para uma formação mais sensível e humanizada. O ponto de partida no ambiente escolar pode até ser bastante

desigual; no entanto, penso que as transformações acontecem e ganham força no interior, no “chão da escola”, quando a percepção dos professores e demais agentes escolares, de forma coletiva, é capaz de um olhar mais sensível diante do menino e o seu mundo.

## **2.2. “Nas escolas dos países desenvolvidos as escolas são integrais”: A experiência dos CIEPs e o conceito de qualidade em educação**

Começo este item do trabalho, com o convencimento da aluna Fernanda e escrevendo sobre a pertinência de rememorar a experiência do ensino integral estabelecida no Estado do Rio de Janeiro durante os dois governos de Leonel Moura Brizola. Interessante pensar em como somos muito mais inclinados a estabelecer críticas e enxergar o lado negativo das coisas, do que propriamente vislumbrar possibilidades e perceber aquilo que possa ter sido positivo em um dado contexto. Talvez, se estivéssemos sempre atentos a ampliar os nossos horizontes e perspectivas, pudéssemos perceber, também, projetos, experiências e ideias pertinentes que sirvam até mesmo de contraponto para análise do objeto a que se direciona uma crítica, um posicionamento. Digo isso, porque, ao passar pela banca de qualificação desta pesquisa e, ao ser questionada pela falta de uma melhor historicização das políticas públicas implementadas no Estado do Rio de Janeiro, fui alertada para o fato de que esse Estado sempre serviu de laboratório para novas políticas educacionais e, portanto, voltar o olhar para o período anterior ao governo Garotinho, momento em que teve início a política de avaliação, seria muito interessante, até mesmo para o fortalecimento do estudo sobre tais programas educacionais que estimulam a competitividade, pressupõem o mesmo ponto de partida para todos os alunos, metas de desempenhos e resultados.

Depois dessa provocação, ao pesquisar sobre o assunto indagado, me deparei com o projeto dos CIEPs. Um encantamento! Pensar sobre aquele momento histórico trouxe, para o meu estudo, um misto de alegria e frustração, além de uma indagação pontual. No que teria se transformado a educação pública do Estado do Rio de Janeiro caso o projeto de Darcy Ribeiro tivesse sido levado adiante? Nesse sentido, no interior da problemática deste capítulo, que visa pensar sobre a formação humana, tendo em



vista que o projeto educacional mencionado possuía uma preocupação relevante com essa questão, decido ir além. Mais que simplesmente pontuar essa política pública numa esfera cronológica, penso que dar visibilidade a essa experiência tão rica, posta em prática no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, é não deixar escapar a chance de mostrar como uma tentativa tão cuidadosa com o propósito de formar o humano poderia ter transformado toda uma estrutura de ensino e feito a diferença no cenário da educação.

Todavia, bem sabemos que não foi o que aconteceu. Durante os dois mandatos de Leonel Brizola (1983 -1987/ 1991 -1994), o projeto CIEP foi posto em prática. A ideia era o alcance da mudança social através da educação. No entanto, seguindo o término de cada mandato, seus sucessores alegando motivos variados, trataram de promover o desmonte total dessa política pública. Com Moreira Franco, político que assumiu a gestão do Estado após o fim do primeiro governo Brizola, o sucateamento foi feito com base em discursos de igualdade de condições entre todas as escolas. Respalado por intelectuais que fizeram parte do seu governo, pelo menos por um determinado período, tratou de inviabilizar recursos para as escolas de horário integral, alegando que estas necessitavam de ações específicas e, por esse motivo, era inviável. Já no governo de Marcelo Alencar, o desmonte tomou uma proporção ainda maior. Com um quantitativo de alunos triplicado e 500 CIEPs construídos, a repercussão do esfacelamento desse programa de educação foi notada até mesmo pela Assembleia Legislativa que, mesmo sem êxito, chegou a instalar uma CPI para atribuir responsabilidades pela descontinuidade do projeto (MAURÍCIO, 2004, p. 44-45).

Enfim, os discursos, os sucateamentos e as estigmatizações disseminados durante os governos que sucederam Leonel Brizola deixaram, nas palavras de Maurício (2004), “os prédios de Oscar Niemeyer carimbados com a marca de uma política fracassada” (MAURÍCIO, 2004, p.45). Mas que política foi essa? A que se propunha a proposta das escolas de tempo integral elaborada pelo sábio Darcy Ribeiro? Esse é o ponto! Porque, se cabe pensar nos propósitos dessa escola, a partir da perspectiva de uma formação mais humana, integral, capaz de diminuir o fosso abissal entre ricos e pobres, esse projeto serve, também, como exemplo e reforço às críticas aos programas de avaliação que estabelecem suas metas de chegada, desconsiderando, por completo, o aluno como indivíduo singular, subjetivo, fruto de

uma sociedade díspar, que não oferece igualdade de condições para meninos e meninas que ingressam em suas escolas.

Nesse sentido, ver um pouco mais de perto o projeto de Darcy Ribeiro e seu idealismo é retroalimentar toda uma utopia ainda posta que estabelece uma escola que assegure à criança o respeito pelo seu universo cultural, que a introduza verdadeiramente ao bom domínio do código culto da leitura, da escrita e dos cálculos, que seja “a ponte entre a cultura do aluno que sabe fazer muitas coisas para garantir a sua sobrevivência e o conhecimento formal exigido pela sociedade” (MAURÍCIO, 2004, p. 41).

Darcy Ribeiro sabia bem o que poderia ser feito para garantir essa escola. Mergulhado em um idealismo profundo, com uma forte argumentação sociológica, fruto da sua formação, sustentou a tese de que a adoção da escola de tempo integral, pública e para todos seria a forma mais acertada de conquistar uma educação democrática capaz de abrir espaço e servir de chave para a transformação da sociedade e o desenvolvimento do país. Assim como a Escola- Parque<sup>19</sup>, fundada com sua ajuda na década de 1950, em Salvador, ao lado de Anísio Teixeira, a proposta dos CIEPs trazia um modelo pedagógico ousado e esperançoso de colocar em prática uma educação transformadora, redutora das desigualdades sociais. Como Helena Bomeny bem traduziu,

A escola em tempo integral abriria espaço ao processo civilizador tal como conceituado por Norbert Elias – ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inconclusa, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva. O viés da escolarização em tempo integral, com o qual se comprometera e que implementou nas duas experiências de governo Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) era, me parece, uma resposta sociológica (civilizatória no sentido de Elias) a um problema estrutural (BOMENY, 2009, p.114).

O compromisso intelectual de Darcy Ribeiro tinha a ver com a causa da mudança. Idealismo e sonho eram marcas preciosas desse intelectual e ativista que desejou uma *escola honesta* para os brasileiros. Dizia ele que, em um país onde projetos de espoliação sempre foram colocados em prática desde o início da

---

<sup>19</sup> modelo de escola que integrava a instrução básica a outras competências profissionalizantes e artísticas. Em um turno a criança estudava na Escola-classe, no outro ela iria para a Escola-parque. Uma vivência pedagógica mais intensa para o aluno das classes populares, de modo que ele tivesse condições de adquirir certo capital cultural (valorizado pela escola), incorporado pelos alunos nascidos em famílias mais abastadas (NOLASCO, 2013, p. )

colonização, seu povo não deve apenas idealizar, prefigurar o futuro que deseja, mas também tem que tomar parte, procurar fazer, se implicar, para que um dia, de algum modo, consiga ver as necessidades vitais de sua gente serem atendidas. Necessidades que perpassam pela dignidade do humano, pela possibilidade de comer todos os dias, ter acesso a um emprego e educação para seus filhos<sup>20</sup>. Utopia possível? Não sei, mas utopia posta, que não deve e não pode ser abandonada.

Era assim, potencializando as singularidades do país e seu povo, carinhosamente denominado por gênero humano novo, denunciando a organização da escola brasileira, estruturada segundo interesses políticos e ideológicos da classe dominante, que o antropólogo, etnólogo como gostava de ser chamado, demonstrava a total condição dessa nação em assumir sua identidade, deixando a sombra dos colonizadores e transformando-se em lugar mais digno, decente e humano para seus filhos. Mas por onde começar toda essa mudança? Essa resposta Darcy tinha na ponta da língua. A escola é o espaço legítimo para que toda transformação aconteça. Mas a escola, sobretudo pública, a que se referia, deveria ser totalmente diferente da que existia e ainda existe. Segundo Darcy, um espaço educativo de qualidade tem que levar em conta uma série de questões, dentre elas, o tempo na escola, de forma integral, e os bens materiais e simbólicos ofertados, capazes de dar condições a meninos e meninas de um rendimento, se não igual, ao menos parecido com das crianças e dos jovens das classes mais abastadas. Além disso, deve considerar, também, que o *capital cultural* trazido para as escolas pelos alunos é algo muito relevante porque

Enquanto o primeiro *fala a língua* que a escola valoriza, o segundo não a entende e nem é entendido por ela. Ambos têm o seu valor, a sua bagagem de conhecimentos: enquanto um se dá bem no ambiente letrado, o outro sobrevive com maior destreza nas ruas da cidade. Portanto, ignorar tais particularidades e negar à criança pobre as condições mínimas para a reparação do seu déficit de instrução é, no mínimo, uma atitude cínica da nossa classe dominante. A rua e a escola são como dois rios. Na margem de ambos encontramos crianças aptas a nadar ou a ser levadas pela correnteza (NOLASCO, 2013, p. 239).

A escola não pode ser a correnteza da criança pobre; ao contrário, tem que ser o barco que a conduz. Inclusiva e libertadora, o que se espera desse espaço é um

---

<sup>20</sup> Darcy Ribeiro e Rubens Alves ( debate sobre utopia), 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nNzvIQmsaN4> . Acesso em 28/01 2019

ambiente que proporcione o constante devir, capaz de tornar aqueles que a frequentam indivíduos cada vez melhores e mais felizes.

Contudo, o que presenciamos nas instituições de ensino do país é o inverso daquilo que um dia Darcy Ribeiro sonhou e Leonel Brizola tentou implantar. Ao contrário de um investimento em educação que possa contribuir, ao menos, para formação de um *habitus* tão valorizado pelas classes dominantes e pelas escolas, o que assistimos é um total descaso com o universo do aluno pobre, de periferia, que não traz, na sua bagagem, ao ingressar nas redes de ensino, capital cultural suficiente para que possa transitar pelo universo escolar de forma tranquila, sem dificuldades, sendo, muitas vezes, responsabilizado pela sua inadequação, pelo seu fracasso.

Essa constatação fica ainda mais clara quando me lembro de enunciações, como as das alunas Fernanda e Francisca, durante o grupo focal desenvolvido para este trabalho, que, ao serem indagadas sobre o quanto a escola pode projetá-las para o futuro, respondem:

Francisca: Você termina aqui (...) E vai trabalhar no *Bramil*<sup>21</sup>.

Fernanda: É! Se você não estudar fora de casa (...) fora da escola, se você não procurar (...) você vai trabalhar, no máximo, no *Bramil* (...) se você conseguir!

Francisca: Exatamente.

Fernanda: Porque hoje em dia até no *Bramil* tá difícil de arrumar emprego.

E mais: quando o questionamento se refere às perspectivas a partir do prosseguimento dos estudos, tendo em vista o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, as conclusões são ainda mais desconcertantes, deixando claras as premissas do fracasso escolar diante do que é oferecido pela escola e examinado pela avaliação externa.

Toninho: Mas o Enem é uma chave de início (...) de final e de início, né?

Maryangela: É! É a ponte pra vocês iniciarem um (...)

Marcos: Beleza! É a ponte. Mas como que a gente vai atravessar essa ponte se a gente não tem a matéria que a gente precisa?

Fernanda: É!!! Se a gente não tem as pernas pra caminhar, pra chegar até a ponte! Risos

---

<sup>21</sup> Bramil, supermercado da cidade em que se desenvolveu a pesquisa.

Marcos: A gente não aguenta (...)

Francisca: Pois é.

Com essas respostas, seguem as perguntas. Que escola é essa que não oferece ao jovem possibilidades de escolha? Que não é capaz de servir de “ponte” para que os alunos sigam seus percursos? Será que as políticas de ensino e suas instituições, especialmente as públicas, da maneira como compreendem a educação desempenham bem o seu papel? Quais objetivos têm demonstrado alcançar? Inúmeros são os questionamentos diante de denúncias tão contundentes. Porém, é possível definir, pelas falas, que a escola fracassa. Se, ao terminarem um percurso de escolaridade, no caso, aqui, o Ensino Médio, apenas enxergam uma forma de seguir, se não conseguem ver a escola como o lugar capaz de ajudá-los a atravessarem a “*ponte*” que dará condição e acesso a outros e novos rumos em direção aos sonhos, é porque a escola não deu a eles uma formação a contento no sentido de desenvolverem confiança e esperança para vislumbrarem caminhos diversos de futuro.

Nesse sentido, volto ao ponto de discussão e tema central deste trabalho: as políticas de avaliação externas. Que é importante medir a qualidade do ensino aplicado em um país, não resta dúvida. Porém, o que adianta avaliar, constatar os baixos índices, por décadas, e não investir, mudar o direcionamento dos programas educacionais? Nolasco (2013) nos ajuda a pensar nisso quando diz que

A escola perdeu sua centralidade histórica e seu cotidiano passou a ser compartilhado. O educador agora divide o seu espaço com os amigos da escola, voluntários, *trainees* das empresas, denunciando a fragilidade da escola no que tange à capacidade de formar indivíduos, de torná-los cidadãos. (NOLASCO, 2013, p. 247).

O que se constata são as muitas falhas do Estado no gerenciamento da educação. Sua ausência e ineficiência em resolver os problemas nesse setor, no entanto, abre espaço para a entrada do capital privado, que inclui políticas de cunho neoliberal, meritocráticas, em que o elemento central passa a ser os resultados e as instituições, muitas vezes financiadas de acordo com os seus desempenhos. Uma lógica de competição que realiza ranqueamentos através das avaliações em larga escala e que, diante de respostas negativas, encontra os culpados, principalmente

entre gestores e professores, ou até mesmo nos alunos que são vistos como responsáveis pelo seu próprio fracasso.

De qualquer forma, o fato é que essas políticas pautadas em avaliações se alastram e ocupam cada vez mais espaço em diversos setores da sociedade, incluindo a educação que tem se mostrado um mercado promissor. Mas, para além do questionamento sobre a sua “eficiência e resultado”, retorno ao projeto de Darcy Ribeiro, os CIEPs, que, mesmo não tendo sido levado adiante, se inscreveu na história da educação fluminense como um programa de educação voltado para inclusão, comprometido com os pobres, que tinha objetivos claros de construir escolas *honestas*, que dessem às crianças e aos jovens uma formação mais completa, mais humana, capaz de diminuir a grande lacuna que separa ricos e pobres neste país.

Com tudo isso, importa dizer, também, que, em meio às políticas públicas de educação implantadas no país, meritocráticas ou não, a exemplo das experiências mencionadas neste texto no Estado do Rio de Janeiro, em conjunto com as inflexões de movimentos acadêmicos densos em torno desse tema, a ideia de qualidade, embora seja consenso entre os objetivos a serem alcançados nessa esfera, aparece com conotações e significados bem diferentes, deixando clara a inexistência de um único conceito. Ao escrever esta dissertação, muitas questões foram se mostrando evidentes, motivo pelo qual julgo pertinente fazer uma abordagem sobre os *lócus* enunciativos da palavra para pensar o lugar dos sujeitos na ação política e social, suas interpretações, análises e ideias de totalidade, com o objetivo de buscar uma melhor compreensão dos limites dos posicionamentos e fixação última dos sentidos. Nessa direção, portanto, caberia perguntar: a avaliação em larga escala é estratégia imprescindível para que se possa alcançar a qualidade na educação? Mas o que é qualidade no processo de ensino e aprendizagem? Como essa palavra aparece nos diferentes discursos referentes ao tema?

Se pensarmos na natureza do discurso, veremos que este, segundo Laclau (2005), convocado por Cunha,

é o campo de constituição da objetividade. Ele não se restringe à fala ou a escrita, nem à busca de uma verdade subjacente e escondida, muito menos reconstruir sentidos ocultos; antes se insere em um sistema relacional, no engajamento de sujeitos na ação significada de construção/produção histórica e social. É um complexo de elementos que se relacionam como se estivessem em um jogo. Estas relações de jogo são constitutivas do campo discursivo. O campo discursivo é dinâmico, é um terreno cruzado por forças

concorrentes e caracterizado por práticas hegemônicas (CUNHA, 2016, p. 272)

Como uma estrutura que se constrói a partir da articulação das práticas sociais em determinado contexto histórico, o discurso nunca é absoluto, pronto e acabado; está em constante configuração e constituição das identidades dos sujeitos e dos objetos (CUNHA, 2016, p. 272). Além disso,

O discurso pode ser objeto de lutas pelo poder, ou seja, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc., que são parte integrante das formações discursivas como lugares de hegemonia. O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso (BURITY, 2010, p. 10).

Em que pese o debate sobre o que vem a ser qualidade em educação, a Teoria do Discurso e sua preocupação em compreender e interpretar os significados socialmente produzidos nos possibilita pensar em como os agentes, no interior de dinâmicas sociais, são capazes de articular projetos hegemônicos e formações discursivas dominantes. Tendo em vista que o campo discursivo é um lugar de luta, articulação e relações de poder, podemos compreender que o sentido de determinado objeto ou ação se constrói no interior das relações sociais em uma permanente busca pela fixação do sentido que se deseja atribuir. Portanto, no interior dessa lógica, poderíamos pensar: qual conceito de qualidade tem sido fixado no sistema educacional nas últimas décadas?

No conjunto das transformações sociais assistidas, com a crescente necessidade de ampliação do acesso à escolarização, bem como o enfrentamento dos efeitos da desigualdade e da exclusão social, observa-se uma redefinição das práticas pedagógicas, dos conteúdos e modelos de gestão no cenário educativo. Mudanças que abarcaram não apenas o relacionamento entre professor/aluno como também as estratégias de aula e a avaliação pautadas por modelos baseados em “diferentes formas de raciocínio crítico e complexo voltado ao desenvolvimento de uma capacidade de aprender; seja pelo reconhecimento de diferenças, ou de identidades emergentes

no currículo escolar” (BURITY, 2010, p.20). No entanto, salienta Burity (2010) que, apesar de a educação se apresentar como um projeto que se dedique à produção de indivíduos livres e críticos, esse campo não consegue disfarçar os embates políticos e ideológicos que o cercam pelo controle da enunciação nas sociedades contemporâneas. E diz:

Mesmo que o escopo da disputa tenha variado basicamente entre diferentes e contraditórias concepções de liberdade surgidas com a modernidade, o campo da educação, nas últimas décadas, foi politizado tanto enquanto *conteúdo* de demandas como enquanto ambiente de sua articulação (BURITY, 2010, p. 20),

Portanto, tomando a educação como um terreno de construção simbólica em permanente disputa, o conceito qualidade de ensino aparece frequentemente e tem se fixado, desde o final do século passado, em torno de discursos disseminados por grandes organismos internacionais<sup>22</sup> como algo a ser atingido mediante uma lógica competitiva, a partir da mensuração de competências que deve acontecer através de provas padronizadas e indicadores de bons e maus resultados do desempenho dos alunos.

Essa ideia tem como um dos marcos iniciais, no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Reunindo representantes de 155 países e cerca de 150 organizações, o objetivo desse evento girou em torno da questão da universalização do ensino primário e a redução do analfabetismo até o final da década (PATINÕ, 2017, p.162). O compromisso com a educação, naquele momento, já apontava para um discurso de conseguir meios eficientes e baratos que pudessem atender às necessidades de aprendizagem das populações menos assistidas, e a qualidade, elemento central do ensino, passa a se relacionar, segundo Patinõ (2017)

a conceitos como produtos (bens e serviços entregues), processos (atividades ligadas à produção de bens e serviços) e resultados (melhoria das condições do produto). Nesse sentido, a educação entra em uma lógica de negócios que é acompanhada por uma nova linguagem, importada do campo do mercado: mensuração de resultados, prestação de contas, eficiência, eficácia e qualidade (PATINÕ, 2017, p. 162, tradução nossa)<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Alguns desses organismos englobam a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), o OREALC (Escritório Educação Regional para a América Latina e o Caribe), a OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos) e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe)

<sup>23</sup> conceptos como productos (bienes y servicios entregados), procesos (actividades vinculadas a la producción de bienes y servicios) y resultados (mejoramiento de las condiciones de los productos). En tal sentido, la educación entra en una lógica empresarial que viene acompañada de un nuevo lenguaje,



Como um discurso que ainda permanece e acena para o futuro, o Fórum Mundial sobre educação realizado no ano 2000, em Dakar, reitera a perspectiva do acordo feito na Tailândia. Nesse evento, a qualidade proclamada pela Unesco retoma o conceito de qualidade que atenda

às necessidades básicas de aprendizagem e enriquecimento da existência e experiência de vida do aluno enfatizando a busca de resultados para essas aprendizagens, em termos de competências e reconhecimento através de medição (PATINÓ, 2017, p.163).

No que se refere às perspectivas para 2021, elementos das propostas anteriores são reafirmados em documentos publicados pela OREALC/UNESCO, em 2007, e pela OEI, em 2010. Estes trazem como imprescindíveis para obtenção de uma educação de qualidade, categorias tais como eficiência na utilização dos recursos gastos na educação; eficácia na consecução dos objetivos durante todo o processo e, equidade, garantindo bons resultados e desempenhos. Com tais prerrogativas, Patinó (2017) destaca que a importância da qualidade educacional acaba se concentrando nos currículos padronizados, controlados com vistas aos resultados dos testes estandardizados. (PATINÓ, 2017, p.165).

E cita o documento da OEI de 2010:

Vale a pena destacar as vantagens de um currículo significativo orientado para a aquisição de competências básicas, bem como a incorporação de sistemas de avaliação de progresso de aprendizagem, que são capazes de relacionar os conteúdos aprendidos com as competências exigidas (Apud PATINO, 2017, p. 165 Tradução nossa).<sup>24</sup>

Em que pese todo o caminho pelo qual percorre a educação, volto à pergunta sobre os conceitos fixados acerca da palavra qualidade. O que é, então, qualidade? Qualidade de quem e para quem? Como exposto acima, tudo dependerá dos lugares de enunciação. Se nos dirigirmos a toda construção feita até este momento sobre os

---

importado del ámbito del mercado: medición de resultados, rendición de cuentas, eficiencia, eficacia y calidad.

<sup>24</sup> La eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación, junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema, la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación, pone énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos (OEI, 2010, p. 101).

direcionamentos dos organismos internacionais a respeito da educação, teremos um discurso sobre qualidade que se espalha pautado em uma lógica neoliberal, com objetivos políticos e econômicos bastante claros, direcionados para uma ordem globalizada. Ideias que fixam sentido, através da medição de habilidades e competências delegadas aos Estados avaliadores, que com suas práticas de mensuração de resultados, a partir de provas estandardizadas e a responsabilização das redes de ensino pelo bom ou mau desempenho dos alunos, vão atribuindo e construindo seus significados articulados às práticas sociais.

Mas se a ideia de qualidade que tem dominado a arena das políticas educacionais se refere a uma lógica de competitividade e ranqueamentos, não podemos esquecer da Teoria do Discurso, que diz ser este um campo de embates e lutas constantes para fixação dos significados que se deseja atribuir a um objeto ou ação. Dentro do escopo discursivo que demarca uma ordem capitalista, vozes dissonantes aparecem como crítica a esses posicionamentos mercadológicos. A despeito das enunciações governamentais e gerenciamentos internacionais, inúmeros posicionamentos de comunidades acadêmicas, de políticas institucionais não partidárias são levantadas, demonstrando o não determinismo e a permanente instabilidade na fixação dos sentidos legados a um conceito.

Sobre essa questão, Alice Casimiro Lopes (2006), ao defender a não verticalização do Estado sobre as práticas da escola e discutir a forma como as políticas curriculares impostas como “pacotes” são absorvidas nos espaços educativos, defende a ideia de que todas as decisões tomadas no interior desses espaços se constroem a partir de múltiplas instituições e dinâmicas sociais e que, portanto, colocar o Estado como instância definidora dos sentidos finais das práticas escolares é um equívoco. Ainda, segundo a autora, existem comunidades epistêmicas com foco no campo da educação ou movimentos sociais que fazem circular nesses espaços discursos que “contribuem significativamente para o questionamento da suposta homogeneidade e subordinação do cotidiano a um poder central” (LOPES, 2006, p. 36).

Nesse sentido, poderíamos pensar, com base nas ideias de Lopes (2006), que, mesmo não sendo ainda hegemônicas, muitas construções discursivas opostas à proliferação e sistematização das provas em larga escala, aos currículos prescritos e outros mecanismos de controle estão sendo elaboradas em oposição a esses Estados que tendem implementar “de cima para baixo” políticas educacionais que

simplesmente desconsideram as singularidades e pluralidades que constituem o “chão” das escolas.

A defesa de Lopes (2006) quanto às diferentes maneiras de assimilação ou não das políticas impostas a partir dos discursos que transitam e disputam espaço nos ambientes escolares é bastante elucidativa e se coloca como uma mostra significativa para pensar sobre o conceito defendido por Laclau e Mouffe (1985) em relação às estruturas que nunca se fecham por completo (apud MACEDO, 2009, p. 88). Ou seja: os embates no campo da discursividade é algo constante, nunca termina; é um jogo de forças que se estabelece em um determinado contexto político e social. Como nos fala Macedo (2009):

Toda estrutura, além de diferencial, é deslocada e é esse deslocamento que revela o seu limite e contingência e impede o seu completo fechamento. Apresenta, portanto, um excesso de sentido que sempre escapará e que constitui o discursivo como campo de indecidibilidade, condição e impossibilidade de tentativas de fixação de sentido, ou seja, de cada discurso particular. Uma estrutura de tal forma deslocada não tem objetividade e, portanto, não é capaz de determinar posições de sujeito, que passam a ser descritas como significantes flutuantes (MACEDO, 2009, p.88)

Portanto, é no interior dessa lógica que a palavra qualidade vai ganhando contornos e paulatinamente vai sendo construída, fixada e contestada. É a partir das contingências e limites das estruturas que podemos pensar sobre que conceito de qualidade tem sido imposto através das políticas públicas. Pensar que, se o domínio do discurso, nesse jogo, pode ser percebido com maior nitidez através da implementação de programas educacionais pautados em uma ideologia neoliberal, críticas, a exemplo de Lopes, que discute a questão curricular, se espalham, ganham vozes e da mesma forma tentam ocupar um lugar de domínio.

Mas qual o verdadeiro significado da qualidade em educação? Não seria simplista demais olhar o ensino e a aprendizagem sob uma perspectiva técnica e econômica, enquanto produto, processo e resultado? Pensando nessas questões, recorro a algumas vozes do grupo focal que não me deixam resumir a educação apenas a essas ideias. Qualidade em educação, ao que parece, para eles, vai além dos resultados e desempenhos. Passa por um contexto maior, pelo espaço da escola e da sala aula, onde os conteúdos se desenvolvem de forma mais prazerosa e o conhecimento acontece de forma menos enfadonha, mais naturalmente. Ideias como

as de Marcos, Fernanda, Francisca e Patrícia servem bem para ilustrar a forma como enxergam um ensino de qualidade.

Marcos: E foi o que eu (...) falei, eu acho que prova não mostra a capacidade da pessoa. Eu acho que a prática é melhor! Entendeu? Igual a aula de Física, aula de Química (...) os professores levam a gente pro laboratório. Gil fez uma maquete com a gente pedindo pra gente apresentar (...) eu acho que isso que prova a nossa capacidade!

Maryangela: Vocês participam mais?

Marcos: É! Fazendo prática! Entendeu?

Patrícia: Na prática!

Maryangela: Mas a teoria é necessária também!

Patrícia: A teoria sim!

Marcos: Mas é coisa que ele menos dá! E (..) ele só passa mais a teoria quando ele tá explicando, tipo assim, professor como é que faz isso? Aí ele chega e te fala a teoria! Tirando isso, ele não fala (...)

Francisca: E todo mundo gabarita a prova dele! É impressionante! Gil sabe dá muito bem aula!

Marcos: Exatamente! É (...) porque (...) igual ele *tava* explicando a matéria sobre resistores (...)

Fernanda: Ele foi pegou (...) pediu pra gente trazer uma conta de luz!

Marcos: É!

Fernanda: Eu vou explicar como é que vocês calculam quanto vocês estão gastando de energia, pra saber se a luz, se a conta de luz de vocês tá certa. Então (...) tipo assim (...) ele explicou a matéria envolvendo o que a gente realmente usa! Então (...) e fez a gente levar isso pra dentro de casa, entendeu? Levar isso pro dia a dia! Então (...) é uma coisa que é mais fácil pra gente aprender! Agora, ficar falando (...) ah! em 1950 (...) e minha vó de fralda, aconteceu isso, isso e isso (...)

Na visão desses alunos, a qualidade está na forma, nas estratégias utilizadas pelo professor para que a aprendizagem aconteça. A quebra da hierarquia, da forma tradicional das aulas, a necessidade de que se adotem estratégias de ensino mais diversificadas apontam para um conceito de qualidade que gira muito mais em torno do processo de aprender, da relação com o saber do que propriamente o seu resultado. Tomando a avaliação apenas como uma *“ponta do iceberg”*, a preocupação presente nas falas parece incidir muito mais na maneira como são conduzidos à atividade intelectual, como são levados ao movimento de aprender e vencer as dificuldades para o entendimento dos conteúdos.

Quando perguntados sobre as provas padronizadas em larga escala que são aplicadas no percurso da escolaridade básica, incluindo as provas do SAERJ e Saerjinho, objeto de investigação desta dissertação, a ideia de qualidade aparece não priorizando o desempenho, a nota, mas o processo, a preparação e os investimentos que devem ser dados aos alunos para que tenham condições de realizar de forma satisfatória as avaliações propostas. Sem colocações totalmente avessas aos métodos escolhidos pelo Estado, a posição dos alunos concentra-se muito mais na vontade de possuir uma escola que tenha um espaço de convivência feliz, harmonioso e que assegure meios para a construção do conhecimento. Fazer as provas não é o maior problema, o problema está na não preparação para elas, conforme diálogo abaixo:

Maryangela: Então vamos lá, vamos pensar um pouquinho (...) negando a prova do SAERJ, o que se colocaria no lugar dela então?

Fernanda: Primeiro reestruturar todo o ensino! Professora (...) o problema não é a prova!

Maryangela: Ah! O problema então não é a prova! Então pode ter prova?

Fernanda: O problema é que a gente não é preparado pra essa prova, entendeu?

Maryangela: Hum! Entendi!

Fernanda: A escola tinha que preparar a gente.

Marcos: Tinha que dá um ensino adequado pra aquilo que a gente vai ser aprovado!

A partir de demandas tão pontuais mencionadas por jovens alunos, é possível pensar sobre como é difícil a definição do conceito de qualidade de educação. Se, para os organismos internacionais e instâncias políticas nacionais, essa ideia se vincula a eficácia, eficiência e equidade, conquistadas através das políticas de avaliação e padronização curricular, por exemplo; sob o ponto de vista dos alunos entrevistados, o conceito é outro, totalmente diverso. Passa pelo envolvimento estabelecido nas relações e práticas vivenciadas no cotidiano escolar, nas atividades que possuem conexões entre a teoria e a vida e que de alguma forma consegue despertar o interesse pelo objeto que se propõe a estudar.

No entanto, esse contexto de fala dos alunos, que demonstra um forte desejo em conhecer e aprender, inerente aos seres humanos, me remete às muitas críticas

construídas nos espaços acadêmicos e que, de alguma forma, vêm sendo assimiladas no interior de instituições educativas, acerca do sentido dado ao conceito de qualidade avesso a um ensino que acontece sob a ótica da competitividade.

Obviamente, como foi amplamente debatido nos itens anteriores deste trabalho, a defesa da qualidade educacional pautada nos princípios dos processos, resultados e desempenhos através das avaliações em larga escala ocupa seu espaço de debate no meio acadêmico que, em conjunto com gestores e organismos internacionais, se posicionam com o objetivo de validar esse tipo de conceito. Mas, se, para alguns, essa forma técnica e instrumental de manejar a educação é o que vale para a melhoria do ensino, outros olhares sobre essa mesma construção julgam simplista demais restringir o conceito de qualidade a essa ordem. Esse coro, ao assumir posturas críticas e tentar superar a ideia de qualidade a partir de pressupostos mercadológicos, aparece com propostas e projetos educacionais cuja finalidade é a formação de indivíduos mais conscientes, transformadores de seu ambiente, comprometidos com sua formação e sua autoavaliação, com o propósito de construção de uma cidadania mais inclusiva, justa e solidária (Patinõ, 2017, p.168).

Então, volto ao ponto. Qualidade? Que qualidade? Qualidade para quem? A serviço de quem? Embora tenhamos diversas construções de sentido dessa palavra, só consigo imaginar o conceito qualidade em educação se este vier munido de uma ideologia capaz de respeitar as realidades das instituições de ensino, os educadores e os educandos como indivíduos dotados de suas singularidades e subjetividades e, a avaliação em larga escala como mais uma ferramenta a ser utilizada para melhoria do quadro da educação, não se prestando a servir de meio para aferição de resultados, responsabilização e controle de diretores, professores, alunos e demais agentes escolares.

Contudo, se o momento atual e as perspectivas futuras traduzem o discurso da qualidade pautado em mecanismos de vigilância, avaliações e competitividade, ousar sonhar com aqueles que pensam a educação não apenas como fornecedora de conteúdos programáticos, mas como possibilidade de constituição do humano, de uma formação capaz de oferecer ferramentas fundamentais para que o indivíduo atue nesse mundo com sua máxima capacidade física e cognitiva em prol de uma sociedade menos desigual e mais feliz, pois, como Paulo Freire (2008) diz,

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens.

Faz parte da natureza humana, que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (...) Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2008, p.91)

Com tais palavras, por fim, deixo transbordar toda minha sensibilidade e utopia em querer e fazer parte de uma educação transformadora. Mesmo com todas as dificuldades, empecilhos e atravessamentos em torno da prática no cotidiano escolar, não perco de vista o sonho de ver um ensino mais voltado para o humano e suas singularidades no lugar de uma valorização extremada em torno de números e estatísticas. E uma possibilidade como essa, mesmo que pareça ingênua, por que não pode ser possível?

### 3. O OLHAR PARA DENTRO: PARA A ESCUTA DO JOVEM E DO COTIDIANO ESCOLAR

*Apreciando-o violentamente, pergunto-me onde se origina o prazer de “ver o conjunto”, de superar, de totalizar o mais desmesurado dos textos humanos. Subir até o alto do World Trade Center é o mesmo que ser arrebatado até ao domínio da cidade. O corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima; nem possuído, jogador ou jogado, pelo rumor de tantas diferenças e pelo nervosismo do tráfego nova-iorquino. Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores.*

*Michel de Certeau*

Ao ler o texto “Caminhadas pela Cidade”, me deparo com a metáfora acima. Esse fragmento tão interessante quanto as demais páginas dos escritos de Michel de Certeau me induzem a pensar sobre esse olhar visto do alto, de longe, incapaz de perceber as coisas nas suas miudezas e singularidades. Um olhar difuso que não enxerga os rostos, as cores, os sorrisos e as lágrimas... Uma visão tão afastada assim, do topo, tem o seu lugar. No entanto, embora possa representar uma posição poderosa, talvez não seja a melhor para descrever a dinâmica social de uma cidade. Dessa forma, então, como nos fala Josgrilberg,

*O problema surge quando outros usos da cidade são ignorados. Pode-se até tentar impor uma determinada percepção, o planejamento dos urbanistas, por exemplo, mas as ações previstas dentro daquele espaço controlado não serão repetidas mecanicamente no ato performativo (uso) de andar pela cidade (Josgrilberg 2004, p.17).*

Esse viés de pensar a partir da vista do último andar do World Trade Center, tão distante de tudo que acontece no chão da cidade, me remete, imediatamente, à discussão feita nos capítulos anteriores sobre os programas de avaliação em larga escala. Estes, formulados sob olhares distantes daquilo que realmente ocorre no interior das escolas, ou seja, do alto, acabam se assemelhando aos indivíduos nos topos dos edifícios. Digo isso, porque apesar do esforço em tentar melhorar a educação, as políticas públicas, com suas metas, currículos e parâmetros, parecem, na maioria das vezes, não enxergar os problemas e as potencialidades que se concentram no ambiente escolar. Desconsideram os desejos e necessidades dos



seus atores, professores, alunos e demais agentes que, como principais interessados em um ensino de qualidade, sendo ouvidos, podem avaliar, planejar e pensar em soluções para os reais problemas enfrentados nesses espaços.

Nesse sentido, a escrita de Certeau, que valoriza as práticas do cidadão comum, suas artes de fazer, suas operações astuciosas e clandestinas, é capaz de inverter a lógica do meu pensamento quando olho para esta pesquisa. Os discursos táticos dos consumidores e a inventividade do mais fraco aprofundam minha vontade de ir em busca do “não lugar”, ou seja, o espaço do cotidiano, mais precisamente do cotidiano das escolas, com o interesse em estudar as formas subterrâneas de conviver com políticas públicas impostas, instituídas por um lugar de poder. Como Duran (2007):

Refiro-me às relações instituintes, às “burlas” dos consumidores de tais políticas, de que nos fala Certeau. Refiro-me mais especialmente às invenções dos professores e **dos alunos**, as formas como interpretam as políticas educacionais, as suas maneiras de fazer – a pesquisa das práticas – a lógica do cotidiano (DURAN, 2007, p. 117 grifo meu).

Dessa forma, nas palavras de Certeau (1996), o cotidiano que nos é dado a cada dia, me coloca, diretamente, na posição de pensar o meu objeto de pesquisa e as escolhas metodológicas que tenho feito para o desenvolvimento desta dissertação. Todas as vezes que pensava sobre o tema central deste trabalho, várias eram as possibilidades para sua realização, mas um fio longo, que sempre me ligou à sala de aula e o seu cotidiano, fez com que eu voltasse o olhar para o interior das escolas e escolhesse os alunos para me ajudarem a trilhar o caminho de pensar os efeitos dessas políticas públicas.

Um movimento de olhar para dentro da dinâmica escolar, um olhar de baixo, de onde se podem ver de perto corpos anônimos se enlaçando pelos espaços da escola, com o objetivo de escutar as vozes dos *praticantes* que narram suas histórias do ponto de vista de quem viveu e experimentou os sabores e dissabores das lembranças de um período em que a escola esteve sob a vigência de um programa pautado pelas avaliações em larga escala.

Bons e maus momentos, o que importa é uma escuta sensível daquele que é o elemento-chave nesse processo e que ainda é tão pouco ouvido nas pesquisas que têm como tema as políticas públicas e a avaliação. A escuta dos jovens, suas táticas

e astúcias diante de uma política de avaliação posta. O que faziam? De que maneira? Como viam e sentiam as avaliações do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ e Saerjinhos)? Como enxergam as demais avaliações em larga escala? Compreender e interpretar as práticas e estratégias utilizadas por jovens estudantes no decorrer de uma política pública, ouvir suas opiniões, intervenções e ideias sobre o que deve conter um ambiente escolar para que se alcance uma educação mais justa e de qualidade, é o que tentarei fazer a partir da análise das diversas narrativas acerca do tema.

Mas, para escolher esse caminho e a conclusão do melhor método, todo um percurso teve que ser feito. E não foi tão simples! Penso que em uma trajetória de pesquisa, entre equilíbrios e desequilíbrios, devemos estar sempre abertos às contribuições e críticas que nos colocam no movimento de reflexão sobre nossos objetos. Tem sido assim desde o momento em que entrei no programa. Já no primeiro contato com a minha orientadora, muitas sugestões foram dadas, dentre elas, um caderninho de campo onde anotaria todas as ideias relacionadas ao problema da pesquisa.

Após a aprovação no processo seletivo do PPGE, em 2016, com o tema sobre as avaliações externas do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ e Saerjinhos –, um incômodo me atravessava. Diante de um cenário de crise nesse Estado, era difícil visualizar os caminhos que seriam escolhidos pela Secretaria de Educação. Tinha dúvidas sobre a manutenção das avaliações num contexto político e econômico tão caótico, apesar da fala do secretário de Educação sempre se pautar pela defesa e continuidade das provas padronizadas. Mas, se por um lado, penso que esse excesso de controle é absurdo e, portanto, o término dessas avaliações sistêmicas seria algo salutar para o ensino e a aprendizagem, por outro, instalava-se em mim a angústia de ter perdido o objeto da minha pesquisa.

Voltava o olhar para o caderninho e me indagava: O que anotar? Fatalmente essas avaliações não viriam. Se não existe dinheiro sequer para pagar funcionários e aposentados, obviamente a contenção de gastos afetaria também a política de avaliação em larga escala. Minha busca, então, foi negar o projeto defendido no processo seletivo e buscar outro para colocar no lugar. No caderno de campo, muitas escritas foram feitas durante todo os meses de janeiro e fevereiro, mas nenhuma remetia à questão de origem.

A virada aconteceu após o início das aulas, no grupo de pesquisa Cronos, quando minha ansiedade sinalizava a perda do meu objeto. “-Como assim?” Disseram. Eu e minha pouca experiência como pesquisadora não conseguia enxergar alternativas para trabalhar com o objeto escolhido. Prontamente, meus colegas foram me ajudando a olhar alternativas e uma delas foi a de pesquisar essas avaliações em uma outra temporalidade, na relação com o ato de rememoração dos próprios estudantes. Fiquei a pensar sobre essa possibilidade e a partir de então comecei a ver meu objeto retornar...

É importante compreender que todo processo de pesquisa é uma construção. A partir daquele episódio, já não descartava mais a tônica inicial do meu projeto. Foi então que, durante a aplicação de uma prova, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, um aluno levanta a dúvida sobre o preenchimento de um gabarito. Ele pergunta: “-Se eu errar o gabarito? Como eu faço?” De uma forma naturalizada, respondo: “-Lembra da prova do SAERJ? Faça daquele modo”. Nesse momento, uma avalanche de emoções inundou a sala. Os meninos começaram a falar sem parar de forma exaltada e enquanto adjetivavam as avaliações externas, tive uma certeza: meu objeto estava ali, demandava apenas saber olhar para ele.

A partir desse dia, a mudança no percurso da pesquisa aconteceu. Escutar os jovens sempre foi uma preocupação constante na minha prática docente e, portanto, trabalhar com as narrativas dos alunos acerca das avaliações externas faz com que eu reencontre a origem das minhas inquietações que se está em tentar entender a relação dos jovens com o saber. Como eles aprendem? Como constroem seus conhecimentos? Posso dizer que, no momento em que consegui definir o tema e o material a ser pesquisado, tudo ficou mais claro. Christian Laville (1999), ao trazer suas reflexões sobre pesquisa, nos diz que,

(...) a pesquisa só se torna algo simples a partir do momento em que compreendemos bem que sua finalidade é contribuir para resolver problemas oriundos do real, com base numa problemática bem elaborada e com o auxílio de um método escolhido sob medida (LAVILLE, 1999, p. 126).

Assim, a partir do instante em que resolvi desenvolver a pesquisa juntamente com os alunos, praticantes ordinários dos espaços escolares, pude observar que o caminho para realizar este trabalho ficou muito mais tranquilo. Primeiro, porque conferir ao jovem protagonismo no universo da pesquisa é a possibilidade que mais

me anima. Segundo que, estando esses sujeitos anônimos envolvidos diretamente no processo educativo, acredito que possam contribuir, efetivamente, com observações relevantes para que se elaborem projetos mais condizentes com a realidade das escolas e mais próximos daquilo que é demandado pelos estudantes. Assim sendo, dar atenção às suas narrativas como objeto de pensar o que é necessário dentro dos espaços escolares é condição essencial, do meu ponto de vista, para que se vislumbre uma educação com maior patamar de qualidade.

Essas novas formulações, que foram chegando aos poucos, deixaram visível a pertinência do desenvolvimento do trabalho através da utilização do grupo focal que se coloca como uma técnica qualitativa de coleta de dados capaz de “extrair, das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento” (GOMES, 2005, p. 279). Além disso,

Embora outras técnicas, tais como entrevistas individuais e observações, possam proporcionar ao investigador um contato direto e intenso com os indivíduos, o formato de um grupo interativo como o grupo focal oferece vantagens para uma rica e detalhada coleta de dados, pois suas entrevistas encorajam a interação não só entre o moderador e os participantes, mas também entre os participantes. Por outro lado, o formato do grupo oferece apoio aos participantes individuais, encorajando maior franqueza nas suas respostas. Por essas características, as entrevistas de grupo focal permitem ao investigador testemunhar a discussão dinâmica e interativa sobre os tópicos enfocados (GOMES, 2005, p. 282).

A ideia inicial era formar três grupos, com oito alunos de três turmas de Ensino Médio, sendo que cada grupo seria composto por componentes da mesma turma. É importante deixar claro que a decisão de escolher turmas do último ano do Ensino Médio esteve relacionada com o tempo de contato desses alunos com as avaliações do SAERJ e Saerjinho. Eles foram expostos a tais instrumentos desde o Ensino Fundamental e, ao longo dos anos, foram construindo e atribuindo sentidos e significados a eles. No entanto, essa opção metodológica foi feita pensando, também, em outras questões. Primeiro, porque trabalhar com apenas uma turma poderia incorrer em algum constrangimento acerca da seletividade. Outra questão diz respeito à possibilidade de uma maior fruição dos grupos focais, porque, como nos lembra Gomes (2005),

O ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles

enriquece a qualidade das informações; **o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas** (GOMES, 2005, p. 281, grifos meus)

Contudo, pensando na saída desses meninos e meninas da escola ao final do ano letivo e na dificuldade de encontrá-los após a formatura, os grupos focais foram realizados antes mesmo do processo de qualificação, no final do ano de 2017, o que significou um ganho enorme para a dissertação, dadas as contribuições da banca a partir da leitura dos diálogos dos alunos.

Quanto à organização dos grupos, uma carta aberta foi elaborada e entregue a todos aqueles que tivessem interesse na participação. A ideia passou pelo viés de que, caso ultrapassasse o número de oito alunos, estipulado para cada grupo, um sorteio seria feito. Mas tal estratégia não foi utilizada, haja vista que apenas 15 alunos se dispuseram a participar e somente 13 compareceram no dia marcado. Com tal propósito, dois grupos foram formados. Um totalmente homogêneo, com cinco participantes da turma A e o outro, com 8 alunos, composto por 6 alunos da turma B e dois alunos da turma C. Aos dois alunos da turma C, foi perguntado em qual grupo gostariam de estar, considerando as afinidades que possuíam com os demais alunos. Dessa forma, a partir de um consenso, foram direcionados para o grupo escolhido.

Posto isso, os grupos focais<sup>25</sup> foram realizados no ambiente em que estudam, na biblioteca da escola, que se localiza em um município, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Provas do Saerjinho feitas por alguns participantes da pesquisa, encontradas na escola, e uma sequência de imagens acerca do tema foram expostas aos alunos no início da conversa. A ideia foi instigar, através de elementos disparadores, a capacidade de recordar e ressignificar aspectos positivos e/ou negativos das avaliações de larga escala do Estado do Rio de Janeiro.

Dessa maneira, a partir desse lugar de enunciação, ou seja, das narrativas de jovens alunos, sobre um recorte da política pública do Estado do Rio de Janeiro, pode desenvolver esta pesquisa, buscando sempre valorizar a percepção dos estudantes diante dos programas educacionais, a maneira como enxergam as avaliações de larga escala e as transformações ocorridas no ambiente escolar dadas as suas práticas.

---

<sup>25</sup> Os grupos focais foram realizados no mês de novembro de 2017. O primeiro grupo teve início às 13:30 e o segundo às 15:30. A busca por um arquivo de provas e imagens (cartazes, gabaritos, mascotes) do período de vigência do SAERJ teve por objetivo fazer com que tais elementos apresentados se convertessem em elementos disparadores de memória.

Decisões tomadas acerca do método, não posso dizer que tudo estava resolvido. Minha insegurança diante dos procedimentos ainda por realizar eram significativos. O medo foi o principal vetor que externava esse sentimento. Rememoro que, dias antes, no grupo Cronos, a pergunta insistente era: “-Mas se eles não falarem?” A voz da experiência partia de forma incisiva da minha orientadora e era corroborada pelos demais colegas. Dizia ela: “-Isso nunca acontece em um grupo focal, Maryangela! A memória de um puxa a memória do outro”. E foi exatamente o que aconteceu. Bastou instigá-los a partir da perspectiva daquilo que lembravam acerca das avaliações externas para provocar uma avalanche de memórias. Foi um dia inesquecível do início ao fim!

Recordo como foi a organização para que tudo transcorresse na mais perfeita ordem! Eram vários itens a serem preparados, gravador, filmadora, imagens que reportavam à época do SAERJ, as provas encontradas, o lanche preparado para os meninos. Seria um transtorno se algo desse errado e os grupos não acontecessem no dia marcado, pois já estávamos chegando ao final do ano letivo e perder a chance de realizar as rodas de conversa naquele dia incorreria na necessidade de reelaboração de todo o processo, sem contar com a dificuldade que seria reunir os participantes novamente.

Mas na vida, ocasionalmente, algo nos escapa. O lugar em que a pesquisa foi realizada fica distante, cerca de duas horas de viagem. Saí de Juiz de Fora com tempo de folga, no entanto, um caminhão tombado na pista, quase impediu que eu chegasse a tempo de encontrar os meninos. Já na escola, vendo a minha tensão, os próprios participantes foram me ajudando a colocar todas as coisas em ordem para que pudéssemos começar. Esse transtorno inicial, apesar de ter causado um estresse no percurso até à escola, acabou por instaurar um clima de total descontração entre mim e a aqueles jovens favorecendo, assim, o início das falas a respeito do tema pesquisado.

Foi uma tarde inteira de conversas intensas e muitas memórias. De início, os alunos tiveram contato com as provas realizadas no tempo do SAERJ, além de imagens, também, relativas a esse período, como fotografias, cartazes, gabaritos e mascotes. Como foi dito acima, a busca por esse arquivo teve por objetivo fazer com que tais elementos apresentados funcionassem como disparadores de memórias. Não foram necessárias muitas perguntas para que múltiplas lembranças daquele tempo viessem à tona. O mote principal, portanto, se resumiu em torno da questão: “Do que

“você lembra?” A partir dessa colocação, outras perguntas foram sendo interpostas de acordo com as lembranças que iam emergindo. Poucas intervenções foram suficientes para que inúmeros acontecimentos disparassem através das falas daqueles jovens. Incômodos, reclamações, alegrias, tristezas, raiva, sentimentos múltiplos que aos poucos foram dando contornos e significação àqueles momentos por eles experienciados. Um tempo narrado à luz do presente. Como bem nos lembra Benjamim (2007), no agora da cognoscibilidade, imagens do passado eram evocadas a partir de implicações do tempo atual. Por esse motivo e não por acaso, ao rememorar as vivências no cotidiano escolar, do período em questão, temas que estavam ocorrendo naquele momento atravessaram as falas com muita força, por exemplo, a crise dos Estados, o ENEM, os problemas das escolas brasileiras e a perspectiva que possuem do futuro.

Contudo, é bom esclarecer que, apesar de esta pesquisa ter nascido no contexto de uma sala de aula de História, nenhuma pergunta foi feita em relação a essa disciplina, pois o objetivo principal a ser alcançado nos grupos focais não se deteve a esse propósito, mas sim em tentar compreender os significados atribuídos pelos alunos às avaliações em larga escala.

Vale dizer, também, que, para a realização dessa tarefa, uma enorme responsabilidade pesava sobre mim e poder contar com a ajuda de um observador externo – no meu caso, um amigo, Toninho, membro do grupo Cronos – foi essencial, pois sozinha não seria capaz de estar atenta a tantos detalhes observados durante a realização desse campo. As intervenções e colocações feitas por esse outro olhar muito contribuíram para a produção de uma empiria densa, sofisticada e original. Sem falar na colaboração do grupo de pesquisa e da minha orientadora que muito me ajudaram a pensar e ordenar falas que, apesar de muito ricas em detalhes, emergiram com formas enviesadas e de difícil interpretação.

Para evitar qualquer constrangimento, as identidades dos participantes desta pesquisa foram mantidas no anonimato, sendo substituídas por outros nomes. Pelo mesmo motivo, eventuais professores citados tiveram seus nomes trocados por codinomes. Da descrição dos grupos focais, frases relativas a temas diversos foram suprimidas, restringindo apenas aos contextos de discussão do que se encontrava em foco.

Em síntese, entre lembranças e esquecimentos, partes da memória, esses momentos aconteceram e, além de ter produzido todo o campo desta pesquisa, me

impressionaram pelas falas tão pontuais. Como diz Bondiá (2002), na vida muitas coisas nos passam, mas o que nos toca? Posso dizer que, durante o tempo em que estive realizando os grupos, fui tocada por considerações incríveis, lúcidas e muito consistentes sobre processos educativos. Vozes que jamais imaginava pudessem sair de bocas tão jovens, vozes que, ao reler e ouvir novamente para a organização do campo, me trouxeram um misto de emoções, alegrias e tristezas. Por várias vezes pude rir das brincadeiras e traquinagens que aprontavam no dia a dia, as táticas e formas de convívio que assumiam no interior do espaço escolar e, em outras passagens, me entristeci com as constatações negativas feitas acerca da educação como um todo no país.

Por fim, julgo importante demarcar, neste texto, os significados produzidos por esses encontros, pois, mesmo que distintamente, acabaram por afetar, de alguma forma, a mim e aos jovens entrevistados. No meu caso, posso dizer que essas reuniões representaram mais que um dispositivo na captura de informações para disparar um discurso acerca do tema pesquisado: elas consolidaram minha maneira de enxergar os jovens partícipes do meu fazer pedagógico. Para os estudantes, que ali estavam de forma espontânea, em horário posterior às suas aulas, as rodas de conversas assumiram outra conotação. Percebi que, por estarem no final do percurso de uma escolaridade, aproveitaram e fizeram do nosso encontro, também, um momento de balanço de vida. Mediante uma proposta de acolhimento e escuta atenta ao que tinham a dizer, estabeleceram, claramente, comigo uma relação de confiança e usaram o momento da pesquisa para manifestarem seus incômodos e desejos. O que aqueles meninos encontraram naquele momento? Apenas um espaço de escuta sensível. Coisa incomum no dia a dia dos jovens estudantes. Pois, ao contrário das teorias que falam abertamente em educar para a cidadania, na nossa sociedade poucas são as instâncias que consideram as representações dos jovens, poucos são os espaços abertos para suas colocações.

Com o campo de pesquisa realizado, um turbilhão de informações desordenadas se dispôs para mim. E agora? O que fazer com tudo isso? Ficava me questionando. Sabia que era necessário categorizar as falas daqueles jovens para descobrir por quais eixos temáticos passariam minha análise e interpretação. Um desafio! Por semanas, após a transcrição do grupo, fiquei pensando qual a melhor forma para organizar o campo. Logo de início, junto da minha orientadora, no grupo de pesquisa, à medida que narrava as vozes dos alunos, três grandes blocos



despontaram. Seriam eles: o direito à voz; a avaliação das políticas públicas e a perspectiva de uma escola ideal. Depois, com o processo de qualificação, outra possibilidade apareceu. Uma colocação da banca me fez ver outro eixo de interpretação que passaria pelas táticas utilizadas pelos estudantes no cotidiano da escola.

Obviamente, mesmo observando essa estrutura interpretativa, ainda teria que arbitrar e hierarquizar as falas dos alunos que, apesar de claras e sofisticadas, se encontravam de forma totalmente desordenada. Tarefa para um historiador. As fontes não falam! Mas elas estavam ali prontas para serem decifradas, auscultadas, interpretadas. Era preciso dar sentido àquele campo através do exercício de categorização. Levei um tempo para pensar em um método que organizaria essa empiria, quando decidi começar de forma intuitiva. Meu primeiro movimento foi ler novamente a transcrição dos grupos e distribuir as falas em temas que pudessem produzir mecanismos interpretáveis. Nessa primeira tentativa, cheguei às seguintes categorias:

- Perspectiva de futuro
- Outras formas de avaliar
- A escola ideal
- A escola no tempo do SAERJ
- O direito à voz, à participação e à cidadania
- Como eles se avaliam
- Como avaliam os professores
- Avaliando o SAERJ
- Táticas e maneiras de fazer
- O olhar sobre as políticas públicas

Esse arranjo, no entanto, apesar de possibilitar um olhar mais amplo diante do campo, precisaria ser reordenado para que a análise se tornasse mais favorável à interpretação. Sendo assim, optei por elaborar um quadro, onde fui encaixando as vozes dos estudantes de acordo com os grandes eixos encontrados. Para isso, no exercício de pensar e produzir a empiria, foi necessário fazer ajustes, numerando as categorias e atribuindo letras e números aos diversos assuntos. Foi um trabalho muito interessante, sobretudo porque, depois de todo o esforço de organização, havia me

apropriado do campo da pesquisa, tendo chegado aos seguintes grupos conceituais que serão trabalhados neste capítulo da dissertação. São eles: a escola em meio à política pública do SAERJ; a escola ideal; as táticas e astúcias no cotidiano escolar e o direito à voz.

### **3.1. “É pra gente falar do SAERJ, né? A gente vai ter que falar mal, né?”: A escola em meio à política de avaliação do Estado do Rio de Janeiro.**

A frase pronunciada acima pela jovem Paula no início da realização de um dos grupos focais demonstra o grau de insatisfação ao lembrar o que representou a política de avaliação implantada nas escolas do Estado do Rio de Janeiro. Seguida da enunciação “Eu não aguento mais ouvir essa palavra, Saerjinho!”, feita pela mesma aluna, é possível observar que, ao rememorar o tempo em que essas provas padronizadas eram aplicadas, as lembranças que surgiram deixam pistas de como as práticas originárias desse programa educacional chegou às escolas modificando o ambiente e seu cotidiano.

Como professora dessa rede de ensino, consigo recuperar algumas memórias sobre como era conviver com essa política pública tendo sempre no horizonte a necessidade do cumprimento de metas, aferidas ao final de cada bimestre, através das avaliações em larga escala. Estas chegavam às escolas prontas para medir diretamente o desempenho dos alunos e, indiretamente, a eficiência do professor. Um esquema de controle bem montado, com planilhas, estatísticas, ranqueamentos, bonificações, que implicava várias consequências para o dia a dia das escolas, como, por exemplo, a perda de autonomia entre os seus atores.

Essa política de monitoramento ainda presente, mesmo tendo sido as avaliações do SAERJ e Saerjinhos encerradas no ano de 2015, mostra o reflexo de uma sociedade de controle, em que “todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo e em qualquer lugar do espaço social.” (NETTO, 2003, p.118). Expressão utilizada por Michel Foucault em seus últimos escritos, Veiga-Neto, se apropria dessa ideia para explicar o momento em que vivemos e observa que, em tempos de “sociedade policialesca”<sup>26</sup>, onde tudo é realizado em prol da segurança

---

<sup>26</sup> Sociedade policialesca a que Alfredo Veiga-Neto se refere corresponde ao controle dos indivíduos através dos aparatos tecnológicos, tais como câmeras de vídeo em lugares públicos, bancos de dados, listas na internet, dados

individual, da democracia e do progresso, “o ganho imediato é o aumento da segurança social; o custo é a saturação do constrangimento individual, imposto de fora para dentro” (NETTO, 2003, p.118).

De acordo com esse raciocínio, acredito que pensar no programa educacional em questão é compreender que suas práticas se encontram no interior desse tipo de sociedade e que, portanto, o controle sempre foi fator principal para obtenção de resultados, diagnósticos dos problemas e correção dos desvios. Dessa forma, toda a sistemática que envolvia o monitoramento das notas advindas das provas do SAERJ e Saerjinhos trazia muito desconforto e constrangimentos. Isso pode ser observado, por exemplo, nas falas da aluna Fernanda

Maryangela: Então vamos pensar umas coisas (...) é (...)daquela época, alguma coisa, alguma lembrança, acontecimentos diferentes que vocês possam trazer pra cá. Lembranças dessas provas, mesmo que elas não tenham significado, igual você colocou, uma coisa positiva. Alguma lembrança que te fez ficar triste naquela época?

Fernanda: É (...) tipo assim (...) o único problema é que, tipo, a gente se sentia inferior, sentia menor (...) por não alcançar o tal resultado (...) na prova de Química, por exemplo! As diretoras chegavam na sala e falavam: “olha só, a escola vai ser avaliada por causa dessa prova e se vocês não forem bem a escola não vai ser avaliada bem, tá! E daí? A escola vai mal (...), mas (...) poxa! Então passa o negócio direito! Aí eu tenho que me sentir menor, eu tenho que me sentir mal, uma péssima aluna porque eu não tirei cem na prova de química. Não acertei mais da metade, pelo menos, da prova do SAERJ! Poxa! Sei lá (...) é (...) isso é ruim! Isso é ruim, sabe? É uma forma (...) meio que parece uma forma de diminuir a gente, sabe?

Maryangela: Nota ruim que deixava com raiva?

Márcia: Porque, também, tinha professor que depois ficava cobrando que (...) a turma não tirou nota boa. Como se fosse responsabilidade nossa de saber uma coisa que a gente nunca tinha visto na vida. Me dá uma raiva.

Como podemos perceber, vários eram os dissabores acarretados por essas provas. Na fala de Fernanda, por exemplo, o estresse é evidente. Na medida em que era pressionada pelos agentes da Secretaria de Educação para atingir metas, a direção da escola responsabilizava os alunos caso as médias da turma ou notas individuais não fossem satisfatórias. Na mesma linha, Márcia verbaliza sentir raiva porque os professores também responsabilizavam as turmas pelas notas baixas.

---

comerciais, rastreamento dos cartões de crédito, entre outros mecanismos que sirvam para que se obtenha o menor risco social.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), em um balanço sobre as políticas de avaliação, demonstram que, sobre os programas educacionais balizados por avaliações de larga escala, muitos são os autores que apontam como aspecto negativo dessa política a responsabilização de alunos, professores e gestores pelo mau desempenho das escolas. Culpabilizados por não terem desempenhado bem seus papéis sofrem, muitas vezes, sanções e medidas injustas. No caso dos dirigentes escolares, salientam que as ações produzidas nesse contexto, sob pressão para melhoria dos resultados, acabam por causar desajustes no âmbito escolar, influenciando de forma negativa seus principais atores.

Esse desencontro que desemboca em práticas pedagógicas bastante arbitrárias pode ser notado, ainda, quando os alunos lembram que os Saerjinhos, além de valerem nota para o bimestre, não davam direito a recuperação paralela, caso não obtivessem médias favoráveis.

É bom lembrar, aqui, que a prova do SAERJ, sendo a última do ano e aplicada por agentes externos, era composta pelas disciplinas de Português e Matemática e servia para ranquear as escolas do Estado. Os Saerjinhos, por sua vez, aplicados ao longo dos três primeiros bimestres, abarcavam praticamente todas as disciplinas, inclusive a História. No início do programa, era atribuído aos alunos um ponto de participação por realizarem a avaliação. Depois de algumas edições, a Secretaria passou a exigir, principalmente, nas duas disciplinas avaliadas no SAERJ, que essas fizessem parte da nota bimestral do aluno. Todavia, na conversa com os grupos sobre esse momento em que as provas passaram a ter peso para aprovação na escola, sem a devida chance de recuperação, as queixas se avolumaram.

Maryangela: E quando essas provas passaram a valer esse total de nota aí? Vocês lembram como é que era?

Ana: Aí a gente ficava (...) tipo assim, com medo ao mesmo tempo de não conseguir e ficar com nota vermelha no bimestre. Porque a partir do momento que passou a valer, acho que deu uma pressão. Tipo, *“ah! (...) Eu tenho que ir, tenho que tirar uma nota boa, porque (...)”*

Maria: Não vai ter recuperação.

Ana: Não vai ter recuperação (...)

Maryangela: Não tinha recuperação?

Ana: Não, era a nota!

Maria: Não, era a nota bimestral, ou a gente tirava uma nota boa, é na prova, ou (...) tira uma nota boa também no trabalho, também, pra juntar, pra somar. Porque, senão, ficaríamos com nota vermelha não (...) ia ter outra (...)

Ana: E, tipo (...) ou você sabia, ou não. Porque não tinha nem como perguntar o professor, *“ah! (...) Tem como me ajudar? Não sei o que (...)”*

As contestações veementes de Ana e Maria sobre a impossibilidade de recuperar a nota de uma avaliação externa é complementada pela fala de Paula que num tom de desabafo, deixa claro o grau de indignação com essa prática.

Paula: E ter colocado como nota também é (...) tipo assim (...) às vezes, como tinha muita coisa que a gente não sabia é (...) a gente acabava ficando com nota baixa. Às vezes precisava de nota e como não era aquilo que o professor estudou com a gente, a gente se ferrava, né?!

Sobre a colocação de Paula em relação aos conteúdos que não viam em sala e que apareciam nas provas, retomo à ideia de Kátia Abud (2013) sobre a natureza dos currículos que, organizados pelas instituições de poder, na sua elaboração, consideram cenários escolares ideais, sem levar em conta os problemas enfrentados por esses espaços, deixando fora da discussão seus principais atores: alunos e professores.

No caso, os Saerjinhos, que passaram a valer também como nota do bimestre, traziam questões impossíveis de realizar, de acordo com a fala da aluna, simplesmente porque não viram o conteúdo ou não tiveram tempo para aprendizagem. Recordo, como professora dessa rede, à época, como era complicado cumprir o currículo prescrito pela Secretaria de Educação a tempo da chegada das avaliações. Por isso, muitos problemas surgiam. Temas eram trabalhados superficialmente, sem a devida condição de o aluno se conectar realmente com o saber pretendido, ou sequer habilidades e competências eram desenvolvidas.

No diálogo que inclui Fernanda, Patrícia e Marcos podemos observar esse desacerto.

Fernanda: Acho que não conecta o que tá no (...) currículo mínimo! O que eles passam pra gente é o que o Estado põe os professores passar pra gente e o que a prova cobra. Acho que eles cobram além do que tá no currículo mínimo.

Marcos: Exatamente!

Patrícia: No SAERJ acontece muito isso!

Fernanda: Então realmente tem coisas que a gente nunca viu!

Maryangela: No SAERJ?

Fernanda: É (...) no SAERJ mesmo.

Fernanda: Às vezes (...) tipo (...) a matéria do bimestre era uma e o que caia no SAERJ era completamente diferente.

Marcos: Às vezes era aquilo só que de uma forma tão (...) complicada (...)

Fernanda: Complicada!

Marcos: Tipo (...) por exemplo, vocês quando pegam alguma coisa para passar pra gente, vocês resumem ao máximo pra gente entender da melhor forma. Isso (...) isso (...) Todos os professores falam (...) A gente resume o máximo pra vocês entenderem de uma forma mais fácil! Mas querendo ou não, você (...) a gente entende de uma forma! Chega no SAERJ dá de forma completamente diferente que a gente não estudou, que a gente não chegou nem a ver (...) fica difícil de avaliar a educação no Brasil (...) ou no Estado, também!

As falas de Fernanda e Patrícia trazem uma constatação imediata. Quando dizem que matérias caíam para além do currículo mínimo, fica claro que muitos conteúdos não eram estudados. No caso de Marcos, seu discurso demonstra bem os limites de trabalhar o currículo exigido. Quando relata que os professores resumiam a matéria ao máximo, subentende-se que esse conteúdo não era aprofundado, de forma que ele sabia que tinha visto, porém não foi capaz de construir as habilidades necessárias para a resolução de questões avaliadas.

Dessa maneira, voltar à ideia de Kátia Abud (2013), para compreender como era organizado o currículo dessa rede de ensino me parece pertinente porque, se existe uma constatação diante das considerações desses jovens, é a de que o programa de avaliação adotado no Estado não considerava as diversas realidades das escolas, com suas prioridades e necessidades. Ao contrário, uniformizava o conteúdo, em torno daquilo que julgava ideal, sacrificando, muitas vezes, o ambiente e as possibilidades de aprendizagens.

Imbuídos desse raciocínio, poderíamos pensar: por que um programa de educação se pauta por esse tipo de agenda? Qual a lógica em avaliar alunos que sequer conseguem ver determinados conteúdos? Para raciocinar sobre essas questões, não podemos perder de vista a ordem política/econômica neoliberal instalada no país. Com discursos de eficiência e desempenho, as políticas públicas têm uma preocupação muito mais centrada nas metas do que propriamente no

caminho que levam a atingi-las. A inversão de valores é tal que Alfredo Veiga-Neto (2013) nos chama a atenção para um currículo desviado para a direita, em que, ao contrário do consenso sobre o que deve existir em procedimentos didáticos, ou seja, planejar-executar-avaliar, se transforma em avaliar-planejar-executar, fazendo com que professores e alunos percam grande parte da autonomia, tendo que correr atrás dos conteúdos que serão avaliados ao final do bimestre. Enfim, a equação se inverte, fazendo com que a avaliação se transforme em currículo.

Essa “obsessão avaliativa”, já pronunciada por Almerindo Afonso Janela (2007), com vistas ao mérito, à hierarquização, à classificação, é tamanha que algumas observações dos alunos servem para pensarmos sobre essa questão.

Francisca: É!!! Qual foi a prova que a gente fez a pouco tempo? Prova Brasil?

Fernanda: Foi a mesma coisa, gente!

Maryangela: Prova Brasil? O que tem a prova Brasil?

Fernanda: Foi a mesma coisa! A gente chegou na escola no dia e falaram ó (...)

Paula: A gente marcou a prova Brasil pra semana que vem, venham e não cheguem atrasados! Foi isso!

Francisca: Exatamente! Estudem! Não falaram isso: Oh! vai ter prova, vocês têm que vir, vai dar ponto se vocês vierem ou não.

Paula: A gente não sabe nem quanto era (...)

Fernanda: Não sabia nem o conteúdo da prova que era (...) acho (...) conteúdo de primeiro ao terceiro ano.

Paula: E outra (...) ainda (...)

Francisca: Fazer eles não fazem! Ah! vai ter prova tal dia, se quiser vem, se quiser não vem! Você ganha ponto! Porque é movido a ponto! Aí interessa o aluno e o aluno vem!!!

Paula: E (...) outra (...) passaram essa Prova Brasil, tipo assim (...) antes (...) não sei se foi na semana do Enem ou no meio da semana do Enem (...)

Francisca: Foi (...) acho que foi no mês!

Paula: Não! Foi uma semana antes do Enem ou foi no meio, assim (...) Foi aquilo que a gente estava falando no Enem

Paula: E passaram sabe?! Essa prova de outubro! Os professores estavam tentando ajudar a gente e (...) e (...) eles foram e passaram essa prova! Tipo assim, pra atrapalhar (...) atrapalhou!

Tomando como parâmetro o diálogo acima, entre Fernanda, Francisca e Paula, a respeito de fazer duas avaliações externas em um mesmo mês, Prova Brasil e o ENEM, sigo pensando. Para além dos problemas destacados pelas alunas, que coadunam com outras falas sobre a falta de diálogo para maior compreensão do que seria a sistemática dessas avaliações, é interessante perceber como essas provas padronizadas invadem o espaço escolar desorganizando a rotina desse ambiente. Isso fica evidente com a fala de Paula que, ao se queixar sobre o acúmulo de avaliações, nos faz compreender que a forma atribulada dessas provas chegarem até os alunos acabava por atrapalhar toda a dinâmica de aprendizagem estabelecida nesses espaços, por professores e alunos. Um delírio avaliatório, bem pronunciado por Veiga-Neto (2013), que, não custa imaginar, fossem aplicadas no período de vigência da política de avaliação observada nesta pesquisa, os alunos realizariam no espaço de mais ou menos dois meses, outubro e novembro, quatro avaliações externas, Prova Brasil, ENEM, Saerjinho e SAERJ

Controle, vigia, angústia... A impressão que passa pelas falas dos alunos segue essa trilha sonora. As enunciações de um ambiente totalmente organizado para a conquista de um posicionamento entre os melhores alunos, as melhores escolas, conseqüentemente os melhores no IDEB, transitam, direta ou indiretamente, em experiências que suscitam um espaço onde a maior parte das atividades confluía para um trabalho dirigido especialmente para o alcance das metas. E, quando o assunto ainda se refere ao controle exercido pela escola sobre os alunos, observado pela política de avaliação mencionada, esses adjetivos avolumam. Em um diálogo estabelecido acerca do dia a dia das provas, Márcia, Luiz, Carlos e Maria apontam as pressões sofridas pela direção, caso faltassem nos dias das avaliações.

Márcia: Eles só falavam, vai ter prova dia tal e estudem (...)

Luiz: Não faltem.

Márcia: Não faltem.

Carlos: Que vale ponto (...)

Márcia: Que tanto fez que tanto faz (...)

Maria: Porque se faltar a gente (...)

Luiz: É. Eles ligavam para o responsável (...) falava até que ia buscar o aluno em casa.



Luiz: Muitas das vezes falavam que se o aluno faltar (...) Eles iam (...) eles iam em sala, no dia da prova, é (...) perguntava quem faltou, anotava o nome, ligava pro responsável pra saber por que o aluno não veio. Porque essa prova era dá uma nota pra escola. (...) Aí eles queriam saber o motivo da falta do aluno.

Carlos: Por interesse do (...) de avaliar a escola, nem queria saber se a gente sabia alguma coisa, tinha estudado a matéria, se a gente sabia alguma coisa (...) só queria saber que a gente fizesse só pra dá ponto pra escola, só.

Luiz: Mais pra dá nome pra escola, né (...) pra ficar um nível mais elevado.

Atribuir ponto, buscar o aluno em casa, ligar para os responsáveis estavam entre as medidas para controlar a presença dos alunos nessas provas. Porém, independente das metas que deveriam ser alcançadas pelas escolas, fica a dúvida. Qual era o real objetivo desse programa e todos os seus mecanismos e aparatos de controle? Se a preocupação principal se pautava pela melhoria da educação e, portanto, das condições de ensino e aprendizagem, qual o motivo de os alunos se sentirem tão fora do processo ao relatarem suas memórias acerca desse programa educacional? Na opinião de Luiz e Carlos, não existia uma preocupação com eles e sim com a escola em melhorar seus índices. Especialmente na fala de Carlos podemos perceber como se sentiam postos de lado, desconsiderados.

No entanto, diante de tudo que foi exposto até aqui, no que se refere aos problemas relatados pelos alunos acerca dessa política pública, ao interpretar o campo desta pesquisa, algo me parece inusitado nas falas dos estudantes entrevistados. Diante das várias denúncias acerca do período de vigência das avaliações do SAERJ e Saerjinhos, ao serem indagados sobre o retorno dessas provas, encerradas no ano de 2015, várias foram as vozes que não invalidaram por completo essas provas, como podemos notar nos diálogos abaixo:

Maryangela: Mas as provas? Vocês acham que (...) acham que seria positivo continuar? Não? Sobre as provas, assim, sobre as avaliações que vocês faziam (...)

Ana: Eu acho que não deveria parar, mas voltar só quando realmente, tipo assim, igual eu falei, ter uma preparação antes. Porque não adianta a gente chegar, fazer sem saber nada. Sem saber nada entre aspas, porque coisas a gente aprendeu e coisas a gente não aprendeu. Então, eu acho que não adianta insistir em uma coisa que não aconteceu antes. É, acho que, sei lá, ou contraturno ou alguma coisa pra gente poder estudar só questões das provas. Aí sim, continuava.

Maryangela: Vamos supor que ano que vem vocês estariam no terceiro ano, ninguém vai estar não, tá gente! Mas vamos supor, estas provas estão postas. O que vocês acham do retorno do SAERJ?

Carlos: Eu não acho nada demais. Mas se os professores passarem revisão, tudo que tem que fazer, aí sim! Porque não adianta a gente ter que fazer uma coisa tudo de qualquer jeito, só pra nota pra escola, que pra gente não vai valer muita coisa.

Maryangela: Então, uma boa direção com a prova do SAERJ?

Carlos: Melhor coisa!

Ana: Nossa Senhora!

Maryangela: Valia a pena, então, ter prova do SAERJ com...

Carlos: Com uma boa direção! Anima a pessoa!

Ana: É!

Maryangela: Valeria a pena volta o SAERJ?

Patrícia: Não!!! É acho que, (...) pelo que Fernanda falou mesmo! Eles votando uma grade que dê pra suprir o que eles passam no SAERJ! Seria muito bom a prova!!! A prova é para avaliar sim!

Paula: Sim (...), mas podia também pensar no que eu falei (...) de (...) de outro jeito de (...) de (...).

Maryangela: E vocês acham então (...) vocês acham que seria significativo tirar as avaliações?

Marcos: Não tirar, mas suprir o que a gente precisa pra gente poder fazer.

Maryangela: Tá!

Fernanda: Aumentar o número de aula (...)

Marcos: Mostrar que a nossa capacidade, mostrar que nós sabemos o que nós aprendemos. Entendeu? Não necessariamente, tirar, entendeu? Mas não é assim também! É, tipo, você suprir o que a gente precisa pra poder fazer essa prova, entendeu? Mostrar que, o que a gente aprendeu no papel.

Toninho: Igual, me corrige se eu estiver errado (...) se eu estiver colocando palavras na boca de vocês (...) o que vocês acham errado, é vocês não serem preparados adequadamente pra fazer essa prova?

Francisca: Exato!

Toninho: De tudo o que vocês falaram, eu apreendi, isso, assim, vocês não se importariam de fazer a prova. Não é?!

Marcos: Não!

Paula: Não!

Note que, nas falas acima, existe um consenso sobre o retorno das provas do SAERJ, no sentido de que a preocupação não está centrada na forma como as avaliações chegavam até eles, mas na preparação para poder desenvolver as questões propostas. Ter ou não uma política de avaliação que vá ranquear e bonificar escolas e alunos não parece ser a questão central entre os entrevistados. O problema é que, ao se defrontarem com o que é pedido pelos avaliadores, chegaram à conclusão de que não viram grande parte do conteúdo ou se chegaram a ver, isso foi feito de forma superficial, sem revisão, como salientou Carlos. Portanto, pelo que consta nas diversas considerações desses jovens, a aplicação da prova pode acontecer desde que seja dado a eles um ensino capaz de desenvolver as devidas habilidades e competências para resolução dos problemas.

Contudo, em meio a tantos desajustes relatados pelos alunos sobre o tempo do SAERJ, por que será que essas provas não foram rejeitadas junto com toda política pública? Talvez a incorporação de um discurso pedagógico que tende a valorizar sobremaneira o saber através das notas conquistadas ou o convívio com um sistema educacional que seleciona os indivíduos através dos vestibulares e concursos fez com que essa opinião permanecesse. Uma voz que defende essas provas aparece com João que, ao lembrar os SAERJs e Saerjinhos, lembra de que serviram, também, como preparação para outras avaliações externas e como balizadoras na descoberta daquilo que ainda não havia aprendido.

João: Só queria falar um troço aqui (...). Até agora ninguém falou, todo mundo só tava atacando o SAERJ, mas (...) ao meu olhar, o SAERJ serviu mais como uma preparação para esses vestibulares e o Enem, como um exemplo. Tanto é que quando eu fui fazer meu primeiro concurso, eu logo lembrei do SAERJ, porque é quase a mesma coisa. Serviu meio como exemplo e preparação pra isso. E, fazendo a prova você sabe, depois da correção, você sabe onde melhorar ou não.

Maryangela: Ele te apontava, né?

João: É. Onde suas falhas e acertos

Toninho: E, você fazia isso? Essa busca onde você errou, do que acertou?

João: Fazia

Toninho: Você tentava correr atrás, do que você, é (...) não conseguiu aprender?

João: Arram.

Toninho: Nessa (...) nessa, quando você comparava o que eu acertei, o que eu errei, o que eu não sei (...) você buscava saber? Você já tinha essa projeção de concurso? Assim (...)

João: Arram. Tanto é que algumas perguntas de História e Geografia que eu errei, depois eu reli e achei bobeira. Mas mesmo assim, depois eu pesquisei e achei a resposta certa. Algumas coisas de Matemática eu melhorei muito, Física também, Biologia eu também melhorei! Só Física que ainda tá batendo.

Toninho: Então, tem uma visão de futuro que também interfere na visão de fazer a prova e olhar a prova, né?

João: Arram.

Essa perspectiva de compreender as avaliações do SAERJs e Saerjinhos, na sua forma, como possibilidade de preparação para outras avaliações em larga escala e treinamento para caminhos que os levariam ao mercado de trabalho ou universidades, são pronunciadas, também por outros alunos.

Marcos: É! Bem organizada mesmo!

Fernanda: Só que falta. Só falta a gente aprender o que tem nela.

Francisca: É, sabe (...) o conteúdo pra poder fazer, só isso!

Patrícia: É uma forma para saber como os alunos tão saindo

Marcos: Uma outra qualidade também dessa prova, é que, essa prova é parecida com o Enem. Então, já dá uma base pra gente (...)

Fernanda: É verdade!

Paula: É! Pra gente (...) pra gente se acostumar com o estilo de prova.

Marcos: Mas, tipo assim, entre os prós e os contras (...)

Maryangela: Ela é parecida com o Enem? Ou é o formato?

Marcos: É parecida!

Maryangela: As questões não?

Marcos: A estrutura dela é parecida!

Maryangela: A estrutura da (...) aplicação de prova?

Marcos: Exatamente!

Fernanda: E (...) tipo assim, o tempo que você tem que ficar na sala, a aplicação que você tem que assinar, o que você (...) então, você (...)

Marcos: Igual, esse ano eu achei que ia ficar nervoso pra fazer isso tudo e eu não fiquei. Fiquei tranquilo, porque, ah! Vai ser a mesma coisa que o SAERJ!

Então é uma coisa que (...) tranquiliza a gente um pouco. Mas é aquele negócio (...) tranquiliza a gente cem por cento?! Não! Mas tranquiliza (...)

Em síntese, se podemos constatar os problemas experimentados pelos alunos durante a vigência da política de avaliação pautada pelos SAERJs e Saerjinhos, é interessante compreender que apesar de todos os desajustes e constrangimentos, as falas desses jovens alunos não invalidam por completo esse programa educacional. De tudo, algumas coisas salvam. Uma delas é a possibilidade de buscar uma condição de disputa em uma sociedade que seleciona os melhores através da competitividade e do mérito. Dessa forma, associando a vida acadêmica na educação básica àquilo que irão encontrar, assim que os “muros da escola caírem”, refletem e ponderam, admitindo o retorno das avaliações em larga escala nas escolas. No entanto, o pragmatismo dos diálogos observados nos grupos deixa claro que essas avaliações só terão finalidade caso as práticas de ensino sejam reestruturadas, tenham maior qualidade. Qualidade, aqui, mencionada por esses estudantes significa coerência, diálogo, possibilidade de participação e um conjunto de ações que incorram no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades necessários para a realização dessas provas.

### **3.2. “As aulas dinâmicas são as que a gente mais aproveita”: A escola ideal sob o olhar de jovens estudantes.**

A fala de Maria, escolhida para título dessa seção, chama a atenção pela forma como avalia as aulas que assiste. Uma voz que, talvez, não tivesse ganhado um contorno tão visível caso tivesse ocorrido de forma isolada. No entanto, não foi isso o que aconteceu. Em conjunto com outras lembranças, disparadas pelas provocações acerca das avaliações em larga escala no Estado do Rio de Janeiro, nos grupos focais, vários foram os jovens que deixaram emergir memórias afetivas sobre momentos em que, na escola, durante as aulas, eram colocados em uma outra relação com o saber.

Luiz: É (...) a aula mais dinâmica que faz o aluno se descontraír, e acho que é as aulas que melhor (...) tem um melhor proveito. Porque, assim, você só

chegar, também, só passar matéria no quadro, matéria no quadro, fica uma coisa repetitiva, o aluno vai se cansando, você chega na escola sete horas da manhã, tem colégio que tem o ensino integral, vai até cinco da tarde, chegar no fim do dia, a pessoa já tá morta já. Não consegue nem raciocinar mais direito (...) aí a pessoa, o estresse dá pessoa também dá pessoa, vai (...) vai a mil.

Antônio: E, aula dinâmica, ela causa, causa um conforto. Ela deixa o aluno mais confortável pra perguntar. Que vê, ela se sente muito mais fechada, aula fica uma coisa muito séria, ele não se sente, não se sente à vontade de perguntar alguma coisa. Eu acho, se fizer uma aula dinâmica, como o Luiz falou, eu acho que ele se sentiria mais à vontade.

Maria: Esse assunto sobre aulas dinâmicas, ele é um assunto bom; porque (...) ao mesmo tempo a gente realmente tira mais proveito das aulas. Porque, às vezes, só quadro, quadro, quadro, livro, vira rotina; cai na rotina e fica cansativo já, aí, você fica mais fechado pra perguntar o professor, pra tirar uma dúvida. Na aula dinâmica não, igual na aula da Joana, por exemplo, Joana passa que a gente faz o círculo, assim, que todo mundo interage. A gente já tem mais um aproveitamento da aula e a gente consegue pegar mais a matéria; a gente já consegue entender, porque a dúvida que às vezes Márcia tem eu também tenho e, ele perguntando a gente pode entrar em um consenso, também, e já cai ali, uma resposta que a gente já queria. Eu acho mais interessante.

As aulas dinâmicas são as mais interessantes na percepção dos jovens entrevistados. Para Luiz e Maria, as aulas que não privilegiam, o tempo todo, matéria no quadro, utilização de livro didático e exposição feita pelos professores são as mais produtivas e, de acordo com Antônio, faz com que os alunos se sintam à vontade, numa posição mais confortável para perguntar, expor ideias, tirar dúvidas. São aulas, portanto, que os colocam em uma posição mais ativa em sala. Quando Maria, por exemplo, se refere às aulas em que os alunos se organizam em círculo e estabelecem, em conjunto com o professor, diálogos, conclui que aqueles são momentos muito oportunos para que as interações e mediações aconteçam desencadeando, assim, um ambiente favorável à aprendizagem.

Diante de falas tão lúcidas e contundentes, não consigo descolar do pensamento de Paulo Freire (1987), que considerava o ato de educar como um processo permanente, pautado pela prática da liberdade, do diálogo e do respeito ao educando. Contrário à ideia do educador como principal agente do saber, cuja tarefa é “encher” os educandos de conteúdos que os levam apenas à memorização, postulava uma educação problematizadora, defendendo a tese de que o aluno sempre deve ser colocado, em aula, numa posição ativa e reflexiva diante do mundo. (FREIRE, 1987, 57-58). Para Freire,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p.70).

Educar, portanto, é colocar o sujeito em um processo constante de problematização e investigação das coisas, tornando-o cada vez mais consciente da sua inserção no mundo e na sua capacidade de transformá-lo (FREIRE, 1987, p.60). Com essa premissa, fico pensando: será que os alunos entrevistados já leram os livros de Paulo Freire? Porque, caso não tenham lido, é interessante perceber a clareza que possuem acerca daquilo que apostam como sendo as melhores práticas pedagógicas. Longe das aulas enfadonhas, descritivas, com alunos passivos quase o tempo todo, estão as aulas interessantes, produtivas, dialogadas, que deveriam fazer parte da rotina das escolas. No lugar do ensino tradicional, buscam as aulas que motivam, que animam, que os colocam em uma outra relação com o saber. Nessa direção, muitos são os exemplos apontados,

Ana: Acho também, tem aulas que não necessariamente precisam ser dentro da sala. Igual Biologia (...) Biologia é (...) a gente aprende várias coisas; igual no, acho que foi no nono ou no primeiro ano, alguma coisa assim, é (...) a gente “tava” aprendendo sobre os animais e tal. Igual o professor no Senai; porque eu estudei no Senai também. Ele tipo, ele não fazia aula só na sala, ia pro (...) ele ia lá pra fora, botava uma mesa, abria os animais assim, explicava o que tinha dentro, todo mundo interagia. “Ah (...) o que é isso? (...) Não sei o que”. E, aula se tornava boa, pessoa, “ah, quero ir na aula”, não faltava e tal. Acho que, por isso, as aulas mais dinâmicas são as que a gente mais aproveita.

Marcos: Quer outro exemplo? Quando a gente estudava em Pirapora (...) lembra dos trabalhos que botou a gente para cantar?! Tia Maria mandou (...) vocês vão fazer um trabalho sobre tal cantor! Vocês vão trazer a biografia dele e vocês vão (...)

Paula: Vão cantar a música dele!

Marcos: Uma música dele na nossa aula para gente vê! A gente teve que cantar aquela música, aquele *rai* da música da Banda(...) Chico Buarque, eu acho!

Maryangela: Ah! tá! A Banda!

Marcos: Até hoje eu não aprendi a cantar aquela música!

Maryangela: Uai! Poxa!!! Risos

Marcos: Ai (...) sabe?! Eu acho que assim (...) você dinamiza a aula, torna (...) torna (...) a forma de ensinar totalmente diferente! E, acho que é isso que os professores têm que ter!!!

Aulas que acontecem fora da sala de aula, nos laboratórios, no pátio, aulas que privilegiem resoluções de questões que afetem o cotidiano dos alunos, aulas que priorizem movimentos, criatividade e atentem para outras possibilidades de reflexão e complexização do pensamento. Aulas alegres, divertidas, curiosas, que, sem abandonar o rigor intelectual, motivem a busca de respostas para as coisas do mundo. Aulas em que professores não se coloquem em um pedestal como detentores do saber, mas compreendam, assim como Paulo Freire, que seu pensar “só ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação” (FREIRE, 1987, p.64).

O que está posto nas falas desses jovens não é a negação do estudo, mas como ele é direcionado. Todavia, observo um forte desejo por mudanças nas práticas adotadas pela escola. A motivação para aprender parece depender do curso que as aulas tomam e as estratégias escolhidas pelo professor.

Marcos: É! Por exemplo, professora! Tipo assim, quando o aluno se sente motivado a fazer alguma coisa, ele faz com desejo maior (...) então se torna uma coisa diferente! Se torna uma coisa agradável tanto o professor explicar e (...) e (...) entender o aluno pro aluno poder fazer, sabe? Então, acho que assim, dinamizar mais aulas, dinamizar a matéria que cai em relação ao SAERJ, ao Enem, seja lá a prova que for, é também uma forma muito boa! Entendeu? Educação física(...) ah! Campeonato de vôlei(...) gente, seja qual for a matéria, dinamiza de alguma forma! Sabe?! Que (...) ó (...) gincana de História, vamos lá, valendo uma caixa de bombom valendo(...) sabe?!

Paula: Era isso (...) era isso que nossa professora de Geografia passava (...)

Marcos: Geografia fazia(...) era muito(...) e a gente aprendia geografia de uma forma muito fácil, entendeu? Todo bimestre!

Paula: E ela, também(...)

Marcos: Todo bimestre e ela não dava prova! Fazia gincana! Juntava o grupo (...) estuda o capítulo tal, tal e tal! Beleza! A gente chega lá (...) é(...) qual eram os países que faziam parte da (...) União Soviética? Exemplo, aí ela dava opções e a gente pensava em grupo(...) tipo (...) o que a gente estudava e a gente ia completando e a gente (...) sabe? Melhorava muito!

Maryangela: Então na prova (...) nessa aula não tinha prova?!

Marcos: Tinha! Chegou a dá prova!



Paula: Tinha prova sim!

Marcos: Só que eu falei, a prova não (...) não (...) mostra sua capacidade! Entendeu? Ela fazia essa gincana, mostrava que realmente (...) olha professora, a gente (...) Maryangela é (...) sem brincadeira, naquela época a gente estudava porque a gente gostava do que a gente fazia! Gostava da Gincana!!! Gostava da forma que ela dava aula! Porque ela não ficava naquele negócio (...) porque é isso, isso é isso(...)

Paula: Na hora de explicar também ela (...) botava coisas tipo assim (...) ela sempre viajou muito! Ela botava coisas aí da história dela (...)

Marcos: Mostrava foto no celular dela para gente!

Paula: Mostrava fato de coisas legais para a gente(...) para a gente ficar mais(...) entendeu? Pra gente gostar!

A opinião de Marcos, por exemplo, endossa falas anteriores a respeito das avaliações de larga escala. Sem a preocupação de rejeitar essas provas, aposta em uma educação que seja capaz de gerar mais estímulo e tornar o dia a dia na escola mais agradável. Com um pensamento que tenta fugir de uma escola monótona, busca estratégias de aulas que, do seu ponto de vista, são ideais para estabelecer outras possibilidades de aprender.

Os campeonatos de vôlei em Educação Física, as gincanas nas aulas de Geografia, as aulas com música, a construção de maquetes, a conta de luz para cálculos matemáticos constituem lembranças significativas, momentos felizes que povoam as mentes dos jovens entrevistados. Mas por que será que as memórias em torno das aulas dinâmicas, como denominaram, são tão fortes e marcantes? Por que julgam ser esse tipo de aula o mais favorável à aprendizagem? Charlot (2000) explica que o ato de aprender implica uma relação epistêmica ampla com o conhecimento. Não significando a mesma coisa para todo mundo, acontece de forma singular, na medida em que o sujeito, diante de uma situação significativa, desejada, mobilize seu interesse no sentido de aprender. Dessa forma, mobilização, atividade e sentido se interpenetram no processo de escolarização e as “aulas dinâmicas” parecem atender a essas formas subjetivas, a esses desejos e a essas necessidades que captam o interesse desses alunos na relação com o saber.

E não para por aí! O menino e o mundo! Pois as aprendizagens não se restringem aos muros das escolas, mas acontecem nas mais diversas experiências vivenciadas dia a dia. Na escola, portanto, não é diferente! A formação, o conhecimento não acontece apenas no interior da sala de aula com as estratégias

traçadas pelos professores no trabalho com os conteúdos curriculares, mas também ocorre em outros espaços desse ambiente. Tanto assim, que o diálogo entre Carlos, Márcia, Ana, Maria, Luiz serve para corroborar essa ideia.

Carlos: Na época tinha fanfarra, agora não tem.

Luiz: Eu acho que ela bem (...)

Maryangela: Na época de fanfarra!

Márcia: É, na época da tia Tânia tinha mais (...) mais coisa na escola (...)

Carlos: Mais projetos.

Márcia: Mais projetos, mais (...) um monte de coisa.

Ana: tipo assim, você acordava.

Márcia: E, tinha vontade de vir pra escola, agora com essa diretora aí, dá nem vontade de entrar no portão.

Maria: Se eu fosse diretora do colégio a primeira coisa que eu ia fazer (..) seria investir nos projetos (...)

Carlos: Fanfarra!!!

José: Mas os projetos pararam por falta de verba, não é (...)

Luiz: É, não é por causa do diretor também. Tem que vê que o Estado também tá na pindaíba danada, né!

A conversa acima, portanto, põe em evidência as ideias de Charlot (2000). Na medida em que deixam transbordar as lembranças da fanfarra, dos projetos desenvolvidos, fica nítida a relação que estabelecem com o saber. A vontade de ir para escola, logo cedo, manifesta, principalmente por Márcia, mostra como as atividades realizadas nos diversos espaços da escola têm potência para despertar o desejo e produzir sentido no ato de conhecer. Enquanto participam, trabalham e colaboram com os projetos que acontecem no espaço educativo, significados e conceitos vão sendo construídos na interação de uns com os outros, mediados pelas coisas do mundo.

Sob a inspiração das ideias de Charlot (2000), portanto, entendo que os sistemas educacionais, os agentes escolares devem estar sempre atentos e compreenderem que é de forma singular que meninos e meninas aprendem. Motivados por desejos, a partir das suas experiências e vivências, vão elaborando,

organizando, selecionando e sistematizando conceitos, ideias e pensamentos. No entanto, se é tarefa do educador refletir sobre as melhores práticas pedagógicas que conduzam os sujeitos ao saber, a avaliação também se constitui como algo de suma importância para colaboração do processo contínuo de aprendizagem, se desenvolvida como instrumento a serviço da mediação e construção do conhecimento. Dessa forma, pensar a avaliação como meio e não apenas como fim é fundamental para que não se incorra em atitudes desastrosas, que atropelem a formação do aluno, gerando dificuldades, insucesso e até mesmo abandono escolar. Que as avaliações devam acontecer, isso é consenso. O problema é: como acontecem? Que provas padronizadas que trabalham com indicadores, balizadores da educação devem fazer parte dos programas educacionais para que se obtenham apontamentos sobre o seu funcionamento, isso não se discute. Contudo, é bom não deixar de pensar sobre como, por exemplo, essas avaliações externas chegam às escolas e, no que se refere àquelas que são realizadas no interior desses espaços, nas disciplinas escolares, como elas são processadas, utilizadas e devolvidas aos educandos. Falo isso, porque, ao observar o diálogo das alunas Fernanda e Paula, sem querer generalizar, percebo, ainda, a existência de práticas que não valorizam o saber em sua construção, o esforço, a vontade, o caminho percorrido para o alcance da nota desejada. O resultado final considerado termina por ser o número de acertos nas provas. Essa conclusão pode ser observada no diálogo abaixo:

Fernanda: De tudo que a gente “tava” preparando (...) Uma coisa que eu acho também! Só existe, igual o Marcos e a Paula “tava” comentando, que eles colavam! Acho que só existe cola hoje porque avaliam o que tá na prova e não a sua (...) sua (...) é (...)

Marcos: Capacidade!

Fernanda: Esforço pra chegar lá na verdade! Avaliam se está certo ou errado. Mas não vê o quanto você pensou, o quanto você estudou (...)

Paula: Se você colou (...)

Fernanda: O quanto você procurou, o quanto você tentou!!! Escreveu lá de lápis e apagou, quantas vezes (...) eu acho que (...) só (...) se fosse o esforço da pessoa e avaliar pelo que ela fez seria (...) melhor!!! Não teria cola, não teria porque ter cola! Porque se você não conseguisse a resposta de uma forma fácil, seria menos ponto! Entendeu? Acho que, avalia muito pelo que tá certo entre aspas, certo, né? Mas acho que merecia, deveria ser pelo esforço!

Maryangela: Uma coisa mais pontual, né? É isso aqui e só! E não tem jeito de você levar um argumento (...) discutir a questão, analisar a questão (...)

Fernanda: Continuar falando das pessoas e tal (...) todo mundo daqui tem problema. Às vezes você sabe uma matéria ou tá tentando fazer, mas tem alguma coisa que te atrapalha, pensamento (...)

Paula: Ela “tava” passando mal no dia da Prova Brasil!

Paula: Não (...) é que (...) eu só queria falar aqui, no caso, a Francisca “tava” passando mal no dia da Prova Brasil (...) conseguiu fazer nada!

Essa percepção do aprender é muito sentida pela aluna Fernanda. Quando se refere ao esforço pessoal para atingir a nota satisfatória, deixa transparecer a angústia de não ser valorizada, reconhecida no seu desempenho e vontade em resolver questões propostas. Nesse aspecto, sua queixa sobre a forma comum de avaliar, ou seja, atribuir simplesmente a nota mediante aquilo que acerta, denota que, para além da teoria que advoga contra esse tipo de avaliação simplista, essa prática ainda existe no interior das escolas.

Mas, com tudo isso, é surpreendente a maneira como esses jovens enxergam a escola e seu cotidiano, pois, da mesma maneira que são capazes de detectar problemas, avaliam e percebem, também, aquilo que é positivo, que faz diferença na sua formação. Assim como as aulas dinâmicas que estimulam e motivam o processo de aprendizagem, chamam a atenção para professores atentos à sua formação, que se preocupam com eles, que auxiliam em suas dificuldades e se mostram interessados em ajudar.

Paula: Acho que (...) no caso a Cris. A Cris passa aquela prova, só que tipo assim, ela vê que você errou, mas que você sabia o que você “tava” falando. Mas que você não chegou (...)

Francisca: Não (...) explica (...)

Paula: Mas você não chegou! Onde “tava” (...) ela vai te dá um ponto por isso! Eu acho que as pessoas tinham que pensar (...)

Maryangela: O processo. Avaliar o processo, não só o resultado, resultado final!

Paula: É! Que você tentou fazer ali!

Marcos: Ela releva!

Paula: Você viu (...) ela (...) só que você não chegou no ponto certo, mas ela te dá um ponto por você ter entendido mais ou menos, porém não (...)

Marcos: Desenvolver (...)

Paula: Depois ela vai e conversa, sabe?! Você errou isso aqui, mas não era isso que eu pedi! Mas você *tava* (...)

Marcos: A caminho (...)

A professora Cris, citada no diálogo acima, é vista como alguém que se envolve no processo de aprendizagem dos alunos. Demarcada como uma pessoa que acolhe e dialoga, é percebida como uma profissional que considera o caminho percorrido para resolução de determinado problema, não se restringindo a avaliar apenas os erros e acertos encontrados nas provas. Através de uma avaliação mediadora, nas palavras de Jussara Hoffmann (1993), concede aos alunos a chance de reelaborar respostas mais assertivas para questões, na medida em que aponta os problemas para que os meninos possam, em uma nova relação com aquele conteúdo, levantar novas hipóteses para as situações postas.

No interior dessa discussão, volto ao ponto e reafirmo que é na singularidade que a aprendizagem é capaz de se estabelecer. Porque, se já tinha comigo uma certeza acerca do interesse, da “vontade de aprender” por parte de jovens alunos, agora, diante de falas tão lúcidas, qualquer dúvida se dissipa. Ainda mais quando me vejo diante de depoimentos como o do aluno Antônio, que traz uma compreensão clara e sensível sobre sua relação com o ato de saber e uma percepção quanto à possibilidade do outro também fazer parte desse processo.

Antônio: Eu acho que por muitos erros da vida; muita coisa que eu não aprendi. Aí, as coisas que eu aprendi me motivaram nas coisas que eu não aprendi. Eu acho que ficar naquela “*ah! (...) não sou dessa área, naquela eu não vou aprender*”, “*eu vou descartar aquela porque não adianta, aquele não tá na minha área, eu nasci pra isso*”. Eu acho que você tem que olhar aquilo, com o mesmo olhar que você olha a sua área. Você fala, aquilo eu posso, aprendo do mesmo jeito que eu aprendo isso. Então, vou chegar naquilo arrasando! *Você imagina já, você tem que imaginar chegando arrasando naquilo, não só pode imaginar que aquilo vai ser uma coisa muito difícil. Sua visão tem que ser diferente. Você tem que imaginar aquilo como uma coisa boba na sua vida, aí você vai, aí você consegue aprender! **Porque todo mundo consegue aprender. As pessoas, às vezes, não aprendem, mas um dia elas vão aprender. Elas podem levar um ano pra aprender uma coisa, mas elas vão aprender! Todo mundo consegue aprender!!! (Grifos meus)***

A observação de que todo mundo aprende, não importa quanto tempo leve, deixa transparecer uma enorme sensibilidade e capacidade de se colocar no lugar do outro. Por isso, sigo pensando: será que um projeto educacional que tivesse essa ideia como um dos seus principais pressupostos revolucionaria a educação? Essa pergunta surge e me remete ao estudo que é foco nesta pesquisa, porque, se

podemos considerar como verdade o que o aluno diz, precisaríamos pensar sobre como um projeto de educação, com provas bimestrais, que transforma a avaliação em currículo é capaz de respeitar o tempo de aprender? Muitas vezes me indago sobre as habilidades e competências que as escolas desejam que os estudantes atinjam. Notas, eficiência, competição, por exemplo, são palavras que se repetem nesses espaços impregnados de uma cultura do desempenho. Mas o que prioritariamente devemos objetivar? Obviamente, os conteúdos e a disciplina intelectual são imprescindíveis para a formação do indivíduo. No entanto, é só a isso que compete a educação? Na tradição humanista, de acordo com Nosella (2010), educar significa respeitar o processo natural de crescimento e amadurecimento humano, a partir de ações que priorizem o diálogo, a liberdade e a ética. Portanto, será que estamos no caminho certo? Para pensar sobre tais questões, outra colocação do aluno Antônio se impõe.

Antônio: Uma vez também eu tive (...) tive pouco tempo, até fiz as questões direito, mas só que tempo pra mim (...) às vezes (...) às vezes, a pessoa sabe a matéria, mas às vezes ela não tem o tempo. Uma vez, eu fiz a prova toda, só que teve uma hora que já *tava* acabando o tempo, ou seja, tive que chutar tudo. Mas não porque eu queria chutar, porque já não tinha mais tempo. Eu acho que não só a pessoa aprender; não depende só dela aprender, ela sabe, mas o tempo não é suficiente. Não é o tempo necessário que ela necessita, não é aquele tempo.

Considerar o tempo de aprender! Parece tão óbvio que essa premissa deva caminhar em consonância com os projetos educativos! Porém, muitas vezes, o que assistimos são alunos perdidos, atropelados por regras impostas por sistemas que ignoram as múltiplas realidades escolares ou, como bem aponta Antônio, pelos processos avaliatórios. O ato de educar pressupõe respeito ao educando, já dizia Freire (1987), uma escuta sensível e disposição para o diálogo, um espaço que, mediado pelo educador, não apenas oportunize a busca por respostas a tudo aquilo que desperta curiosidade e está posto no mundo, como também seja o lugar em que meninos e meninas sintam-se confortáveis e seguros para estabelecerem, numa relação dialógica com professores e demais agentes educativos, sua relação com o saber. Nessa linha, mais uma vez, o aluno Antônio traz colocações esclarecedoras.

Antônio: É, porque, exemplo (...) eu, antigamente, eu não conseguia entender muita matéria (...) eu também ficava com... meio (...) as vezes ficava com

vergonha de perguntar alguma coisa assim (...) mas depois de um tempo, comecei a falar: *“Porque que eu tô com vergonha? O outro não tem nada a ver se eu tô com dúvida ou não”*. Aí, eu comecei a perguntar. Aí, todas as matérias que eu tinha (...) que eu tinha muita dificuldade, comecei a entender melhor. Às vezes, falta interesse do aluno; não só (...) as vezes não é culpa dele totalmente, as vezes ele não tem interesse porque ele acha aquilo muito difícil, aí, causando pressão na mente dele. É uma coisa mais psicológica que acabou fechando-o do conhecimento. Eu acho que ele devia ser, todos eles deviam ser (...) deviam conversar (...) alguma coisa assim, ser uma coisa mais individual. Porque cada pensamento é diferente do outro. Devia ser uma coisa, porque cada pessoa vai entender de uma forma diferente, não adianta passar o mesmo conhecimento para todo mundo que nem todos vão entender o mesmo conhecimento. Deve ser passado de uma forma diferente.

E continua:

Antônio: Eu acho que o esforço deve vir dos dois lados, porque, às vezes, o professor, ele não tem (...) as vezes, ele não tem paciência pra ensinar, mas o aluno às vezes não tem paciência pra aprender. Porque, às vezes, o aluno ele *não* só deixa de aprender porque ele não quer, às vezes, ele deixou de aprender uma coisa, aquilo já causa uma coisa na mente dele que ele acha que não vai aprender mais nada. Aí, ele começa se perder, cada coisa que ele vai passando, ele não vai aprendendo. Porque senão aprendeu desde o início, ele não vai aprender mais (...) então (...) tem que ter uma (...) tem que ter uma (...) tem que juntar uma estrutura, porque só umas pessoas entendem, só umas pessoas prestam atenção, aí, às vezes as pessoas tá lá trás, não tão ligando. Eu acho que devia juntar mais pra (...) uma coisa mais junta, um entendimento. Às vezes, um aluno explicava o outro, dá uma coisa, assim, fazer uma (...) fazer um aprendizado, mas todo mundo junto.

Maryangela: Cooperação.

Antônio: É! Um cooperando com outro. Eu acho que isso ajuda melhor, porque, às vezes, uma pessoa não entende, outra entende; uma entende mais fácil que a outra. Aí, acaba causando isso, ela se frustra por não ter aprendido uma coisa pouca que acaba causando que ela não aprenda todo o resto. Aí, ela acaba ficando com raiva do professor, às vezes, aí ela, já se fecha (...) porque ela sente que ela não vai aprender, ela já começa a se fechar. Aí, uma coisa vai causando a outra, aí, o professor começa a ver isso, começa a se sentir mal também, aí uma coisa vai causando a outra.

Quando Antônio fala da vergonha que sentia em perguntar, do desinteresse do colega por não compreender a matéria e das diferentes formas de apropriação do conteúdo pelo estudante, podemos observar como entende o processo de aprendizagem e se insere nele. Mas não apenas isso. Seu depoimento deixa transparecer uma compreensão sobre o fazer educacional, na medida em que enxerga claramente que alguns requisitos, como o diálogo e a cooperação, sendo acolhidos pela escola, podem fazer a diferença em seu cotidiano, mudando, também, a perspectiva de muitos alunos que se sentem incapazes de aprender.

Por fim, em que pesem as diversas colocações dos alunos entrevistados acerca da escola ideal, esta é desenhada e vista a partir de uma configuração que se afasta

dos padrões tradicionais. Uma sala de aula transformada, com um ambiente prazeroso, de relações empáticas entre educadores e educandos. Um lugar de respeito e afeto, em que o professor se coloque com uma postura de autoridade, não de autoritarismo e o aluno em uma posição mais ativa, participativa. Um espaço baseado na confiança, na solidariedade e na certeza de que todos podem aprender, porque não!

### **3.3. “Era muita cola, você não tem noção!”: Táticas e astúcias no cotidiano escolar**

Pensar sobre a fala acima e outras tantas que aparecem na transcrição dos grupos focais realizados para esta dissertação é não descolar do pensamento de Michel de Certeau que, de forma original, é capaz de inverter o olhar diante da pesquisa e colocar os anônimos e suas práticas como dignas de serem registradas e analisadas. Nessa linha, o autor observa as artes do fazer cotidiano, recuperando as táticas e astúcias dos praticantes ordinários, atribuindo-lhes uma capacidade genuína de (re)inventar mil maneiras de sobrevivência frente a ações e cerceamentos.

Diferenciando estratégia como lugar de poder onde se criam as regras do jogo, das táticas que se colocam como produções silenciosas criadas e recriadas no espaço controlado pelo outro, Certeau (1994) denomina as práticas criativas do cotidiano, como caça “não autorizada”, que utiliza de forma vigilante, “as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas, consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p.101). Uma forma de agir que opera por golpes, “lances por lances”, aproveitando as ocasiões, se colocando como ações simultâneas de contestação e singularização dos indivíduos.

Ainda de acordo com o autor, seu trabalho

Consiste em sugerir algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo, no ponto de partida, que são do tipo tático. Habitar, circular, falar, ler, ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades parecem corresponder às características das astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do “fraco” nas ordens estabelecidas pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcias de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (CERTEAU, 1994, p 103-104).



Nesse sentido, pensando na existência de um conjunto tático entre anônimos que se reinventam dia a dia, trago para este texto ações, especialmente de jovens estudantes que transitam pelas escolas e que, com suas táticas de sobrevivência e mil maneiras de fazer, são capazes de burlar sistemas e subverter ordens vigentes. Ao recuperar as falas de vários alunos no interior dos grupos focais realizados para este trabalho, pude encontrar, nas práticas subterrâneas do convívio escolar, sentidos e legitimidade em ações praticadas, principalmente, no período de existência da política de avaliações externas do Estado Rio de Janeiro, SAERJ e Saerjinho.

Ao rememorarem o período de escolaridade em que vivenciaram as avaliações externas, como parte do programa político-educacional, muitas falas passaram pela denúncia da cola, do chute e da negligência em relação aos testes padronizados. Como podemos observar nas falas abaixo, a ideia da cola, por exemplo, se colocava como uma tática comum, utilizada de forma corriqueira no cotidiano dessas provas.

Carlos: Eu lembro de muita gente tentando colar, acabava rindo por isso. (...)

Ana: Que eu colava? Eu já coleí uma vez. Uma vez só!

Antônio: Eu coleí também. Fiz a prova em dupla, uma vez .

Márcia: Vivo colando! Sempre colo, professora!

Marcos: Lembra que a gente trocou a prova de Química? Foi ótimo aquele dia! A gente trocou a prova de Química do SAERJ, na cara do professor (...) e ele não falou nada!

Carlos: Uma vez, primeira vez que fui fazer a prova, eu coleí... Só que eu não sabia que as questões eram diferentes, acabei marcando no gabarito errado! ( Risos...)

Mas por que essa estratégia é frequentemente utilizada nos ambientes escolares? Por que da mesma forma acontecia durante a aplicação dos SAERJs e Saerjinhos? Ironicamente, essa tática vivenciada pelos alunos é algo tão comum, que a própria instituição responsável por organizar as avaliações, o CAED, à época, de antemão também criava suas estratégias de controle para inibir tais práticas, sendo uma delas a organização de várias avaliações com ordenamento das questões de forma diferente, como podemos constatar na última fala de Carlos. Obviamente, sobre essa velha tática desenvolvida pelos alunos, muitas questões poderiam ser

suscitadas. No entanto, sobre algumas delas me parece importante refletir. Será que um sistema de avaliação pautado exclusivamente em notas, competição e ranqueamentos estimula o vale tudo das colas? O que se coloca como importante para os estudantes: passar de ano ou aprender? Se consideram passar de ano, o que falta para a avaliação ser entendida como instrumento balizador da aprendizagem alcançada?

No sentido de tentar pensar sobre as questões formuladas, algumas respostas foram chegando através do campo de pesquisa. Quando indagados pelas provas do SAERJ e Saerjinhos, muitos respondiam que chutavam a prova toda porque não sabiam nada. Outros, no entanto, se frustravam por não saber resolver determinadas questões e acabavam marcando qualquer coisa. Essas ideias ficam claras quando os alunos falam:

Carlos: Chutei tudo! Não sabia nada! Ficava *zuando* a prova!

Marcos: A gente sempre foi no chute!

Paula: É! Era tudo no chute!

Francisca: É! Sempre!

José: Eu achava bom quando tinha questões que eu sabia fazer... aí era bom!

Ana: E quando acertava, assim, você sabia mesmo! Você sabia que tava fazendo certo! Nossa!!! Sou muito inteligente, sou nerd!

Maria: Olhava outra questão, essa aqui eu sei, vou matar! Olhava outra...

Luiz: Vou chutar!

Maria: Chorei! Eu não sabia nada!

Chutar, portanto, pelas enunciações acima, consiste muito mais em estratégia para se ter uma chance em acertar determinada questão, do que propriamente desdém ou preguiça em realizar a prova. Mas, se por um lado, essa tática era a única forma de conseguir êxito em algumas questões, por outro, as falas de Ana e Maria deixam nítidos os sentimentos de tristeza ao não conseguirem realizar a avaliação e alegria quando se deparavam com questões que sabiam resolver. Assim, volto a indagar: será que jovens estudantes colam por pura satisfação? Chutam a prova inteira apenas porque estão com preguiça ou má vontade? Por que assumem tais

artimanhas? Não tenho, aqui, respostas, mas buscando refletir sobre esse tema, recordo, certa vez, uma palestra que assisti sobre avaliação em que o palestrante, professor de Física, relatou ter morado no Canadá, por cinco anos, para cursar um pós-doutorado. Se dispendo a permanecer no país por um tempo considerável, levou seus filhos e esposa. Certo dia, um dos seus filhos chegou em casa muito indignado com uma situação que havia vivenciado na escola. Segundo o jovem, era dia de prova. O professor deu as instruções, o tempo que deveriam realizar a avaliação e em seguida deixou a sala. Naturalmente, como um jovem que trazia as experiências do seu país, acostumado com as táticas e astúcias de uma determinada juventude, abordou os colegas para conseguir as respostas desejadas. Não conseguindo êxito, ficou indignado, de tal forma que passou a culpar as pessoas daquele lugar de serem egoístas, entre outros adjetivos.

Talvez seja esse um dos pontos que devemos considerar sobre certas práticas dos estudantes no seu cotidiano de escola. Como nos lembra Juarez Dairell, juventude é algo para pensar no plural e “os jovens, enquanto sujeitos sociais, constroem um determinado modo de ser jovem, baseados em seu cotidiano” (DAIRELL, 2003, p.42), Dessa forma, se entre os jovens canadenses e o filho do palestrante ocorreu um estranhamento, haja vista a diversidade cultural existente, o mesmo não poderíamos dizer se comparado aos alunos entrevistados para esta pesquisa que, em conjunto, assumem a mesma postura no interior das escolas, burlam o tempo todo o sistema, assumindo “as colas” como táticas de sobrevivência.

Em um sistema educacional onde as condições de ensino e aprendizagem não são favoráveis para a maior parte da população, em que a obtenção de notas é primordial para o sucesso escolar e o aluno bom é aquele que tem melhor desempenho nas avaliações, sejam elas de qualquer natureza, possivelmente encontraremos determinadas ações e táticas próprias de sujeitos que, não podendo viver fora desse sistema, constroem mecanismos de resistência e não conformação frente a ordens estabelecidas e tentativas de controle.

Essa maneira de operar no espaço do adversário, naquilo que não há possibilidade de mudanças, é evidente entre as atitudes tomadas pelos jovens entrevistados. Os chutes, outra tática de burlar o sistema (aqui rememorando principalmente suas estratégias durante as provas do SAERJ e Saerjinhos), assim como a cola, aconteciam, muitas vezes, pela promessa dos professores em

garantirem o ponto de participação, independente de terem acertado as questões. Eles explicam:

Luiz: Muita gente também gostava de fazer porque no dia da sua prova saía cedo. Acabou a prova e ia embora. Só duas horinhas!

Márcia: E também quem fizesse, ganhava ponto de participação!

Luiz: Participação!

Carlos: Da matéria e passava!

Márcia: Não havia diferença em fazer e qual a nota que fosse, você tinha os dez pontos da participação.

Muitas eram as artimanhas para tentarem sobreviver a uma ordem prontamente estabelecida. Garantir um ponto em cada disciplina, sem esforço, se colocava como uma forma de atuar em uma das falhas conjunturais desse sistema de avaliação, algo que foi corrigido quando o próprio sistema detectou o problema, passando a exigir que o aluno acerte as questões e faça jus à sua nota, como podemos observar nas falas a seguir.

Maryangela: Essas notas, então... Antônio falou assim, enquanto fazer por fazer, não valia nada. E aí? Como se deu isso? Pra valer nota? Vocês lembram?

Antônio: A escola, eu acho que resolveu, porque ela viu (...) os resultados, não estavam ligando. Aí, começaram a colocar pontuação naquilo pra que as pessoas, com uma pontuação no bimestre, para que elas comesçassem a fazer aquilo direito, pra elas! Não somente pra escola.

Luiz: Fora também, que era um valor investido, um valor alto, que eram muitas provas para todas as turmas e como tinha muita gente que não ligava a mínima, fazia de qualquer jeito e não dava valor, né?

No entanto, escamotear, driblar, resistir, ainda que pudessem ser punidos por suas ações, eram táticas de sobrevivência em meio a um ambiente prontamente organizado com regras a serem seguidas. Nesse jogo do “manda quem pode” da política educacional do Rio de Janeiro, onde o controle e metas eram peças-chave e a autonomia e os saberes de professores e alunos eram colocados em um segundo plano, muitas vezes as regras eram ignoradas ou apenas os jovens tiravam proveito de situações como formas de viver e conviver com a política pública.

Algumas estratégias que expressam essas subversões, por exemplo, podem ser observadas nas seguintes falas:

Maryangela: Então vamos lá! (...) Alguma coisa deixava alegre?

Fernanda: Quando acaba a prova!

Francisca: Aí, saía cedo!

Marcos: Entrava mais tarde e depois saía cedo!

Francisca: É! Entrava oito horas!

Fernanda: Entrava às oito horas e saía às dez!

Marcos: A única coisa que deixava a gente feliz... que o resto, só deixava a lágrima cair!

Ana: Eu só saía de casa... AH! Tem o que hoje? Prova! Vou chegar cedo porque era liberado, entendeu?

Maryangela: Vocês estudavam para essas provas depois que começaram a valer nota?

Luiz: Não

Márcia: Também não

Marcos: Igual (...) no primeiro ano eu era um nerd real (...)

Paula: Ainda me levou pro nerd!

Marcos: Sério mesmo! Eu era um nerd real! Depois que eu comecei a fazer a prova do SAERJ, me descontroléi todo!

Maryangela: Mas porque você se se descontrolou?

Marcos: Porque eu comecei, tipo, assim, eu estudava, estudava, estudava e às vezes o que eu estudava nem caía! Era matéria que os professores passavam!

Maryangela: Eram as mesmas matérias ou caía além?

Marcos: Caía coisa além do que a gente estudava, então (...)

Patrícia: Caía coisa além (...)

Paula: Caía coisa diferente!

Marcos: Não adiantava muito a gente estudar! Aí eu parei de estudar (...) depois teve a greve do ano passado! Sangue de Jesus tem poder!

Paula: É mesmo, né?! Depois da greve (...)

Marcos: Faz tempo que eu não sei o que é tirar uma nota acima de sete!

Nas vozes de Fernanda, Francisca e Marcos, entrar e sair cedo da escola nos dias das provas do SAERJ e Saerjinho significava tirar proveito de uma situação que

não poderia ser modificada. Uma espécie de recompensa, uma vez que estar inserido no programa de avaliação não era uma escolha; portanto, não poderiam deixar de fazer. Por outro lado, mesmo sendo todos os alunos obrigados a fazer as provas, as falas de Luiz, Márcia e José deixam claro o desprezo por esse tipo de avaliação em larga escala, na medida em que assumem o fato de não estudarem para ela. A fala de Marcos, no entanto, mais esclarecedora, evidencia o porquê de não se esforçar, uma vez que todo o seu estudo não era capaz de fazê-lo atingir as médias desejadas nas disciplinas. O tom de denúncia demonstra que as provas padronizadas que aconteciam ao fim de cada bimestre atropelavam sua aprendizagem e acabavam por desorganizar sua vida acadêmica, trazendo, como consequência, notas baixas e desânimo.

Diante das falas expressas acima, seria assertivo concluir que a escola, ao mesmo tempo em que se coloca como o lugar legítimo para aprendizagem de conteúdos curriculares, abre espaço para o acesso a outros tipos de saberes. Tudo dependerá das situações experimentadas. Nesse espectro, no que confere a convivência com colegas, professores e demais agentes escolares, os jovens vão construindo suas estratégias de sobrevivência, aprendendo a lidar com as situações que lhes são postas. Na inserção com grupos diversos, vão elaborando maneiras de interagirem, de se defenderem, utilizando táticas que auxiliem na busca por melhores formas de resolverem ou, pelo menos, de se saírem bem de problemas.

### **3.4. “Em vez de mandarem uma prova pra avaliar, porque não mandam alguém pra vir conversar com a gente?”: Os estudantes e a premência pelo direito à voz**

No curso de um dos grupos focais, em diálogo corrente sobre as lembranças das provas padronizadas do Estado do Rio de Janeiro, vozes como a da aluna Paula, pronunciada acima, traduzem bem a necessidade de escuta que esses estudantes possuem perante os agentes educacionais. Com o incômodo de nunca terem sido questionados sobre o que pensavam da política pública de avaliações, SAERJ e Saerjinhos, suas sugestões ou críticas acerca dos mecanismos adotados pela Secretaria de Educação refletem sobre como seria possível organizar um esquema

de escuta dos estudantes sobre o tema, para que o governo levasse em conta o que de fato acontece no “chão da escola”, como acontece, como funciona e se funciona. Esses depoimentos podem ser observados logo após a fala de Paula, na sequência abaixo:

Fernanda: É! Exatamente (...) isso aqui que você tá fazendo, sabe?! Sentar e conversar! Como é que é isso? Como é aquilo? Sabe! Saber falar, sabe falar muito bem!

Francisca: Mas como é (...)

Maryangela: Como é que é Francisca? Como é Francisca?

Francisca: Por exemplo (...) manda (...) igual ela falou (...) manda cada pessoa pra conversar com a gente, mas o Brasil é enorme, tem várias escolas públicas, precárias (...) como é que vai fazer isso?

Marcos: Mas é por isso mesmo, Francisca! Eles podem montar uma equipe pra isso! Eles vão ver que a prova que eles tão montando não adianta muito.

Francisca: Não! Não adianta!

Marcos: Gente! Porque ensino (...) ensino não envolve só o que o professor tá passando! Envolve também a estrutura da escola! Então se montar uma boa (...)

Francisca: Sim! Envolve a família da pessoa (...)

Marcos: Exatamente! Se a pessoa não tem uma boa estrutura na escola, não tem uma boa estrutura na família (...) gente (...) a pessoa (...) eu desanimaria de vir pra escola!

Fernanda: Mas é (...)

Maryangela: Fala! (...) Fernanda!

Fernanda: Ah! Mas tem uma coisa também (...) se eles são capazes de mandar instrutor pra cada (...) pra cada turma passar uma prova (...) então porque não manda uma pessoa pra cada turma pra conversar com a gente?

Marcos: Exatamente!

Fernanda: Se tem capacidade de mandar pra fazer essa prova (...) o que custa fazer igual você tá fazendo!!!

Fernanda: É um exemplo, tipo, igual bota (...) a diretora falou que a (...) a *Prova Brasil* ia olhar as notas e ver qual escola “tava” pior (...) e qual escola teria que investir mais (...). Então, eu acho que (...) por que que não escuta a gente? E, igual (...) por que que tem que avaliar? Porque se eles são capazes de mandar um instrutor pra cada turma pra a apresentar a prova (...) por que não põe o instrutor, põe todo mundo em roda, e escuta a gente? E vê o que precisa melhorar (...) entendeu?

Marcos: Igual, é (...) a escola volta e meia não tá fazendo inspeção?

Maryangela: Tem.

Marcos: Tanto na cozinha, tanto na estrutura da escola (...)

Fernanda: Por que não põe pra inspecionar dentro da sala?

Marcos: Por que não inspeciona a educação??? Chega um inspetor, tira um (...) o que (...) ah (...) uma semana só de inspeção, cada semana vai uma determinada quantidade de aluno (...)

Fernanda: Sem avisar!

Marcos: Sem avisar, exatamente. Olha gente, o que vocês estão achando do ensino daqui da escola? E, largar o verbo, igual a gente tá fazendo com você aqui Maryangela. Porque não adianta (...) chegar assim (...) tá fazendo inspeção na escola, porque isso, tem que se comportar tal dia, porque tá havendo inspeção. Gente, não adianta!

Maryangela: Risos

Marcos: Não adianta isso.

Fernanda: Porque tem que fazer “merda” mesmo pra mostrar que a escola tá uma “merda”.

Marcos: Exatamente. Pra mostrar que a escola tá pior. Porque se a gente fala as pessoas não escutam. A única forma que a gente tem, demonstrar que a escola não tá em uma condição boa (...) É fazendo uma coisa que eles não (...) que eles não querem. Entendeu! Então, ao invés de ficar fazendo esse negócio de inspeção, esse “rai” dessas provas que não tem nem pé, nem cabeça (...)! Pega um “rai” desses ins (...) instrutores desses aí, que estão aí pelo Brasil, põe dentro da escola de surpresa e faz a inspeção, gente! Por exemplo, vai em cinco turmas por dia durante uma semana (...) ah! Gente, nossa escola não é tão grande assim (...)

Maryangela: É... e tem várias escolas, né?!

Marcos: Sabe?! CIEP não é tão grande (...) Tudo bem que são várias turmas de manhã e de tarde, são! Beleza! Põe dois instrutores (...)

Fernanda: Mas se tem a capacidade de mandar o instrutor pra aplicar a prova, então (...) por que não tem capacidade de mandar o instrutor de escutar a gente?

Marcos: Isso não tem lógica! Entendeu?

De fato, não consigo deixar de dar razão a esses alunos. Porque, quem participa do cotidiano das escolas? Quem vivencia seus espaços e experimenta as atividades promovidas nesse lugar? Se os alunos são os maiores interessados em uma escola que promova com competência a aprendizagem, por que não dar a chance de opinarem, falarem sobre suas necessidades e expectativas. Por que não o direito à voz? Marcos, Fernanda e Francisca, ao serem indagados sobre as provas do



SAERJ, posicionam-se de maneira contundente a respeito dos objetivos dessas avaliações e chegam à conclusão sobre a necessidade de serem ouvidos. Em uma tentativa de elaborar estratégias que possibilitem essa prática, imaginam, em detalhes, uma estrutura possível capaz de colocar nas escolas agentes abertos ao diálogo para uma aproximação daquilo que seria as reais demandas desses espaços.

Ao verbalizarem que a prática da escuta não é algo frequente, nota-se um nítido tom de denúncia e rebeldia. Quando Fernanda diz, abertamente, sobre o comportamento induzido pela direção em períodos de inspeção, deixa transparecer sua total indignação frente à conduta exigida, pois considera errado um comportamento fabricado apenas em situações de avaliação. E, rebate com o argumento da necessidade de utilização de táticas que subvertam a ordem. Desobedecer, para, quem sabe, serem vistos e compreendidos naquilo que é real e habitual no interior das escolas.

Contudo, é interessante notar como a conversa entre os alunos se coaduna com pensamentos teóricos defendidos pela academia. Falas sofisticadas, de uma lucidez pedagógica que chega a arrepiar! Se fôssemos resumir os diálogos acima, poderíamos dizer que esses alunos desejam, por parte dos agentes educacionais, uma escuta sensível para compreensão das suas reais necessidades e a organização de projetos que os incluam e contemplem uma educação com maior liberdade, mais humanizada. Mas não apenas isso. Salientam, também, a necessidade de que órgãos do governo responsáveis pelas ações e programas educacionais ouçam os profissionais que se inserem no cotidiano das escolas, principalmente os professores, como podemos observar na fala da Fernanda.

Maryangela: A partir da escuta do aluno organizar a política educacional (...)

Marcos: professora!

Fernanda: Escutar professor também. Professor às vezes tem muito projeto de fazer isso, fazer aquilo (...) Igual Gil, como Malu, Cris (...)

Marcos: Cris tem vários projetos e tem que ver os projetos que a Cris fala!

Fernanda: A Cris é uma ótima professora! Só que ela não pode cumprir o que faz (...) quer (...)

Marcos: Porque não tem estrutura!

Fernanda: Porque o Estado não permite. Não tem verba, não tem nada pra ela fazer (...) entendeu?

Marcos: Então, é uma situação, Maryangela, se torna complicada debater, sabe?! Você (..)

Posto isso, fica clara a ideia defendida sobre a necessidade de as escolas possuírem maior autonomia para que se obtenha melhor andamento das suas práticas educativas e de responsabilidade, por parte de órgãos competentes, atentos a fomentar as iniciativas tomadas a partir de decisões oriundas da comunidade escolar.

Paulo Freire há tempos dizia sobre “planos de natureza política ou docente que falharam porque seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade, porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa” (FREIRE, 1987, p.84). No caso da política em questão, com o término das provas bimestrais de larga escala, em 2015, em função de uma crise econômica que ainda permanece no estado, a política pública modificada a partir dos problemas materiais não afrouxou por completo seus mecanismos de controle. Apesar de ter abandonado os aparatos de bonificação e ranqueamentos, pelo que observo, ainda segue com uma proposta de organização escolar que não privilegia mecanismos de escuta de professores, alunos e demais agentes, permanecendo, assim, com diretrizes elaboradas por centro de decisões que fixam o programa padronizado, o currículo oficial e mecanismos de controle, fazendo com que a escola continue reproduzindo um modelo de educação parecido com a época do SAERJ.

Nesse espectro, quando observo políticas educacionais que apontam para um modelo de aprendizagem facilmente quantificado, medido, fiscalizado, que desconsidera a voz daqueles que fazem parte do cotidiano das escolas, como no caso do sistema de avaliação SAERJ, fico pensando na lógica desses programas e no que eles podem acarretar. Se bem visto, portanto, podemos perceber, nas entrelinhas, todo um nexos empresarial, que, além de organizar seus quadros pautados no desempenho, na eficiência e na competição, padronizam seus currículos, tendo como meta a transferência de conhecimento. Mas o que de verdade se almeja para a educação? O que deve ser priorizado em um sistema de ensino? Para responder a tais questionamentos, sigo com a perspectiva de Paulo Freire, que tece uma educação pautada pelo dialogismo com vistas à liberdade! A educação deve passar pelo respeito ao que pensam, também, os educandos e, nesse sentido, todo processo de elaboração de programas que têm por finalidade a aprendizagem não deve se resumir aos centros de poder, ignorando o “exercício da criatividade de professores e alunos”.

Não deve impedir, portanto que, “professores e alunos reinventem o conhecimento existente” (FREIRE, 1986, p. 51-52).

Dessa forma, criatividade, diálogo e liberdade são elementos essenciais nas salas de aulas para que o conhecimento como meta possa ser alcançado. Porque, quando esses componentes não estão presentes na relação entre os alunos e professores, as queixas aparecem, como podemos notar nas falas abaixo:

Fernanda: é igual, assim (...) adolescente, eu confesso. É difícil de se lidar. Pensa num bicho atentado (...) é adolescente!!! Fala pra caramba, gosta de briga, tá com os hormônios à flor da pele, fala “merda”! Fala a verdade, eu acho que todo mundo já passou por isso, mas eu acho assim (...) se um dia a turma tá toda atacada, então, tipo assim, todas as aulas a turma tá atacada (...), mas se você chega e conversa (...) poxa! Olha só (...) preciso passar isso, isso e isso pra vocês (...)

Fernanda: É chegar (...) é chegar na conversa e falar assim ó: “*Pô, tá passando nisso, nisso e nisso.*” Mostra pra gente e conversa com a gente, resolve com a gente. Não é pegar e dá uma prova horrorosa!

Marcos: Em cima da outra(...)

Fernanda: É (...) em cima dos outros e ferrar a gente na nota, porque depois quem vai ter que montar DP é o próprio professor!

Note que, ao admitirem a adolescência como uma fase complicada, insistem na possibilidade do diálogo recusando professores que não estabelecem essa “ponte”. Além disso, indignam-se com a arbitrariedade daqueles que assumem posturas autoritárias aplicando provas uma sobre a outra, com alto grau de dificuldade. Existe, entre os entrevistados, a percepção nítida de que uma relação saudável no espaço da sala de aula dependerá da capacidade do professor de estabelecer níveis de conversas com a turma estando atento às suas necessidades e sempre sensível à escuta daquilo que trazem os estudantes, seus incômodos e dificuldades.

Marcos: Igual, eu acho legal. O professor tem que ir com calma (...), mas ir no que que o aluno tem mais dificuldade. Entendeu? Igual, muitas vezes, professora (...) tem muita coisa que impede o aluno de desenvolver (...) dúvida! Porque (...) assim, tem professores como o Téo, vou ser bem sincero, que olha (...) você faz uma pergunta, professora, te responde com sete pedras na mão.

Marcos: Eu não vou te mentir não! Lis também é outra que não fica muito longe. Você faz uma pergunta pra ela e ela começa um (...) igual uma perereca infartada (...) dá até nervoso!

Paula: Ah! Ah! Ah! Eu sou profissional!!!

Francisca, Fernanda, Marcos: Risos

Maryangela: Essas crianças! Risos

Marcos: Sabe, então, isso desanima (...) professora! Igual a gente conversa com a Joana e ela já chega assim falando, respondendo o que a gente precisa. Ela é objetiva. Cris é objetiva. Gil é objetivo. Léo é objetivo. Agora chega esses professores meia pataca, literalmente. A gente faz uma pergunta, fica dando chilique (...) parece até que tá tendo um treco dentro da sala! Me desculpa! Mas aí atrapalha qualquer um aprender.

Diante das observações de Marcos e Paula podemos constatar que, na sala de aula, a mediação do professor é fundamental. Tudo dependerá da forma como o professor conduz sua prática. Como diz Paulo Freire, “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador”, capaz de romper as contradições entre educadores e educandos e substituir a “cultura do silêncio” pelo poder do diálogo (FREIRE, 1987, p.59). O diálogo não como uma técnica para obtenção de resultados ou como tática para se tornar amigo dos alunos, mas como parte da “natureza histórica dos seres humanos”. Uma postura necessária que deve ser assumida pelos professores para que os espaços educativos se tornem terrenos férteis para a reflexão e ação diante das realidades do mundo (FREIRE, 1986, p. 64).

No entanto se, de acordo com as falas acima, não cabe uma postura autoritária por parte de professores, o exercício de uma “pedagogia libertadora” ou “educação dialógica” também pressupõe rigor intelectual, nas palavras de Freire: “o conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes” (FREIRE, 1986, p.54). É nesse sentido que percebo o desejo dos alunos entrevistados. Compreendem que, para aprender, precisam de atenção e disciplina. Contudo, como, em parte, o conhecimento é estabelecido a partir das práticas educativas oferecidas pelos professores, requer maior abertura e diálogo com os estudantes para que se estabeleça a empatia e, conseqüentemente, o aprendizado.

Fernanda: O professor tem o contato direto com a gente, tem essa abertura, porque jovem não é difícil de se lidar! Jovem é aberto!

Marcos: Tem jovem que é aberto até demais!!!

Fernanda: Mas (...) tipo, é (...) principalmente a nossa turma! Acho que o professor tinha que saber (...) a gente é comunicativo! Então eles tinham que saber usar (...) tem o contato direto com a gente! Ah!!! Pô (...) o pessoal gosta

disso, então vai ser mais fácil trabalhar nisso aqui do que aquilo ali com eles!  
Tá (...)

Marcos: Maleável!

Fernanda: Isso! Maleável!

Quando Marcos e Fernanda pedem que seus professores sejam maleáveis e sensíveis à escuta, me remeto aos elementos que devem fazer parte dos saberes profissionais dessa categoria. Maurice Tardif (2000) chama a atenção para o fato de que, na docência, o objeto de trabalho são os seres humanos e alguns elementos são essenciais para que se desenvolva uma boa prática nas salas de aula. Como exemplos, cita a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças dos alunos, a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, entre outros elementos capazes de provocar situações que motivem os alunos e os coloquem na relação com o saber (TARDIF, 2000, p. 17). Essas premissas pensadas e utilizadas pelos profissionais da educação devem acontecer,

porque os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar entrar em um processo de aprendizagem (TARDIF, 2000, p. 17).

Dessa forma, na medida em que os alunos Marcos e Fernanda afirmam que o diálogo se coloca como a melhor forma de entendimento e bom relacionamento entre professores e alunos no cotidiano das práticas escolares, retomo às ideias de Paulo Freire quando diz que “o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos” (FREIRE, 1986, p.65) e que, na educação, o conhecimento não é posse, nem é uma concessão dada pelo professor; é um objeto colocado entre os dois sujeitos do conhecimento, educador e educando, que, através de uma relação dialógica, estabelecem, em torno do objeto a ser conhecido, uma investigação conjunta (FREIRE, 1986, p.65)

O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no

ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE, 1986, p.65).

Essa resposta formulada por Freire parece ser um requisito para todas as práticas estabelecidas no cotidiano escolar, segundo os alunos que fizeram parte desta pesquisa, pois, ao conjecturarem a ideia de serem diretores de uma escola e terem que tomar a decisão de aplicar ou não provas com a mesma finalidade do SAERJ, vários são os que refletem sobre a possibilidade de aplicação dessas provas mediante um permanente diálogo com os alunos.

Maryangela: Se vocês fossem é (...) diretores de uma escola (...) e tivessem que fazer isso com os alunos de vocês?

Marcos: Eu não faria não!

Maryangela: A Prova do SAERJ? Vocês (...) trariam essa prova pra escola?

Marcos: Eu não deixaria!

Maryangela: Por que Marcos?

Marcos: Não deixaria! Porque foi o que a gente falou professora! O que a gente (...) o que a gente tá falando aqui é o nosso ponto de vista como aluno! Então se a gente fosse diretor de uma escola a gente teria esse ponto de vista!

Paula: A gente (...) a gente (...) a gente teria! Teria que entender o do aluno no caso!

Marcos: Eu ia perguntar “Vocês querem fazer?”. Todo mundo ia falar que não! “Mas vocês são capazes de fazer? Somos capazes!” Então beleza!!! Vamos fazer! Não somos capazes de fazer (...). (...) o que vai adiantar passar a prova???

Paula: Podiam trazer umas provas (...)

Paula: Podiam trazer uma prova antiga! “Olha só! Essa aqui é a prova! O que vocês acham?” E, tal (...) entendeu? É só pra (...) eu não sei explicar (...)

Marcos: Eu acho (...) eu não levaria, sinceramente!

Fernanda: Assim (...) eu (...) como diretora, pensaria assim, SAERJ vai cobrar isso, isso e isso; então, eu ia tenta fazer com que os professores passassem o que ia cair no (...) no SAERJ (...) e se alcançasse, o que SAERJ cobra eu deixaria passar! Senão, não! Porque eu não ia deixar os alunos serem diminuídos por uma coisa que (...)

Marcos: Exatamente. Eu não ia deixar, sinceramente!

Fernanda: Mas se (...) se (...) assim a gente alcançasse (...)

Maryangela: Vamos pensar agora que vocês (...) vocês se formaram, vão ser diretores da escola. Vocês fariam isso com os alunos de vocês?

Maria: Não.

José: Eu faria.

Antônio: Acho que depende, porque se você mudasse o método de ensino ou alguma coisa que você pudesse mudar, eu acho, eu você continuaria com as provas.

Ana: Acho que pegando mais no pé dos professores, indo mais nas salas, perguntando o que os alunos estavam achando das aulas. Interagir mais, também com os alunos. Ser aquele diretor não excluído, assim (...) que só fica na sala, mas ser também, perguntar, conversar, dialogar com alunos. Também perguntar o que eles acharam depois da prova.

Note, mais uma vez, que o que está em jogo, para esses alunos, não é a prova em si, mas como são preparados para o seu enfrentamento. No caso, aqui, colocados em situação de poder, ou seja, permitir ou não a aplicação das avaliações de larga escala, a primeira observação é pensar nos estudantes e, segundo esses jovens, é essencial que a direção estabeleça níveis de conversas com os alunos para somente depois tomar uma decisão. Essa posição fica evidente na fala do Marcos. Por outro lado, Ana, Fernanda e Paula, consideram que o diálogo no interior das escolas deve ser algo que aconteça de forma permanente e, com relação às provas, a atitude não pode ser diferente. Segundo esses alunos, é necessário conversar com os estudantes no período que antecede a aplicação, esclarecendo sobre o seu formato, a maneira como devem proceder e cuidar para que os conteúdos sejam trabalhados. Depois da execução, é necessário retornar às salas para ouvir as demandas dos alunos.

Para além de pensar sobre a política pública instalada e os problemas estruturais advindos de diretrizes formuladas e impostas longe do "chão das escolas", nota-se que esses meninos possuem uma clara percepção de que relações saudáveis no âmbito dos espaços educativos é um dos pressupostos básicos para que se estabeleça um ambiente propício à aprendizagem. É o poder do diálogo, que atravessa todo o campo desta pesquisa, que pode mudar a forma de interação entre professores, direção e alunos. É quesito crucial que aproxima, rompe a hierarquia, mas não a autoridade, estabelece a cordialidade e, em conjunto com os demais saberes profissionais e um programa educacional que contemple educadores e educando, será capaz de melhorar os níveis de aprendizagens nas redes de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impressionante como a teoria é capaz de transformar a condição de olhar. A princípio, devo dizer que este trabalho me afetou profundamente nesse sentido. Reencontrar-me com o campo do ensino de História, em conjunto com a produção de uma empiria, foi fundamental para que essa mudança acontecesse. Hoje, ao final desse percurso, consigo perceber, claramente, como a minha prática em sala de aula foi enriquecida por tudo o que li e aprendi ao longo desses dois anos. O Mestrado é mesmo um turbilhão de aprendizagens! Um processo capaz de nos colocar em movimento e promover deslocamentos não imaginados.

Contudo, é preciso deixar claro que o caminho percorrido até aqui não aconteceu por acaso, mas foi desenhado a partir de inquietações que sempre acompanharam o meu fazer pedagógico em tentar compreender, a partir da voz dos jovens, a maneira como constroem seus conceitos históricos. Por isso, a escolha metodológica por auscultar os estudantes sobre o tema da avaliação em larga escala foi motivadora, pois, além de restituir o fio longo daquilo que sempre foi o centro da minha preocupação enquanto docente, também me oportunizou ver as demandas e necessidades sentidas por um público quase sempre deixado de lado no universo da pesquisa.

Em uma busca realizada no universo da pós-graduação nada é certo. Partimos para o campo com uma problemática pontual, mas nunca sabemos, com precisão, aonde iremos chegar, o que iremos encontrar e muito menos se o lugar alcançado representa o final. Digo isso, pois, para além da questão central deste estudo, ao interpretar o material colhido através dos grupos focais e me defrontar com diferentes leituras, outras perguntas foram aparecendo e demonstrando que um trabalho como este, ao contrário de se encerrar em algumas conclusões acerca da pergunta principal, pode suscitar vários diálogos relevantes capazes de abrir novas possibilidades de investigação. A pesquisa amplia os horizontes do pensamento, traz considerações, por vezes singulares, que podem, até mesmo, servir de pilar para que outros processos investigativos venham a se desenvolver. **No caso, aqui, ao mergulhar no universo das considerações dos alunos sobre o tempo de vigência das avaliações externas, SAERJ e Saerjinhos; ao tentar perceber como rememoram essas experiências avaliativas no cotidiano da escola e se posicionam diante dessas políticas públicas,** muitas surpresas me foram reservadas, além de circunstâncias



que, intuitivamente, imaginei que pudessem aparecer, uma vez que, tendo vivenciado essas práticas, enquanto professora, acabei por construir opiniões e percepções acerca dessa política pública. No decorrer do processo em que estive envolvida com a problemática desta dissertação, algumas considerações foram chegando e deixando clara a pertinência do que foi, para mim, desenvolver este trabalho.

Primeiro, como professora de “chão de sala de aula” e com uma problemática de pesquisa que nasce desse lugar, passei a compreender que os saberes profissionais devem ser algo constantemente aprimorados e renovados. É preciso ter clareza das transformações do mundo e entender em que parte dele nossos jovens estão inseridos. São necessárias a devida atenção e a busca pelo conhecimento para que, na medida do possível, possamos assumir posições e práticas mais assertivas para os desafios constantes que surgem no cotidiano das salas de aula. Seja através da pesquisa nas universidades -- que foi crucial para consolidar a mudança na minha maneira de ver e sentir o ambiente escolar – ou por outras formas contínuas de aprender, por exemplo, como nos lembra Antonio Nóvoa em entrevista,<sup>27</sup> em torno da ação escolar, em que os professores, através de reflexões, numa relação de partilha, possam melhorar progressivamente suas práticas.

Segundo, que o exercício de afastamento dos meus juízos e valores para interpretar o campo desta pesquisa acabou por produzir outras lentes que me fizeram ver a forma como esses estudantes compreendem os programas de avaliação postos no cotidiano escolar. E mais do que isso! Os alunos que participaram deste trabalho trouxeram para as rodas de conversa significados e sentidos que extrapolaram a pergunta inicial desta dissertação, dando vazão a uma enxurrada de percepções outras sobre a escola que gostariam de ter. Charlot (2000), ao destacar a relação com o saber, entende que o estudante entra em atividade intelectual quando encontra sentido e prazer pelo objeto que irá aprender. Dessa forma, consegui compreender, a partir das narrativas destacadas dos alunos, que a escola ideal, em consonância com a tese defendida pelo autor, passa por um ambiente não tradicional, com menos aulas expositivas, quadro, giz e mais atividades que aconteçam dentro e fora das salas, com projetos que envolvam uma didática capaz de motivá-los a levantar cedo com vontade de se deslocarem de suas casas para estudar. As denominadas aulas dinâmicas!

---

<sup>27</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tF1NpJmsH3Q> Acesso em 21 de novembro de 2018

Quanto às avaliações de larga escala, SAERJ e Saerjinhos, uma surpresa! Mesmo com tantos desajustes apontados pelos alunos, tais como um currículo trabalhado de forma corrida ou nem mesmo visto, devido à premência do tempo; a pressão exercida por professores e direção por notas que colocassem a escola nos primeiros lugares do ranqueamento; os constrangimentos que essas práticas implicavam, quando indagados sobre a possibilidade de retorno dessas provas, extintas no ano de 2015, várias foram as vozes que se levantaram para defender a sua aplicação ou para dizer que o problema não se concentrava no tipo de avaliação que eram obrigados a fazer, mas na qualidade do ensino oferecido. Entendo que a defesa da permanência dessas provas muito tem a ver com a sociedade em que vivemos, que seleciona a partir de méritos. Assim, enxergam essa prática como uma preparação para o que irão encontrar ao tentarem um caminho que os leve a uma universidade ou à disputa por uma vaga de trabalho. Porém, a despeito disso, a ênfase se coloca na necessidade de se ter um ensino de qualidade, que garanta a formação de habilidades e competências necessárias para o bom desempenho das mais diversas atividades propostas.

Encontrar com esses jovens no âmbito desta pesquisa foi algo mesmo inusitado! Primeiro, por descortinar, para mim, a clareza que possuem acerca da educação como um direito e que é possível transformar a escola em um espaço de trabalho coletivo, de cooperação, de prazer e busca pelo conhecimento. Também, por demonstrar ser esse ambiente um lugar em que se aprende a conviver e sobreviver. Digo isso, pois, em um cenário em que as regras do jogo eram dadas sem que pudessem opinar, em meio a uma política educacional na qual avaliações eram impostas, várias foram as táticas e artimanhas que emergiram no cotidiano dessas provas como forma de burlar uma situação que não poderia ser mudada. Portanto, os chutes, as colas, o ato de não estudar para as avaliações de larga escala se fizeram presentes durante todo o tempo em que deles eram exigidos boa performance e desempenho.

Prestes a deixarem a escola, após um longo percurso de formação, esses meninos e meninas estavam ali dizendo, para além das provas do SAERJ, tudo aquilo que os incomodava. Sem “papas na língua”, não deixaram de fazer elogios, mas também denunciaram, com veemência, tudo aquilo que julgavam estar errado e que poderia ser mudado. Não fosse para eles, que estavam terminando o Ensino Médio, que pudesse ser para outros que iniciavam ou estivessem trilhando o caminho da escolaridade básica.

É muito importante pensar sobre isso, pois, não apenas a questão central desta pesquisa, mas assuntos que envolviam a escola e o seu cotidiano como um todo atravessaram, por diversas vezes, os diálogos durante os grupos focais. E o mais interessante foi perceber a necessidade que têm de serem ouvidos e como essa demanda tão cara não é contemplada a contento. O que desejam é uma escuta sensível, seja por parte do educador, do diretor ou dos demais agentes, para que possam ser compreendidos naquilo que julgam importante, necessário e relevante para o dia a dia de um ambiente escolar.

Neste momento, em que me encontro no final do percurso desta pesquisa, não tenho dúvidas que seguirei pensando sobre esses desvelamentos que obtive ao debruçar sobre as narrativas desses jovens estudantes e outros temas que envolvem o cotidiano do professor, porque, se este trabalho nos remete ao debate e aos problemas advindos dos programas de avaliação em larga escala, mais precisamente do Estado do Rio de Janeiro, ele se refere, também, às inquietações de uma professora de História que, durante sua prática e a par de um profundo desconforto produzido pelo impacto dessa experiência, fez nascer a vontade de investigar essa problemática do ponto de vista do aluno.

Nesse contexto, em que pese o tema desta dissertação, meu movimento permite pensar, também, aqui me atendo ao currículo de História, o desenho da Base Nacional Curricular Comum como algo que nasce desse espírito de avaliação em larga escala. Porque, se, na primeira versão, observamos um trabalho cuja formulação não atende aos moldes das provas padronizadas, na segunda versão, com o CAED e sua representação oficial no Ministério da Educação, essa forma é determinada. De tal maneira que, tanto na segunda quanto na terceira versão, todos os elementos de conteúdos e proposições se apresentam na forma de descritores que podem ser utilizados a partir da Teoria da Resposta ao Item. Diante disso, poderíamos perguntar: quais os resultados dessas ações? Ao que parece, a formulação da Base, como está, converge com uma política de governo atual que envolve a avaliação como elemento central de um projeto de educação nacional capaz de identificar resultados, rendimentos, desempenhos e produtividade. Nessa linha, reforçando a lógica de competição e cumprimento de metas, assim como era no SAERJ, a Base Nacional Curricular Comum ancora-se em um projeto de educação em que a avaliação se transforma em currículo, passando ser o início e não o fim de um processo. Mais uma vez, convocando Veiga-Neto (2013), diria, o currículo desvia à direita.

Com tudo isso, mesmo com o fim das avaliações externas, bimestrais, no Estado do Rio de Janeiro, em função de uma crise econômica profunda que ainda persiste, é necessário compreender que essa cultura de avaliação, no interior do sistema, não se encerrará tão cedo. Ao contrário, com a formulação recente da BNCC, a tendência é que esse modo de tratar a educação permaneça ainda por um longo tempo. Nesse caso, com vistas às avaliações, os currículos nas escolas não se transformam naturalmente em práticas, porque se o “norte” são as provas externas, que irão apontar o desempenho da educação no país ou dar acesso às universidades, as escolas irão sempre caminhar no sentido de vencer as propostas curriculares, deixando, por vezes, de lado, a capacidade inventiva e criadora de professores e alunos pela busca do conhecimento.

Nesse movimento das políticas educacionais, os professores vão organizando suas práticas e, assim como os alunos, algumas vezes se adequando às normas impostas de “cima para baixo”, outras vezes subvertendo as ordens. E aqui abro um espaço para a educadora. Se uma das queixas entre os alunos entrevistados se refere à falta de uma escuta sensível em relação às suas demandas, faço minhas as palavras desses jovens, porque, durante minha trajetória, e ainda hoje, enquanto professora de escola pública, poucas foram as vezes que o espaço de escuta me foi concedido. Ao contrário, os programas de educação, os quais vivenciei ao longo de 20 anos, sempre chegaram prontos nas escolas para serem simplesmente executados.

Hoje, como professora de História e pesquisadora no campo da Educação, tenho a dizer: não compreendo um programa educacional que estimula competição, ranqueamentos e premiações. Para mim, a escola é o espaço da formação humana, da equidade e do respeito ao educando na relação com o ato de aprender. A sala de aula, espaço de experiências, deve ser sempre preparada para que algo toque os alunos e os mobilize em direção ao conhecimento. Para tanto, as ideias de Marc Bloch servem sempre de inspiração quando penso sobre o saber histórico escolar. Qual História ensinar? Como ensinar? Minha percepção é que a sensibilidade para compreender a ciência do homem no tempo não parte de práticas pedagógicas pautadas na transmissão, afirmação e memorização de conteúdos apenas, mas se relaciona com a centralidade do diálogo, com o respeito pelos saberes que meninos e meninas possuem mediante suas inserções no mundo e os procedimentos utilizados pelos professores em suas ações pedagógicas. Nas aulas de História, o estudo deve passar pelo “ofício do historiador”, ou seja, a prática com pesquisas de campo, manejo

de fontes, comparações de ideias e interpretações deve ser objeto constante para que os alunos, em conjunto, possam traçar diferentes olhares sobre determinado ponto, tecer seus fios conceituais e irem construindo, ao longo de suas escolaridades, seus conhecimentos históricos.

Dado o tema principal deste trabalho, sigo pensando: em que medida uma avaliação em larga escala poderia contemplar um trabalho eminentemente procedimental? Considerando que, em um projeto de educação histórica voltado para a centralidade dessa forma didática, a avaliação deve assumir outros formatos que se vinculam à observação daquilo que vai sendo adquirido conceitualmente pelo estudante na relação com o objeto e, entendendo que essa maneira de trabalhar o conhecimento histórico escolar dificulta uma avaliação através da teoria de resposta ao item, que tem como prioridade a verificação de conhecimentos acumulados, essa é uma questão que instiga, suscita dúvidas, paira no ar como um objeto que demanda mais interlocuções.

Por fim, esta pesquisa pode demonstrar que os jovens possuem considerações muito relevantes e oportunas para pensar processos educativos que sejam capazes de envolvê-los no contexto do ensino e da aprendizagem. Mais que isso, buscam um espaço de escuta sensível. Não apenas sobre conteúdos inseridos em currículos, mas em relação às dificuldades e necessidades sentidas na vida. Em um momento de balanço, para além do tema da pesquisa, aqueles estudantes, participantes dos grupos focais, estavam ali para falar também sobre suas angústias e perspectivas futuras. Para mim, foi um grande aprendizado! Não serei mais a mesma pessoa ao pisar em sala de aula após a conclusão deste trabalho. Aquilo que, intuitivamente, trazia comigo antes de ingressar nesta pós-graduação, agora se vê reforçado por muitas teorias e uma empiria produzida. Nesse sentido, a partir deste momento seguirei e, com muito mais propriedade sobre o que faço, entendendo, assim como o mestre Paulo Freire, que, “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 2002 p.50).

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária*. In: BITTENCOUR, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 12. ed. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Educação & Sociedade, vol.22, n.75, p.15-32, 2001.

\_\_\_\_\_. *Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada*. Revista Brasileira de Educação, v.18, n.53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

\_\_\_\_\_. *Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica*. Educação & Sociedade, vol.20, no.69, p.139-164, dezembro 1999.

\_\_\_\_\_. *Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa*. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 7, n. 1, p. 11-22, mar. 2007.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados*. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de Almeida. *Narrativas e (Re)invenções de uma professora em movimento*. Revista História Hoje. ANPHU/Brasil, v. 3, n.6, 2014.

BENJAMIN, W. *O narrador*. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3.ed. 1987.

\_\_\_\_\_. *A Doutrina das Semelhanças*. IN: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 3.ed. 1987.

\_\_\_\_\_. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução de Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre, Editora Zouk, 2 ed. 2014.

\_\_\_\_\_. *Origem do drama trágico alemão*. Lisboa: Assirio e Alvim, 2004.

\_\_\_\_\_ *Passagens*. Org. edição brasileira Willi Bole. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 1ª reimpressão, 2007.

BALL, Stephen J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar*. Educação & Sociedade.vol.25, n.89, pp.1105-1126, 2004.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz ; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP , v. 41, p. 1367-1384, 2015.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOMENY, Helena. *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BONAMINO, Alicia Catalano; SOUSA, Sandra Zákia. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BONDIÁ, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Brasileira de Educação. n.19, p.20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_ *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BROOKE, Nigel. *O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago, 2006.

BURITY, Joanildo. *Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010.

CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar: as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil*. Meta: avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. *Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009b.

\_\_\_\_\_. *O desafio da qualidade*. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). *O Brasil tem jeito? educação, saúde, justiça e segurança*. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 35-72, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, Editora Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CÔRTEZ, Elia Marcia. *O impacto do Saerjinho nas concepções de avaliação externa e interna em uma escola do noroeste fluminense*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

CUNHA, Kátia Silva. *Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais*, v. 1, n. 2, p. 265-293, 2016.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, p.40-52, 2003.

DIAS, Daniele Aparecida Silva. *Contribuições para a capacitação da equipe de campo do CAED na aplicação das avaliações externas*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.



ESQUINSANI, R. S. S. *Sistema de avaliação da educação básica: algumas repercussões na produção científica nacional*. Pesquisa e Debate em Educação, v. 02, p. 08-19, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Entrevista com Jussara Hoffman*. Revista Teias. Cotidianos, Políticas e Avaliação v. 19 • n. 54 • Jul./Set. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 25. ed. 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 15. ed. 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17. ed. 1987.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FILHO, Ovidio Orlando; SÁ, Virgínio Isidro Martins. *Avaliação externa da gestão escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro: um estudo reflexivo sobre o seu primeiro ciclo de realização (2000–2003), passados quinze anos de sua implementação* Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação, Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 275-307, abr./jun. 2016.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Do Conceito de Mimesis no Pensamento de Adorno e Benjamin*. Perspectivas, São Paulo, v.16, p. 67-86, 1993.

\_\_\_\_\_. *História e Narração em Walter Benjamin*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. V. 2, 2. ed., 2010.

HARTOG, François. *Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo*. Revista de História/USP, n. 148, p. 9-34, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora. Uma prática em Construção da Pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 10. ed. 1993.

HOUSE, Ernest. *Arranjos institucionais para avaliação*. In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1998, Brasília. Anais..Brasília: MEC; Inep; Unesco, 1997.

JOSGRILBERG, Fabio B. *Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

JUNKES, Lauro. *O Processo de Alegorização em Walter Benjamin*. Anuário de Literatura 2, 1994, pp. 125-137.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5361/4758> Acesso em: 03 de outubro de 2017.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S. *Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora*. Em Aberto, Brasília, n. 66, p. 29-35, 1995.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, Marcele Maria Ferreira. *O Saerjinho como Avaliação Formativa: Estudo de Caso de Uma Escola Pública Estadual da Regional Médio Paraíba/RJ*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

MACEDO, Elizabeth. *Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN*. Educação Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2. ed. 2013.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento histórico escolar em disputa*. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.247, p. 40-56, set /out /nov/ Dez 2004.

MEDEIROS, Andréa Borges de. *Memórias de Crianças em Crônicas de Escola*. Tese de doutorado. UFJF. 2013.

MENEZES, Sandra Regina Costa. *A mudança do cotidiano escolar em um colégio do noroeste fluminense após a implantação do Saerjinho*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

MIRANDA, Sonia Regina. *Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola*. In: ROSSI, Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (org). *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas, Ed. Alínea, 2. ed. 2005.

\_\_\_\_\_. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo: UNESP; Juiz de Fora: EDUJF, 2007.

\_\_\_\_\_. *Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo*. *Revista História Hoje*, v.2, nº4, p. 35-79, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina; COSTA, Carina Martins. *Para uma educação histórica do aluno – desafios e possibilidades pedagógicas*. *Boletim Pedagógico PROEB 2001/ Ciências humanas*. Juiz de Fora: UFJF, Julho de 2002.

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara. *A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação*. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 13-40, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2. ed. 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> acesso em 20 de junho de 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação do Final dos anos 60/ Início dos anos 70: O Nascimento do Paradigma da Reprodução*. Em Aberto. Brasília, ano 9, n. 46. abr. jun. 1990.

NOSELLA, Paolo. *A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho*. Revista Faz Ciência, v.12, n.16, pp. 37-56, Jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Fernanda Amaral de; DEFILIPPO, Juliana Gervason; SANT'ANNA, Priscila Fernandes; LAGUARDIA, Rafael Martins de Oliveira; BELLOSI, Teresa Cristina. *Sistemas de Avaliação em Larga Escala: Os Gestores e suas Percepções*. Pesquisa e Debate em Educação, v. 02, p. 150-162, 2012.

PATIÑO, Ragnhild Guevara. *La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales*. Educación y Ciudad. n.33, p.159-170, 2017.

PIES, Neri. *Processo educacional em Pierre Bourdieu*. Revista espaço acadêmico, n 134, p 40 – 46, julho de 2012.

PRATS, Joaquín. *Ensinar história no contexto das ciências sociais: princípios básicos*. Educar. Curitiba: UFPR, Especial, p. 191-218, 2006.

REZENDE, Wagner Silveira. *Alguns problemas de interpretação sobre a natureza da Avaliação Educacional em Larga Escala*. Pesquisa e Debate em Educação, v. 4, p. 156-162, 2014.

REZENDE, Wagner Silveira; DULCI, João Assis; PAULA, Túlio Silva de Paula; CANDIAN, Juliana Frizzoni; PINTO, Raul Magalhães. *Avaliação educacional e autonomia no contexto federalista: uma discussão a partir dos sistemas estaduais de avaliação*. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, UFJF, v2, n1, jan./jun., 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 32. ed. 1999.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. *Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016.

SILVA, Elcio Arestides de Mattos.; EVANGELISTA, Francisco. *Antonio Gramsci e a educação (escola unitária)* Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, n.3, p.55-66, set.-dez. 2015.

SILVA, Leonardo Nolasco; FARIA, Lia. *Utopias e contradições na/da educação fluminense*. Rev. Estudos Legislativos, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 229-251, 2013.

SIMAN, Lana Mara, *Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas*. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 41-58, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação nº 13, Rio de Janeiro, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números?* In: FAVACHO, M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 177-189, 2013.

VEIGA-NETO. Alfredo *“Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade”* In: COSTA, Maria Vorraber (org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, DP&A, p.103-126, 2003.

\_\_\_\_\_ *Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo*. In: *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. FAVACHO, Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas n.16, p. 5-33, 1996.

\_\_\_\_\_ *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.27, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*. *Ensaio: avaliação política pública Educacional*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

## ANEXOS

### Grupo focal I

Alunos: Maria, Ana, José, Antônio, João, Luiz, Márcia e Carlos.

Professor: Maryangela

Participação: Toninho

Duração: 56:56 min

Maryangela: Fala seu nome! Mas a gente primeiro (...) Vocês já estão olhando? Vou pedir pra vocês olharem as imagens também (...) antes (...) vou dar um tempinho pra vocês olharem.

Maryangela: Passa as imagens aí pra vocês verem. Pode ir passando.

Márcia: Não conheço ninguém que tá aí. Devagar, tá querido! Professora, o que tá escrito ali?

Maryangela: São alunos fazendo prova.

Márcia: Ah... tá!

Maria: Mas isso é aqui?

José: Essa sala tá muito limpa!

Ana: Essa sala tá muito linda!

Márcia: Calma meu filho, senão não tem como.

Ana: Jesus!!!

Márcia: "Cabou" professora!

Maryangela: É, põe lá! Acharam as provas de vocês?

Ana: A minha aqui ó, na minha frente.

José: Não achei a minha não professora.

Antônio: Ele não estudava aqui. Estudava?

Maryangela: Então gente, já tinha conversado com vocês sobre o que seria (...)

Ana: Shiuuuu (...)

Luiz: Que isso menina?

Maryangela: Sobre o que seria, o que a gente tá fazendo aqui (...) a gente já vem conversando alguns (...)

Luiz: Meses.

Maryangela: Isso! Então (...) E aí, eu quero que vocês me contem do que vocês lembram da prova, das provas do *Saerj* e do *Saerjinho*.

Márcia: Eu achava difícil. Tudo Difícil (...)

Maria: Márcia, o que você lembra?

Luiz: É igual no presídio sabe?! Quando tá tirando a *fotinha* lá que cê tá entrando no lugar.

Maryangela: Isso. Pode falar.

Márcia: Então, eu achava muito difícil professora. Conforme foi passando os anos foi dificultando ainda mais (...)

Maryangela: Alguma coisa deixava vocês tristes? Alguma coisa chateava vocês na prova do SAERJ?

Luiz: Ficar até o final né?!

Maryangela: Ficar até o final?

Luiz: Esperando o último acabar era tenso. Bem tenso!

José: Eu achava fácil. Achava tudo fácil. Aí, tipo, eu achava que era (...)

Luiz: Fácil!!!

José: Não, eu achava que era, tipo, um nível muito fácil pra dá um (...) dá não, dá nota pra escola lá. Aí, eles davam algo muito fácil pra escola ganhar nota boa. Eu achava a prova fácil, particular, eu.

Maryangela: Você achava a prova fácil, por quê? Só não entendi o porquê.

José: eu achava que o governo botava prova fácil (...)

Luiz: Questões simples (...)

José: Questões simples, pra conseguir valorizar mais a escola.

Maryangela: Hummm (...) entendi!

Carlos: Eu acho que tão fácil que as provas eram, que os alunos acabavam nem ligando pra prova, fazendo tudo de qualquer jeito. Saía marcando tudo, por isso, que muitas notas eram baixas.

Maryangela: E você (...) você acha que as pessoas, os alunos marcavam as provas de qualquer maneira, porque era fácil?

Carlos: É! Porque as pessoas queriam ganhar as suas notas que os professores prometiam pra eles.

Maria: É!

Maryangela: Essa questão das notas, o que vocês lembram das notas do SAERJ? Vocês estudavam *pras* provas do SAERJ?

Márcia: Não professora!

Ana. Não. Eu acho que (...) é (...) antes deles passarem as provas teria que ter um tipo, uma preparação.

Carlos: Uma revisão (...)

Ana: Pros alunos e tinha coisa que caía também que a gente não nunca nem tinha estudado e (...) ficava bem complicado. Aí, saía marcando qualquer coisa.

Luiz: É (...) tinha professor também que usava a prova como nota bimestral, aí não dava mais avaliação nenhuma. Usava a prova como nota do bimestre.

Ana: Aí, ou seja, você tirava nota baixa, você (...)

Luiz: Ficava como nota vermelha.

Maryangela: Era a única prova do bimestre?

Luiz: É. Tinha professor que fazia isso.

José: Tinha professor que dava dez pontinhos de participação.

Antônio: Eu acho que antes da prova valer ponto, as pessoas faziam por fazer porque não mudava nada na vida dela. Elas faziam sem pensar, elas tinham nota, não ganhavam nada com isso. Então, muita gente deixava, fazia, chutava e (...) não *tava* nem ligando pra prova.

Luiz: Muita gente também gostava de fazer porque no dia da sua prova (...) acabou a prova e ia embora. Só duas horinhas!

Márcia: E também quem fizesse, ganhava ponto de participação

Luiz: Participação!

Márcia: Participação.

Carlos: Dá matéria e passava (...)

Márcia: Não havia diferença em fazer e qual a nota que fosse, você tinha os dez pontos de participação.

Maryangela: Essas notas, então (...) Antônio falou assim, enquanto, fazer por fazer, não valia nada. E aí, como foi isso? Como se deu isso, pra valer nota? Vocês lembram?

Antônio: A escola, eu acho que resolveu (...) porque ela viu (...) os resultados não estavam ligando (...) aí começaram colocar uma pontuação naquilo pra que as pessoas, com uma pontuação no bimestre, para que elas comesçassem a fazer aquilo direito, pra elas, não somente pra escola.

Luiz: Fora também que era um valor investido, um valor alto, que era muitas provas para todas as turmas, e (...) como tinha muita gente que não ligava a mínima, fazia de qualquer jeito e (...) não dava valor, né?!

Maryangela: E (...) vocês estudavam pra essas provas depois que começou a valer nota?

Luiz: Não.

Márcia: Também não.

Maryangela: Não???

Márcia: Não!

Antônio: Mas acho que a matéria da prova era a matéria que o professor, assim (...) as vezes até algumas coisas não caíam, porque o professor não tinha tempo de passar tudo, mas a maioria das coisas era a matéria de (...) da escola mesmo, que o professor passava.

Ana: Ana! Eu achava também, professora, que (...) tipo assim, o bom do *Saerjinho* é que tinha muitos textos! Era um texto e várias perguntas sobre o texto, um texto só!

Luiz: Interpretação.

Ana: É! Onde não precisava ficar lendo vários e assim, a pessoa ficar marcando qualquer coisa. É, aí não tem tanto texto grande (...) muito bem feitinho!

Luiz: Risos

Carlos: Ajuda (...) bastante!!!

Maryangela: Vocês lembram de ter redação na prova do *Saerj*?

Ana: Não.

Luiz Não.

Márcia: Não.

Luiz: Não tinha não.



Ana: Não, nunca teve.

Márcia: Minha maior dificuldade era matemática mesmo.

Carlos: Até hoje.

Márcia: Até hoje. Professora, porque (...) o que que acontece (...) porque ele passa muita coisa em aula, mas cai quando tiver prova *Saerjinho*, ou qualquer outra coisa que a gente nunca viu. Muita coisa cai em matemática, a gente nem viu. Agora português (...) muitas coisas caem.

Carlos: Português é mais interpretação.

Márcia: É mais interpretação.

Ana: Eu acho que também matemática (...) depende muito (...) eu acho também (...) pera aí, esqueci o que ia falar (...) ah! tá!!! Eu acho que matemática também (...) assim (...) depende muito do professor, porque, igual (...) a gente teve aula é (...) com vários professores de matemática. Só que teve uns que a gente entendia! E tinha outros que não. Acho que depende muito também, isso é (...) porque as vezes uma matéria é mais complicada que a outra e o professor sabendo explicar a gente entende mais e, assim, a gente também consegue acertar mais coisas do que a gente aprendeu. Porque nem sempre também caía coisas que a gente aprendia.

Antônio: Uma vez também eu tive (...) tive pouco tempo, até fiz as questões direito, mas só que tempo pra mim (...) às vezes (...) às vezes, a pessoa sabe a matéria, mas às vezes ela não tem o tempo. Uma vez, eu fiz a prova toda, só que teve uma hora que já *tava* acabando o tempo, ou seja, tive que chutar tudo. Mas não porque eu queria chutar, porque já não tinha mais tempo. Eu acho que não só a pessoa aprender; não depende só dela aprender, ela sabe, mas o tempo não é suficiente. Não é o tempo necessário que ela necessita, não é aquele tempo.

Maryangela: Vocês lembram dos professores, é (...) dando a matéria para a prova da avaliação do *Saerj*?

Maria: Não. Nunca teve.

Ana: Não, nunca teve revisão (...) intensivão para gente poder estudar.

Antônio: Não.

Maria: Vai ter prova dia tal (...)

Márcia: Eles só falavam vai ter prova dia tal e estudem (...)

Luiz: Não falem.

Márcia: Não falem.

Carlos: Que vale ponto (...)

Márcia: Que tanto fez que tanto faz (...)

Maria: Porque se faltar a gente (...)

Luiz: É. Eles ligavam para o responsável (...) falava até que ia buscar o aluno em casa.

Ana: Acho que pelo menos (...)

Maryangela: Luiz, repete o que você falou (...) eu não entendi.

Luiz: Muitas das vezes falavam que se o aluno falta, eles iam (...) eles iam em sala, no dia da prova, é (...) perguntava quem faltou, anotava o nome, ligava pro responsável pra saber por que o aluno não veio. Porque essa prova era dá uma nota pra escola. (...) Aí eles queriam saber o motivo da falta do aluno.

Carlos: Por interesse do (...) de avaliar a escola, nem queria saber se a gente sabia alguma coisa, tinha estudado a matéria, se a gente sabia alguma coisa (...) só queria saber que a gente fizesse só pra dá ponto pra escola só.

Luiz: Mais pra dá nome pra escola, né (...) pra ficar um nível mais elevado.

José: Aí, por isso que (...) que botava no nível mais fácil.

Luiz: Isso. Pro aluno poder acertar as questões (...) o número maior de questões do (...) pra escola poder ficar no nível superior, né (...) digamos assim.

Maryangela: É... das provas do SAERJ é (...) alguma coisa deixava vocês assim (...) alegre? Ou (...) é (...) o que mais acontecia no contexto do período da prova do *Saerj* que deixava vocês assim (...) ou alegre, ou com raiva, alguma situação que vocês lembram (...) ou constrangidos?

Luiz: Eu acho que constrangido era a parte de todos os alunos terem que botar a mochila lá na frente, como se alguém fosse colar na prova do SAERJ (...) porque muitos que *tavam* ali, não *tavam* dando a mínima pro que *tavam* fazendo, então (...) num tinha interesse em colar. (...) acho que essa parte que deixava bem constrangidos os alunos.

Carlos: É ... O que dava mais agonia era chegar na prova de nível fácil e ter muita matéria que a gente não tinha estudado. Não sabia como é que faz (...) professora, e acabar tirando uma nota ruim por causa disso.

Ana: Você sabendo (...) você sabia que era fácil, mas você não conseguia fazer (...) te deixava triste ao mesmo tempo que você *tava* vendo que (...) que era fácil (...) você não conseguia fazer. Uma questão fácil (...) e eles também tinham que (...) é (...) aulas antes pra (...) tipo intensivão pra poder a gente é (...) rever todas as coisas e tal (...) aí, tinha coisa que ficava pra trás e a gente acabava marcando qualquer coisa por não saber aquilo, sendo que era fácil.

Toninho: Por que não conseguia fazer uma questão se ela era fácil? Qual era (...)

Ana: É. Pelo fato do professor não ter explicado aquilo. Acho que (...) tudo (...) que caiu na prova do *SAERJ* a gente já era pra ter visto, só que nem tudo, a gente viu. Algumas coisas só. Muita coisa faltava e a gente não via (...)

Márcia: Geometria (...)

Ana: É!

Márcia: Geometria a gente não viu nada.

José: Eu acho que (...) por falta de revisão, né?! Tipo (...) explicar matéria e não explicar exercício. Explicar matéria e não passar exercício pra gente ir treinando e, já pula pra outra matéria.

Ana: Acho que exercício (...) exercício pra casa também. Os professores passavam e não corrigiam, aí já ia pra outra matéria e aí (...) complicava.

Maryangela: Vocês lembram de alguma fala de professor dizendo assim (...): "não dá tempo de cumprir" (...) ou então, é (...) alguma fala do professor dizendo que o conteúdo era extenso e não dava, (...) o que

vocês acham assim, nessa linha, já que vocês estão falando do professor, na linha dos professores (...) de uma forma geral, com o conteúdo, que era o currículo mínimo, né?! Com o conteúdo (...)

Luiz: Eu (...) organização.

Maria: Eu acho que (...) faltava organização deles mesmo, porque, eu acho que (...) tem como sim (...) é (...) trabalhar todas as matérias do currículo sem se atrasar. Eu acho que (...) dependendo do número de aulas semanais (...) eu acho que (...) é relaxamento do professor, dependendo de alguns que não souberam administrar essas matérias que (...)

Ana: Eu acho também que (...) vários professores falam a falta de interesse dos alunos, mas também tem falta de interesse dos professores, porque (...) assim, ao mesmo que é (...) que alguns querem é (...) atender, outros querem ensinar também. Só que tem outros que não querem ensinar (...) então, tanto faz. Tá ali, ou você aprende se quiser ou não.

Antônio: Eu acho também que depende do fluxo da turma, assim, do comportamento. Porque as vezes a turma não tá (...) é (...) recebendo o que o professor tá passando. Aí, isso atrasa um pouco a matéria. Aí, professor até (...) as vezes até (...) conseguiria passar tudo, mas como a turma atrasa a matéria acaba que nunca consegue dá a matéria toda.

Luiz É (...) tinha professor também de matemática, por exemplo, que escolhia a dedo os alunos que ele queria explicar a matéria. Ele passava o conteúdo no quadro, se o aluno quisesse entender bem (...) o pessoal do fundo lá, por exemplo, ele não ia atrás pra saber o que *tava* acontecendo. Explicava pros dois, três lá da frente. Aconteceu muito isso também.

José: Eu acho que (...) tipo, eu falei da falta de revisão, era justamente pela falta de tempo deles poder cumprir. Aí, por isso, jogava uma matéria em cima da outra pra poder cumprir o formulário.

Maryangela: Hummm

José: E faltava revisão pra gente, os exercícios, essas coisas (...)

Ana: Eu acho também que (...) assim, na Rede Estadual a gente tem pouco tempo de aula de matemática. Deveria ter mais tempo (...) a gente só tem dois, duas aulas de matemática por semana. É (...) e, isso dificulta também a nossa aprendiza (...) aprendizado. Porque matemática e português é uma coisa que você querendo ou não usa no dia a dia, é mais do que as outras matérias, então (...) eu acho que (...) teria que (...) colocar mais aula de matemática, ou, no contra turno pra gente poder aprender mais também. Porque realmente não tem como dá toda a matéria em duas aulas na semana, de matemática.

Márcia: Quatro tempo, no caso.

Ana: sim.

Maryangela: E os demais, o que vocês lembram?

Carlos. Bom (...) como por exemplo, na prova que eu vou fazer domingo, vestibular. A matéria que vai cair é Português e Matemática e Redação, só isso!

Maryangela: Só?

Carlos: É! A maioria das provas só cai é (...) da marinha que eu fiz também, caiu Português e Matemática (...) a de fuzileiro. Só a de aprendiz que acrescentou física. Mas mesmo assim é (...)

José: Faz parte de Matemática também.

Carlos: É, faz parte!

Antônio: É o mais cobrado em vestibular, essas coisas (...)

Luiz: Redação então (...) é uma coisa muito cobrada. Todo vestibular, toda prova que você for fazer, até de concurso tem redação. Eu acho que, deveria ter tipo uma matéria, por exemplo, matéria ligada só redação. Porque muitos não sabem elaborar uma redação, aí não sabe organizar (...) fazer uma estruturação organizada e, isso faz com que o aluno também perca ponto. Eu acho que deveria ter uma matéria ligada só pra redação.

Ana: Eu acho também, não desmerecendo as outras matérias, mas como em vestibulares, concursos, cobram mais Português e Matemática, deveria ter mais aulas Português e Matemática na escola também (...) não (...) assim, tem concurso que tem outras matérias também, só que Português e Matemática que pega mais, os alunos não aprendem (...)

Luiz: Matemática então (...)

Ana: Não aprendem! É (...) Português também, tem gente que não sabe escrever direito e chega no vestibular, não vai saber o que falar. Não tem conteúdo, entendeu?!

Maryangela: Voltando assim *pras* provas do SAERJ (...) algum acontecimento, vocês lembram, assim (...) vocês lembram de alguma coisa que aconteceu? É (...) diferente, assim, durante o período das provas do SAERJ? Alguma coisa que chamou a atenção de vocês, antes, depois da prova (...) durante as provas? Com a direção da escola? Com professores?

Silêncio

Toninho: Vocês lembram quantas provas vocês fizeram? Cada um participou(...)

Ana: A (...) deve ter sido umas quatro.

Márcia: Umas quatro.

Ana: Quatro ou cinco, por aí(...)

Luiz: É, que, eu acho que foram duas provas por ano, né?

Carlos: Acho que do *Saerjinho* não?

Maryangela: Eram quatro provas.

Luiz: Ah! (...) todo bimestre (...)

Maryangela: *Saerjinhos* e o *Saerj* era a última prova.

Márcia: Eu fiz todas as provas.

Maryangela: Alguém *tava* no fundamental? Quem aqui era do fundamental? Vocês lembram do *Ceaferjinho*?

José: Não!

Luiz: Não.

Antônio: Eu acho que foi no (...)

Márcia: Eu não fiz!

Antônio: No Ensino Médio também teve.

Maryangela: Teve no Ensino Médio.

Antônio: No Ensino Médio (...) acho que foi Educação Física.

Márcia: Teve!

Ana: Foi, Educação Física!

Maryangela: Não lembram?

Silêncio

Maryangela: É (...) vamos pensar uma coisa aqui. É (...) vocês conversavam em casa, com os amigos de vocês sobre essas provas? Isso fazia parte da vida de vocês (...)

Ana: Não (...) só falava (...)

Maryangela: Vocês lembram de alguma coisa?

Ana: É (...) eu só saía de casa (...) *“ah! .... Tem o que hoje?”*, *“Prova!”* Vou chegar cedo porque era liberado, entendeu? Aí (...) só.

Carlos: A gente chegava em casa, ou na escola mesmo e comentava: *“prova fácil, chutei tudo! Não sabia nada!”*

Maryangela: Como é?

Carlos: Chutei tudo! Não sabia nada! Ficava *zuando* a prova (..)

Ana: ou, *“que saco (...)”* Vários comentários.

Carlos: Fiz só pra ganhar ponto (...) na escola, o professor prometeu (...) mas (...) sei lá (...)

Maryangela: E quando essas provas passaram a valer esse total de nota aí? Vocês lembram como é que era?

Ana: Aí a gente ficava (...) tipo assim, com medo ao mesmo de não conseguir e ficar com nota vermelha no bimestre. Porque, a partir do momento que passou a valer, acho que deu uma pressão. Tipo, *“ah! (...) Eu tenho que ir, tenho que tirar uma nota boa, porque (...)”*

Maria: Não vai ter recuperação.

Ana: Não vai ter recuperação (...)

Maryangela: Não tinha recuperação?

Ana: Não, era a nota!

Maria: Não, era a nota bimestral, ou a gente tirava uma nota boa, é na prova, ou (...) tira uma nota boa também no trabalho também, pra juntar, pra somar. Porque, senão, ficaríamos com nota vermelha no (...) ia ter outra (...)

Ana: E, tipo (...) ou você sabia, ou não. Porque não tinha nem como perguntar o professor, *“ah! (...) Tem como me ajudar? Não sei o que (...)”*

Luiz: É (...) professora, também teve uma professora de Geografia, que ela usou a nota do *Saerjinho* como nota do bimestre, como ela disse, não deu recuperação, passou um trabalho; lembro que um trabalho superdifícil, que eu até cheguei a questionar ela (...)

Ana: Bel, não foi...

Luiz: Não, foi Alê. Até não queria citar nomes, mas foi Alê. Ela passou um trabalho superdifícil, que pouca gente fez e, chegou na hora o pessoal que tinha se dado mal no SAERJ ficou com nota vermelha (...) ela não deu recuperação. E, descontou, não *tava* assim de fazer a prova de recuperação pros alunos, e quem tirou nota ruim foi com nota ruim. Quem tirou nota boa foi com nota boa.

Maryangela: E, vocês lembram das correções dessas provas? Que os professores faziam (...) vocês lembram de alguma coisa das correções das provas?

Luiz: Não eram todas as professoras não! Mais era o de Português e Matemática, que até aqui na capa eu tô (...) consegui achar minha prova aqui, eles até botavam o número de acertos, agora (...) as outras matérias em si, não lembro não.

Antônio: Às vezes eles faziam a correção na (...) na sala. Assim, *pras* questões que as pessoas tiveram maior dificuldade, pra elas revisarem aqui, eles entenderem melhor.

Maryangela: Levavam as provas pra sala.

Antônio: levavam as provas pra sala e corrigiam com os alunos, aí os alunos iam vendo o que acertou e o que não acertou. Aí o professor ia explicando. Mas nem todos faziam isso.

Maryangela: Alguns professores faziam, né?

Antônio: É. As vezes, uns só corrigiam, eles mesmos, e entregavam, só. E, essa a sua nota.

Ana: Acho que não adianta nada também, assim, tipo, fazer uma prova sem ter te preparado antes (...) porque (...) é como se ela não valesse nada. A gente tá ali fazendo pra (...) ou ganhar ponto, ou dá um (...)

Carlos: Ponto pra escola.

Ana: É!

Luiz: Fora, também, que agora nem tem mais a prova aqui, depois que houve a greve ano passado (...) é (...) alguns professores disseram que a prova era algo desnecessário, assim, entre aspas. Tanto é, que esse ano não teve mais a prova, do ano passado pra cá não tá tendo mais.

Silêncio

Maryangela: Alguma situação deixava vocês com muita raiva durante as provas do SAERJ?

José: Deixava quando tirava nota ruim

Risos

Maryangela: Nota ruim que deixava com raiva?

Maria: Porque aí no outro bimestre a gente ia ter que correr muito mais atrás pra recuperar a nota do bimestre anterior.

Márcia: Porque, também, tinha professor que depois ficava cobrando que (...) a turma não tirou nota boa. Como se fosse responsabilidade nossa de saber uma coisa que a gente nunca tinha visto na vida. Me dá uma raiva.

Luiz: É (...) e tinha professor também que passava um conteúdo nada a ver, seguia nem o currículo mínimo. Chegava lá, mandava ficar fazendo fichamento, fichamento (...) *num* dava nem prova direito, como eu disse, passasse trabalho totalmente, digamos (...) desnecessários, que não tinha nada a ver com o conteúdo e, não *tava* nem aí. Só *tava* ali batendo o ponto, digamos assim.

Maryangela: Coisas boas! Lembram de alguma coisa? O que vocês lembram?

Márcia: Na escola?

Silêncio,,,

Luiz: Hora de embora!!!

Risos...

Maryangela: Do período da prova. Das provas, dos acontecimentos desses *Saerjs* Tinha alguma coisa de bom? Vocês lembram de alguma coisa boa?

Carlos: Eu lembro de muita gente tentando colar, acabava rindo por isso.

José: Eu achava bom quando tinha questões que eu sabia fazer! Aí era bom!

Risos...

Ana: E quando acertava, assim, você sabia mesmo. Você sabia que *tava* fazendo certo, “*Nossa!!! Sou muito inteligente, sou nerd!*”

Maria: Olhava aquela questão, “*Essa aqui eu sei, vou matar!*”, olhava outra (...)

Luiz: Vou chutar!!!

Maria: Chorei!!! Eu não sabia de nada.

Maryangela: Então, desses acontecimentos daí, da cola, o que vocês lembram?

Ana: Que eu colava! Eu já coleí uma vez. Uma vez só!

Antônio: Eu já coleí também. Fiz a prova em dupla uma vez.

Maryangela: Fez em dupla?

Risos...

Márcia: Vivo colando! Sempre colo, professora!!!

Carlos: Uma vez, a primeira vez que fui fazer a prova, eu coleí (...) Só que eu não sabia que as questões eram diferentes (...)

Risos...

Carlos: Acabei marcando no gabarito errado!

Ana: Já tentei usar o celular só que não deu muito certo, aí (...) eu acho que (...) é!

Luiz: Sempre colo, essa é boa!!!

Márcia: Ainda bem que é o último ano, né professora? Já acabou!

Maryangela: Quem é que acertou a prova toda de Geografia aqui?

Maria: Bastos (...)

Luiz: Eu lembro que na prova de Geografia eu tirei uma nota boa. Porque, como eu disse, como eu tinha questionado a professora, ela não ia dá outra prova, os alunos ia ficar com a prova (...) com a nota da prova do *Saerj*, muitos ficaram com nota vermelha. Mas eu, em si, eu lembro que eu consegui ficar com nota azul, mesmo sem ter feito o trabalho, porque tinha acertado um número bom de questões.

Maryangela: Hummm

Luiz: Mas, também, no outro bimestre ela se vingou de mim, me deixou com média vermelha.

Maryangela: Ela te deixou?

Luiz: Deixou! Não deu recuperação, me deixou com quarenta e cinco. Ainda bem que eu já tinha passado.

Maryangela: Vamos pensar agora que vocês (...) vocês se formaram, vão ser diretores da escola. Vocês fariam isso com os alunos de vocês?

Maria: Não.

José: Eu faria.

Antônio: Acho que depende, porque se você mudasse o método de ensino ou alguma coisa que você pudesse mudar, eu acho, eu você continuaria com as provas.

Ana: Acho que pegando mais no pé dos professores, indo mais nas salas, perguntando o que os alunos estavam achando das aulas. Interagir mais, também com os alunos. Ser aquele diretor não excluído, assim (...) que só fica na sala, mas ser também, perguntar, conversar, dialogar com alunos. Também perguntar o que eles acharam depois da prova.

Luiz: E outra coisa, também, que faz o aluno, também, ficar mais, meio tenso, é quando ele é obrigado a fazer. O aluno já vem meio aborrecido fazer e, já faz de qualquer jeito. Agora, sendo uma coisa que é de livre e espontânea vontade, eu acho que o aluno consegue fazer com nível mais capacitado, consegue acertar (...) consegue um desempenho melhor na prova.

Silêncio ...

Maryangela: Vamos supor que ano que vem vocês estariam no terceiro ano, ninguém vai tá não, tá gente?!

Mas vamos supor (...) essas provas estão postas, o que vocês acham do retorno do Saerj?

Carlos: Eu não acho nada demais mas, (...) se os professores passarem revisão, tudo que tem que fazer, aí sim! Porque não adianta a gente ter que fazer uma coisa tudo de qualquer jeito, só pra nota pra escola, que pra gente não vai valer muita coisa.

Luiz: E (...) outra coisa, que tem professor que não tem paciência de ficar lá explicando. Explica uma vez se o aluno entendeu bem, se não entendeu ele vai ficar do jeito que tá. Chegando até reprovado, dependência (...)

Ana: Tem aluno que não pergunta por (...) exatamente por isso, pelo professor não (...) tá vendo com outro aluno que ele não tá querendo explicar e, então, o outro que já tá com dúvida nem pergunta, porque viu que ele num (...) explicou pro outro que *tava* com dificuldade.

Maria: Essa questão que a Ana falou do professor, às vezes, tem até professor que ele não tá muito interessado. Chega assim, de mau humor, dentro da sala de aula, explica de qualquer forma e as vezes a pessoa fica com receio de perguntar, com medo da reação do professor, pelo fato dele não querer explicar, assim, isso pode também até constranger o aluno, então, ele deixa passar ali (...) porque (...) as vezes tem professor que nem explica ou explica de qualquer jeito. Como se aluno fosse ninguém, entendeu?

Luiz: E (...) tem professor que as vezes revolta o aluno, fazendo o aluno criar um ódio dentro dele pelo professor e, nem liga mais pra aula do professor aí fica assim até o fim (...) aí não tem como reverter isso, né? Já que o professor é desinteressado, não têm paciência.

Antônio: Eu acho que o esforço deve vir dos dois lados, porque, às vezes, o professor, ele não tem (...) as vezes ele não tem paciência pra ensinar, mas o aluno as vezes não tem paciência pra aprender. Porque,



às vezes, o aluno ele *num* só deixa de aprender porque ele não quer, às vezes, ele deixou de aprender uma coisa, aquilo já causa uma coisa na mente dele que ele acha que não vai aprender mais nada. Aí, ele começa se perder, cada coisa que ele vai passando, ele não vai aprendendo. Porque senão aprendeu desde o início, ele não vai aprender mais (...) então (...) tem que ter uma (...) tem que ter uma (...) tem que juntar uma estrutura, porque só umas pessoas entendem, só umas pessoas prestam atenção, aí, às vezes as pessoas tá lá trás, não tão ligando. Eu acho que devia juntar mais pra (...) uma coisa mais junta, um entendimento. Às vezes, um aluno explicava o outro, dá uma coisa, assim, fazer uma (...) fazer um aprendizado, mas todo mundo junto.

Maryangela: Cooperação.

Antônio: É! Um cooperando com outro. Eu acho que isso ajuda melhor, porque, às vezes, uma pessoa não entende, outra entende; uma entende mais fácil que a outra. Aí, acaba causando isso, ela se frustra por não ter aprendido uma coisa pouca que acaba causando que ela não aprenda todo o resto. Aí, ela acaba ficando com raiva do professor, às vezes, aí ela, já se fecha (...) porque ela sente que ela não vai aprender, ela já começa a se fechar. Aí, uma coisa vai causando a outra, aí, o professor começa a ver isso, começa a se sentir mal também, aí uma coisa vai causando a outra.

Maryangela: Mas as provas? Vocês acham que (...) acham que seria positivo continuar? Não??? Sobre as provas, assim, sobre as avaliações que vocês faziam (...)

Ana: Eu acho que deveria não parar, mas voltar só quando realmente, tipo assim, igual eu falei, ter um (...) uma preparação antes. Porque não adiante a gente chegar, fazer, sem saber nada (...) sem saber nada entre aspas, porque, coisas a gente aprendeu e coisas que a gente não aprendeu. Então, eu acho que não adianta insistir em uma coisa que não aconteceu antes. É (..) acho que, sei lá, ou contra turno ou alguma coisa pra gente poder estudar só questão das provas. Aí sim, continuava.

Silêncio...

Toninho: Vocês falaram várias vezes, voltou a mesma questão, de quando vocês avaliarem o trabalho dos professores. Professores deixaram de dá a matéria, não tinha paciência de explicar, é (...) só olhavam a prova no sentido de dá nota pra escola (...) E, sobre o investimento de vocês próprios no processo de educação, assim (...) vocês acham que os alunos, de forma geral, eles também fazem (...) eles fazem a parte deles no sentido de (...) se abrir pra aprendizagem?

José: Eu acho que tem muitos alunos aqui que não se dedica não, tipo, essa parada de ser aluno do fundão (...) eu sempre fui aluno de fundão; nunca fui reprovado, sempre tive notas boas e, eu acho se o cara quiser aprender, ele aprende, independentemente do que o professor tá dando.

Luiz: E também tem isso, tem aluno que vai, chega em casa, pega o livro lá, começa a estudar e tal, e, tem outros alunos que não tão nem aí. Aí, depende do aluno também, tem aluno que é dedicado, é esforçado. E o professor também consegue ver isso. Agora ainda tem aluno que não tá nem aí pro que vai acontecer, se vai tirar zero (...) Só vem pra escola porque o pai e a mãe obriga, senão, *tava* em casa, *tava* na rua, aí (...)

José: Se dedica, né (...)

Luiz: Se dedica, né (...) tem gente que se dedica e tem gente que (...)

José: Aí, joga a culpa no professor.

Luiz: É. Também. *“Ah! (...) A escola é isso.”*, *“Ah! (...) Não vou pra aquela escola, por conta disso, daquilo (...)”* tem isso também.

Antônio: Eu acho que falta muita confiança nos alunos, que às vezes, eles não querem aprender porque eles não confiam em si mesmos. Eles precisam mais de confiança (...) porque (...) eu acho que é isso! Eu ia fala uma coisa mas esqueci.

Maryangela: Vai lembrando...

Antônio: É, porque, exemplo (...) eu, antigamente, eu não conseguia entender muita matéria (...) eu também ficava com... meio (...) as vezes ficava com vergonha de perguntar alguma coisa assim (...) mas depois de um tempo, comecei a falar: *“Porque que eu tô com vergonha? Os outros não tem nada a ver se eu tô com dúvida ou não”*. Aí, eu comecei a perguntar. Aí, todas as matérias que eu tinha (...) que eu tinha muita dificuldade, comecei a entender melhor. Às vezes, falta interesse do aluno; não só (...) as vezes não é culpa dele totalmente, as vezes ele não tem interesse porque ele acha aquilo muito difícil, aí, causando pressão na mente dele. É uma coisa mais psicológica que acabou fechando ele do conhecimento. Eu acho que ele devia ser, todos eles deviam ser (...) deviam conversar (...) alguma coisa assim, ser uma coisa mais individual. Porque cada pensamento é diferente do outro. Devia ser uma coisa, porque cada pessoa vai entender de uma forma diferente, não adianta passar o mesmo conhecimento para todo mundo que nem todos vão entender o mesmo conhecimento. Deve ser passado de uma forma diferente.

José:.. Eu já acho se cada um fazer a sua parte, já tá de bom tamanho.

Maryangela: Mas independente do professor?

José: Anrram.

Maryangela: Mas porque assim, você acha que o papel do professor não é tão importante (...) depende do professor? Do aluno?

José: Não, tipo (...) eu acho que tem alunos que são muitos malandros, aí, tipo, joga a culpa no professor. Mas acho assim, se todo mundo quiser aprender mesmo, prestar atenção (...) puxar a perna do professor, entendeu? Puxar mais (...) perguntar mais ele, questionar mais ele (...) acho que aprende!

Luiz: E tem professor também que ele pega no pé do aluno. O aluno as vezes acha errado, *“Pô, professor chato”*, *“Quer tudo em cima (...) passa um monte de coisa (...) enche o dever de quadro”*, mas pelo contrário, esse professor que dá valor o aluno, quer ver o aluno no caminho certo e muito deles não dão valor a esse professor. Que é realmente o professor que mais pega no pé, que é o professor que tá querendo te ensinar algo do bom e do melhor.

Ana: Eu acho assim também (...) depende, igual, o professor (...) tem aquele professor que é mais (...) que interage mais com a turma, conversa e tal. Quando é aquele professor mais fechado, que só sabe explicar e não conversa sobre outras coisas... *“Ah! (..) Não, esse aí eu não quero aprender não. Não vou aprender. Pra mim tanto faz também.”* Professor não conversa, não faz nada, aí, só presta atenção, só gostar da aula que o professor interage (...). Isso depende muito do professor, não do (...) e, aluno não entende,

depende do professor. Não são todos iguais, como a gente também não. Tem aluno que quer aprender e tem aluno que não quer.

Luiz: É (...) a aula mais dinâmica que faz o aluno se descontrair, eu acho que é as aulas que melhor (...) tem um melhor proveito. Porque, assim, você só chegar, também, só passar matéria no quadro, matéria no quadro, fica uma coisa repetitiva, o aluno vai se cansando, você chega na escola sete horas da manhã, tem colégio que tem o ensino integral, vai até cinco da tarde, chegar no fim do dia, a pessoa já tá morta já. Não consegue nem raciocinar mais direito (...) aí a pessoa, o estresse dá pessoa também dá pessoa, vai (...) vai a mil.

Antônio: E, aula dinâmica, ela causa, causa um conforto. Ela deixa o aluno mais confortável pra perguntar. Que vê, ela se sente muito mais fechada, aula fica uma coisa muito séria, ele não se sente, não se sente à vontade de perguntar alguma coisa. Eu acho, se fizer uma aula dinâmica, como o Luiz falou, eu acho que ele se sentiria mais à vontade.

Ana: Acho também, tem aulas que não necessariamente precisam ser dentro da sala. Igual Biologia (...) Biologia é (...) a gente aprende várias coisas; igual no, acho que foi no nono ou no primeiro ano, alguma coisa assim, é (...) a gente *tava* aprendendo sobre os animais e tal. Igual o professor no Senai; porque eu estudei no Senai também. Ele tipo, ele não fazia aula só na sala, ia pro (...) ele ia lá pra fora, botava uma mesa, abria os animais assim, explicava o que tinha dentro, todo mundo interagia. “Ah (...) o que é isso? (...) Não sei o que”. E, aula se tornava boa, pessoa, “ah, quero ir na aula”, não faltava e tal. Acho que, por isso, as aulas mais dinâmicas são as que a gente mais aproveita.

Maria: Esse assunto sobre aulas dinâmicas, ele é um assunto bom; porque (...) ao mesmo tempo a gente realmente tira mais proveito das aulas. Porque, às vezes, só quadro, quadro, quadro, livro, vira rotina; cai na rotina e fica cansativo já, aí, você fica mais fechado pra perguntar o professor, pra tirar uma dúvida. Na aula dinâmica não, igual na aula da Joana, por exemplo, Joana passa que a gente faz o círculo, assim, que todo mundo interage. A gente já tem mais um aproveitamento da aula e a gente consegue pegar mais a matéria; a gente já consegue entender, porque a dúvida que as vezes a Márcia tem eu também tenho e, ele perguntando a gente pode entrar em um consenso, também, e já cai ali, uma resposta que a gente já queria. Eu acho mais interessante.

Silêncio...

Toninho: Se vocês olhando (...) olhando o que vocês já viveram, né (...) vocês falaram que cada um já fizeram quatro (...) cada um fez quatro, cinco provas durante alguns anos. E, aí Ana falou que dá muita satisfação quando você pega uma questão e (...) dá conta de fazer, tem certeza que acertou. E (...) isso, vocês assim, analisando essa parte do (...) Antônio reforçou (...)

Maryangela: Carlos.

Toninho: Carlos reforçou, né (...) essa coisa de saber fazer (...)

Maryangela: Não, o José!

Toninho: Aí, vocês é (...) gostariam de fazer provas, onde, vocês conseguissem demonstrar a eficiência de vocês? Eficiência escolar?

Ana: Sim, com certeza.

Luiz: Sim!

Antônio: A eficiência ela causa muita confiança. Aí, você fica mais (...) você entende melhor as outras coisas. Se cai uma coisa, que você entende, já causa uma confiança pra você aprender as coisas mais fácil. Se uma coisa só você entendeu, *cê* vai falar logo, “*eu consigo entender isso.*”. Então, você vai conseguir entender as outras coisas bem mais fácil.

Luiz: E, também, assim, quando você já fica feliz, fica entusiasmado. Aí, você pega uma prova e tira uma nota baixa, você não consegue tirar nem um (...) nem a metade do valor da prova. Você já começa a ficar deprimido, de mau humor, começa a descontar nas pessoas a sua volta, é bem tenso esse negócio, essa parada.

Maryangela: Então, assim, as provas do SAERJ nesse sentido, traziam (...) qual tipo de sentimento pra vocês? Porque vocês abriam a prova (...)

Ana: Sentimento (...) bom e ruim ao mesmo tempo. Porque, igual, eu disse (...) tinha questões que a gente não sabia e tinha que chutar. Então pra (...) aí chega naquela questão, você “*Poxa! Eu podendo acertar, eu tenho capacidade pra acertar*”, porque (...) era fácil, mas eu não tinha aprendido.

Maryangela: Mas isso era corriqueiro (...) era mais corriqueiro vocês se depararem com o que não sabiam ou com o que sabiam?

Luiz: Com o que não sabia.

Ana: com o que não sabia.

Luiz: Até hoje.

Márcia: Até hoje!

Ana: Até hoje.

Maryangela: Até fora das provas (...)

Luiz: Você pega a prova do *Enem*, por exemplo, você vê coisa lá que (...) você nunca viu na vida. Por isso que eles falam que é o Exame Nacional do Ensino Médio, mas a (...) o ensino público no Brasil ele, o *Enem* quer exigir uma coisa que o aluno não tem acesso. Então, fica impossível, do aluno por exemplo, querer ingressar em uma Universidade. Fora, também, que se todo mundo, por exemplo, vamos supor, tira mil no *Enem*, onde eles vão botar tanta gente em Universidade? Não tem capacidade também (...) tem os prós e os contras, né?! Por isso que eu acho que eles já fazem o *Enem*, num nível mais elevado que é pra (...) nem todo mundo se sair bem pra poder, assim (...) não dá caminho acessível pra todo mundo.

Silêncio...

Maryangela: Quanto *Enem*? Vocês fizeram o *Enem*? Todos vocês fizeram *Enem*, né? Sobre o *Enem*, vocês têm alguma consideração a fazer? Lembra de alguma coisa? Foi estressante pra todo mundo?

Ana: É (...) muita coisa, também, a gente, não viu. Igual o Luiz disse, a gente tá no terceiro ano, era pra gente já pelo menos ter visto, ouvido falar, alguma coisa assim; mas tinha coisas que eu nunca nem vi. Então (...)

Carlos: E como é uma prova do Estado (...) a gente (...) a gente somos alunos (...) nós que somos alunos do Estado deveríamos ser obrigados a ter aquela matéria. Que muita coisa que cai a gente não viu, e o que adianta, a gente estudar aqui (...)

Ana: E, o *Enem* é direcionado para o Ensino Médio público, né (...). Então, eu acho que, a gente deveria ter pelo menos visto, não (...) obrigado a saber, mas pelo menos ter ouvido o professor comentar (...) alguma coisa assim.

José: E (...) pode se procurar fundamentos, professora, que as pessoas que tem as notas maiores são as pessoas que estudam em colégios particulares (...)

Ana: Por causa da carga horária também, que é maior (...)

Silêncio.

Toninho: Vocês é (...) veem a diferença, a gente falou de rendimento de aluno, né?! De (...) do rendimento, envolvimento, do investimento em si próprio. Vocês conseguem perceber o (...) alguma diferença entre o investimento do masculino e do feminino? Do (...) dos meninos e das meninas? Assim (...) se é diferente, essa participação escolar (...)

Ana: Sim. Eu acho, porque, assim, os meninos, querendo ou não eles têm mais é (...) vamos supor assim, mais (...)

Carlos: Oportunidades.

Ana: Oportunidade do que as meninas. Igual no colégio naval, por exemplo, é (...) tem mais vagas pra meninos que pra meninas (...) por quê? Porque (...) mesmo assim, sendo um, não um trabalho muito forte assim, mais braçal, pra (...) pra masculino. Acho que, somos todos iguais, querendo ou não e teria que ter as mesmas oportunidades.

José: Porém, eu acho que as meninas se dedicam mais aos estudos. Eu acho que os meninos são mais malandros.

Luiz: Mais relaxados.

José: Mais relaxados.

Luiz: É (...) Porque, também, tem muitos meninos que vêm pra escola "ah! (...) Quero ir pra quadra", ficar, foge da aula; tá tendo aula em sala, mas pega vai pra quadra, fica lá jogando; vamos supor, a manhã toda, não entra na aula que tem que entrar, só mesmo pra (...) ficar ali na quadra jogando bola e, assim, não vai pra aula devida que ele (...)

Ana: Eu acho também, as mulheres hoje tão se é (...) tão se dedicando mais a estudar, a querer (...) igual o José falou que elas se, é (...) são mais disciplinadas a aprender e tal. E, no empreendedorismo as mulheres, hoje, são as que mais empreendem no Brasil, hoje, são as mulheres. Então, elas estão é (...) ganhando o espaço delas para que daqui alguns anos passam ganhar oportunidade também; só num (...) não (...)

Silêncio

Toninho: Alguém quer dizer mais alguma coisa pra completar?

Maryangela: É (...) alguém quer falar mais alguma coisa? Um evento (...)

Toninho: Discordar, concordar (...)

Márcia: Fala João! Não falou nada (...)

Luiz: Figurante. É pra encher a mesa!

João: Só queria falar um troço aqui (...). Até agora ninguém falou, todo mundo só *tava atacando o SAERJ, mas (...) ao meu olhar, o SAERJ serviu* mais como uma preparação para esses vestibulares e o Enem, como um exemplo. Tanto é que quando eu fui fazer meu primeiro concurso, eu logo lembrei do SAERJ, porque é quase a mesma coisa. Serviu meio como exemplo e preparação pra isso. E, fazendo a prova você sabe, depois da correção, você sabe onde melhorar ou não.

Maryangela: Ele te apontava, né?

João: É. Onde suas falhas e acertos.

Toninho: E, você fazia isso? Essa busca onde você errou, do que acertou?

João: Fazia.

Toninho: Você tentava correr atrás, do que você, é (...) não conseguiu aprender?

João: Anrram.

Toninho: Nessa (...) nessa, quando você comparava o que eu acertei, o que eu errei, o que eu não sei (...) você buscava saber? Você já tinha essa projeção de concurso? Assim (...)

João: Anrrram. Tanto é que algumas perguntas de História e Geografia que eu errei, depois eu reli e achei bobeira. Mas mesmo assim, depois eu pesquisei e achei a resposta certa. Algumas coisas de Matemática eu melhorei muito, Física também, Bi (...) biologia eu também melhorei! Só Física que ainda tá batendo.

Toninho: Então, tem uma visão de futuro que também interfere na visão de fazer a prova e olhar a prova, né?

João: Anrram.

Toninho: É (...) há mais possibilidade de (...) de entrar em colégio naval, outras perspectivas que pra vocês não aparecem (...) E, aí o Luiz fala, essa questão, assim (...) que fez concurso e o SAERJ serviu pra ele de um ponto de análise entre uma coisa e outra. E (...) ter uma visão de futuro também modifica, o olhar por essas provas?

Luiz: É (...) modifica, porque (...) tem gente que, por exemplo, só tá na escola porque é de lei também. Não tem interesse por mais conhecimento pelas coisas, *num* quer fazer faculdade também, é (...) se (...) importa com a mesmice, não quer correr atrás, não quer ter uma (...) um futuro, digamos assim, mais brilhante. Aí, depende muito da pessoa também.

Ana: Eu não entendo também uma coisa, porque (...) assim, se você é obrigado ir pra escola, por que não estudar? Por que não querer ser melhor? É, acho que, em casa também influencia muito; porque pai e mãe pegando no pé, perguntando se estudou, se foi bem na prova (...) acho que isso vem muito de casa também! Se a pessoa quer ou não, assim, chega e mostra que sabe, mostra que quer; e, conseguir.

Maria: E, (...) eu acho que hoje em dia o estudo, com certeza é mais fácil do que antigamente. A gente tá com a faca e o queijo na mão, a gente tem ou não a opção de querer ou não estudar pra ser (...) pra ser pessoas melhores no futuro. Então, tem o interesse, tem o desinteresse da pessoa; a gente estuda se a gente quiser, se a gente quiser ser alguém na vida, senão, corre o desinteresse.

Ana: Tem outra coisa também, que a pessoa de escola pública acha que *“ah! (...) não sou capaz porque eu era de escola particular porque escola pública não tem o que tem na escola particular.”* (...), e vai muito isso que a Maria falou, o interesse e o desinteresse. Se você quer, você vai conseguir, se você não quiser você não vai.

Luiz: É (...) tem outra coisa também que (...) por ser um caminho muito longo e turbulento também; porque se você pegar desde o (...) CA até o Ensino Médio, são mais de (...), praticamente dez anos estudando, é (...) aí, você vai, sai do Ensino Médio já tem faculdade, bota mais uns quatro anos dependendo do curso até mais, e, isso também a pessoa *“Pô, muito tempo estudando”*, a pessoa já quer uma caminho mais fácil. Muitos já entram no mundo do crime porque consegue uma coisa mais fácil, não quer se esforçar. Aí também tem essa visão da pessoa. Aí é de cada um.

Toninho: Luiz você puxou o assunto, quer complementar alguma coisa? Você falou do lado positivo do SAERJ! (...)

Luiz: É isso que eles falaram dos professores, que eles deviam passar realmente tipo um (..) uma revisão completa das matérias que vai cair no SAERJ; que chega lá e taca as coisas, também não funciona. Eles preparam um (...) contexto, pra preparação dessa prova, além de, aumentar o nível da escola e, aumentar a nossa, como o Antônio falou, a confiança do aluno. E, tendo, o aluno tendo uma confiança em si, ele, numa coisa que ele já sabe, ele vai procurar outras pra desenvolver.

Antônio: Eu acho também o aluno, ele vê a matéria como uma coisa muito grande, uma coisa muito maior que ele, como (...) como se ele não conseguisse compreender. Acho que ele se vê como uma coisa, assim, se ele pega a matéria, se ele vê que a matéria, ele tem que mudar a visão dele. Porque acha a matéria uma coisa muito difícil, acho que ele tem que imaginar a matéria como uma coisa fácil, não tem que chegar já pensando que vai ser uma coisa que ele não vai aprender. Ele tem que pegar a matéria pelo pescoço e (...) *“eu vou te aprender e pronto!”*. Tem que chegar com raiva na matéria, tem que mudar sua visão. Se você chegar e achar que não vai conseguir, você não vai conseguir. Cé tem que mudar sua visão! Igual eu; eu sou em exemplo, porque em Português eu nunca fui bom, eu nunca fui bom em Português, aí, eu olhava português, pra mim, aquilo era chato; aí, como eu não aprendia, eu falava que (...) eu começava a criticar, eu criticava muito. Só que esse ano, eu fiquei (...) eu fiquei de recuperação, eu falei, e falei assim *“não é possível que eu não vou aprender essa matéria”*. *“Eu consigo aprender as outras”*. *“Por que eu não vou aprender essa matéria?”* É, só você olhar, entender o que quer, que você vai aprender. Aí, quando eu aprendi uma coisa (...) foi o que eu falei no início, quando eu aprendi uma coisa eu falei *“ah! (...) legal aprender isso!”* Aí, eu comecei, me deu interesse pra outras coisas. Eu acho que você tem que mudar a sua visão, cé não tem que ver a coisa como uma coisa muito grande que você nunca vai chegar; nunca vai atingir aquela meta. Acho que você vê aquilo como uma coisa pequena, que você vai, que você é mais forte do que aquilo. Acho que as pessoas, colocam desafio muito maior do que elas. E, eu acho que elas são maiores que os desafios dela.

Toninho: O que vira sua cabeça assim (...) o que, que (...) em *que você consegue perceber, em que momento da sua vida você fala assim “agora eu posso aprender tudo o que eu tô achando que eu posso”*? Como isso aconteceu? Essa virada assim, que você percebeu como aluno (...)

Maryangela: Quando?

Toninho: Que pode aprender tudo, agora, o que quiser.

Antônio: Eu acho que por muitos erros da vida; muita coisa que eu não aprendi. Aí, as coisas que eu aprendi me motivaram nas coisas que eu não aprendi. Eu acho que ficar naquela *“ah! (...) não sou dessa área, naquela eu não vou aprender”, “eu vou descartar aquela porque não adianta, aquela não tá na minha área, eu nasci pra isso.”*. Eu chão que você tem que olhar aquilo, com o mesmo olhar que você olha a sua área. Cê fala, aquilo eu posso, aprendo do mesmo jeito que eu aprendo isso. Então, vou chegar naquilo arrasando! Cê imagina já, você tem que imaginar chegando arrasando naquilo, não só pode imaginar que aquilo vai ser uma coisa muito difícil. Sua visão tem que ser diferente. Cê tem que imaginar aquilo como uma coisa boba na sua vida, aí você vai, aí você consegue aprender! Porque todo mundo consegue aprender. As pessoas, às vezes, não aprendem, mas um dia elas vão aprender. Elas podem levar um ano pra aprender uma coisa, mas ela vão aprender! Todo mundo consegue aprender!!!

Ana: A prática leva a perfeição.

Antônio: É! Exatamente!

Maryangela: É (...) você falou assim *“eu fui, vi (...) aprendi um pouco, aí depois...”*

Antônio: É. É como uma história. Você conta uma história pra alguém *“ah! (...) aconteceu isso”*. Se você (...) eu pensei desse jeito, se você entendeu uma história e conta pra outra pessoa, como você não vai entender a matéria e guardar aquilo pra você; do mesmo jeito que você guarda uma história. É a mesma coisa! Cê tem que praticar bem aquilo pra você entender.

Silêncio.

Maryangela: Mas alguma coisa que vocês queiram falar sobre o SAERJ? Sobre as provas (...) se vocês lembrarem de alguma coisa, vocês podem falar! A gente vai fazer um lanche agora.

Risos.

Maryangela: Vai que vocês lembram de alguma coisa que aconteceu lá naquele período(...) e não tão querendo me contar...

Risos.

Maryangela: Vocês podem ir falando, não tem problema não, tá gente.

Toninho: É (...) as coisas daqui também não vão sair.

Maryangela: Não vão sair. É! É só entre nós aqui.

Luiz: É tipo uma sessão com psicólogo.

Risos

Maryangela: É mais ou menos isso!!!

Risos



Maryangela: Eu queria, eu quero mesmo é ouvir vocês sobre esse período aí, essas provas que aconteceram na escola uma atrás da outra, né? (...) bimestre a bimestre. Direção indo na sala (...)

Márcia: Que sala professora?

Maryangela: A direção ia na sala, falar sobre as provas (...)

Márcia: Tia Tânia, né?

Luiz: Chegava gritando (...)

Maryangela: Praticamente no tempo dela.

Luiz: Gostava disso não.

Maryangela: Hein?

Luiz: Chegava gritando, tratando os alunos com ignorância. Isso não era legal não, sabia?!

Márcia: Eu prefiro ela do que a Diana.

Ana: Do que vocês estão falando? De quem?

Luiz: Não, tipo, ela era gente boa. Pô (...)

Ana: De quem??? Ô gente, pelo amor de Deus!

Luiz: Pessoa já chegava na sala, assim (...) já virada no bicho (...)

Márcia: Essa Diana nem olha na nossa cara pra falar alguma coisa (...)

Luiz: Mas pelo menos tem educação de chegar e tratar os alunos da devida maneira.

Ana: E acho que a (...) ela interagia mais com os alunos. Igual eu falei no início, da diretoria (...)

Maryangela: Direção?

Ana: É! Interagir, perguntar (...) e, Diana não faz isso.

Carlos: Na época tinha fanfarra, agora não tem.

Luiz: Eu acho que ela bem (...)

Maryangela: Na época de fanfarra!

Márcia: É, na época da tia Tânia tinha mais (...) mais coisa na escola (...)

Carlos: Mais projetos.

Márcia: Mais projetos, mais (...) um monte de coisa.

Ana: tipo assim, você acordava.

Márcia: E, tinha vontade de vir pra escola, agora com essa diretora aí, dá nem vontade de entrar no portão.

Maria: Se eu fosse diretora do colégio a primeira coisa que eu ia fazer (..) seria investir nos projetos (...)

Carlos: Fanfarra!!!

José: Mas os projetos pararam por falta de verba, não é (...)

Luiz: É, não é por causa do diretor também. Tem que vê que o Estado também tá na pindaíba danada, né!

Márcia: Se ela quisesse fazer, ela até tinha conseguido. Tia Tânia sempre conseguiu manter os projetos na escola.

Luiz: Mas tem que lhe dá (...)

José: Não (...), Mas se você for pensar mesmo, os projetos acabaram no governo da Tânia, não foi no governo da Diana.

Luiz: É, porque tem que ver também que não é o governo (...)

Ana: Ela chegou, eu fiquei sabendo também, que ela chegou cheia de conta pra (...) pra quitar, pra pagar.

Luiz: Tem que vê também que no governo da Tânia, o Estado do Rio de Janeiro em si, não estava passando pela crise que tá passando hoje. Os professores, tem professor que não recebeu o décimo terceiro salário do ano passado até hoje. Do governante que (...) que deveria repassar a verba, da devida maneira, pra assim, o diretor é (...) remanejar pros devidos locais, né?! No colégio.

Silêncio

Maryangela: Então, uma boa direção com a prova do Saerj?

Carlos: Melhor coisa!

Ana: Nossa Senhora!

Maryangela: Valia a pena então ter prova do Saerj com um (...)

Carlos: Com uma boa direção! Anima a pessoa.

Ana: É!

Antônio: Ensino diferente.

Ana: Eu acho que vai muito da pessoa também, assim, da diretora. Porque tinha Tânia era (...) popular, tia Tânia falava com todo mundo; não tinha ninguém que ela num (...) então também vai muito da diretora; da pessoa em si.

Silêncio...

Maryangela: Vamos ali atrás? Tem umas coisinhas (...) Risos. Vamos dar uma voltinha ali atrás?

Luiz: Vamos dar uma voltinha ali atrás!!!

Risos...

## Grupo focal II

Alunos: Paula, Marcos, Fernanda, Francisca e Patrícia.

Professor: Maryangela

Participação: Toninho

Duração: 01:34:30

Fernanda: Eu não aguento mais ouvir essa palavra *Saerjinho!*

Maryangela: Não aguenta mais ouvir falar??

Fernanda: Aqui (...) é pra gente falar do SAERJ, né?

Fernanda: A gente vai ter que falar mal, né?

Maryangela: Não sei (...)você vão ter que falar (...)

Patrícia: Não sei se gostaria de falar muito sobre isso não (...)

Francisca: Ah (...) a minha experiência não foi tão boa não!

Fernanda: É (...) eu já tomava ferro em química.

Maryangela: Vou passar as imagens (...)

Maryangela: O que vocês vão falar é (...) eu quero saber (...) é aquilo que eu já conversei com vocês. São as lembranças que vocês têm daquela época (...)

Fernanda: Eu lembro que eu tomava muito ferro em química!

Maryangela<sup>28</sup>: Vamos fazer o seguinte (...) vou dar um tempinho pra vocês olharem as imagens e depois a gente começa a conversa! Tem provas(...) Fernanda tem provas (...)

Fernanda: Minha???

Maryangela: Não sei se vocês (...) *Saerjinho*.

Fernanda: Tem prova! Minha cara?????!

Maryangela: Vocês lembram???

Fernanda: Que maneiro!!! Do meu primeiro ano da escola!!! Não é legal ter feito essa prova aqui não! Só porque (...)

Marcos: A gente vê as coisas erradas que a gente marcou (...)

Fernanda: Só pra me lembrar (...)

Marcos: vê as idiotices que a gente marcou (...)

Francisca: A minha não tá aí! Que pena!!!

Maryangela: Não Francisca? Você já procurou?

Francisca: Já!! Já procurei todas.

Patrícia: Eu não fiz isso não, menina???

Francisca: Fez! A gente fez, mas não tá aí.

Marcos: Essas provas ficam guardadas aqui??

Maryangela: Patrícia, você com certeza fez. Você era aluna do ensino fundamental.

Fernanda: Nossa!!! Eu era muito inteligente, professora! No ENEM não foi assim não...

Marcos: Também só tinha isso aqui! Só tinha isso aqui!

Fernanda: Até que eu acertei bastante. Eu não fiquei sabendo o resultado.

Patrícia: É o pessoal da escola que corrigi?

Marcos? Você acertou vinte e uma em Português e doze em Matemática.

Fernanda: Matemática sempre desse o nível, né?!

Marcos: Matemática é sempre um nível mais baixo! Tipo, igual um poço artesiano!!! Quanto mais você vai procurando entender mais cê vai afundando.

Fernanda: Né???

Maryangela: Vou passar aqui, tá? Aí vocês vão olhando (...)

---

Marcos: Ai gente! Olha que nervoso que dava fazer isso (...)

Maryangela: Isso o quê?

Marcos: SAERJ! Ainda mais quando era a Drica que aplicava. Misericórdia!!!

Francisca: Que Drica?

Marcos: Professora de História!

Francisca: Quem é Drica?

Patrícia: Era a loirinha (...)

Maryangela: Pode passar?

Francisca: Pode!

Paula: Pode!

Marcos: Momento de maior (...) momento de maior aflição de qualquer aluno.

Fernanda: Era os últimos dez minutos!

Maryangela: O quê?

Marcos: O gabarito!

Fernanda: Era os últimos dez minutos antes de ir embora!

Marcos: Várias vezes marquei questão de cima na de questão de baixo (...)

Patrícia: É!

Francisca: Sempre! Sempre acontece!!!

Fernanda: Muito (...) muito! Eu fiz isso no *Enem*!

Marcos: No *Enem*, eu quase fiz isso!

Fernanda: eu fiz isso no *Enem*!

Francisca: Eu também! no *Enem* eu prestei *mo* atenção!

Paula: No *Enem* eu marquei uma errada, mas eu deixei.

Fernanda: Mas errada que marquei (...)

Marcos: Ai gente (...) que nervoso que dava pintar esse “rai” desse negócio!

Francisca: Eu na vida! Sempre faço isso.

Marcos<sup>29</sup>: Não entrar na sala atrasado, deixar sobre a carteira, somente lápis, borracha, caneta (...)

Fernanda: Lápis, borracha, caneta (...)

Francisca: É isso daí!!!

Fernanda: Desligar o celular (...) nunca fiz isso!

Marcos: Não deixar nenhuma questão sem resposta (...) eu já fiz várias vezes!! É o que mais acontece!

Deixei a prova de Física inteira em branco! Conferir os dados do cartão de resposta (...) nome da escola, seu nome todo. Marcar no cartão só uma resposta para cada questão. Nunca fiz isso! Teve SAERJ (...) ter uma pergunta (...)

Fernanda: Eu marquei duas vezes já!

---

<sup>29</sup> Neste momento, os alunos começam a ler o material referente ao SAERJ e Saerjinho.

Marcos: Eu marquei duas questões na mesma pergunta no SAERJ que teve (...)

Fernanda: É!!! Aí tinha que botar aquela setinha!!!

Paula: Era muita cola! Você não tem noção!!!

Marcos: Lembra que a gente trocou a prova de química? Foi ótimo aquele dia!! A gente trocou a prova de química do SAERJ na cara do professor e ele não falou nada!

Maryangela: Então Espera aí (...) agora que vocês estão recuperando as lembranças (...) vou passando... só pra vocês...

Marcos: Nada, né?! Não ganhei nada com a participação!

Francisca: Ah! (...) dá para ganhar alguma coisa (...)

Marcos: A escola (...) ganha o quê com a participação dos alunos?

Patrícia: Eu acho que (...) uns ganharam viagem (...) deve ganhar algo (...) um passeio!

Marcos: Não (...) é porque eu fui bem na prova do SAERJ, quando era de Pirapora (...) até hoje não ganhei o que eles prometeram que iam me dá!

Francisca: Acontece meu amor!!! Brasil, né!!! Fazer o quê, né!!!

Risos...

Maryangela: O currículo mínimo...

Francisca: o currículo mínimo é o pior de tudo! Gente (...) e é o básico, do básico, do básico (...) a gente aprende várias coisas (...) então piora tudo! É (...) infelizmente ensino público é assim (...)

Maryangela: Então, agora a gente vai fazer o seguinte (...) já que vocês estão aí (...) eu já estou vendo que o Marcos tá falando algumas coisas (...)

Fernanda: O Marcos é o mais falante daqui!

Francisca: É!!!

Francisca: Professora que bom! Só porque (...)

Maryangela: Então (...) nós vamos começar (...) Diante do que vocês já começaram a falar (...) agora vocês podem falar à vontade, que eu quero que vocês tragam as memórias do SAERJ. O que vocês lembram? Do que vocês lembram da época das provas do SAERJ? Pode ser (...) o que (...) o que trazia raiva (...) o que deixava triste (...)

Marcos: Então (...) meu nome é Marcos, né? E (...) assim (...) o que me deixava alegre (...) não tinha nada que me deixava alegre!

Risos...

Francisca: Só nervoso!

Marcos: O que deixava a gente (...)

Paula: Fazer prova, não é bom, né?

Marcos: O que deixava a gente ali, né (...) naquela situação era o que (...) as lágrimas que caíam na prova!!! Muito, né?! E (...) eu acho em relação a isso, de bom não teve nada! Não influenciou em nada na nossa vida! Porque (...) o que (...) sinceramente, o que a gente estudava aqui (...) caía no SAERJ de uma forma totalmente diferente! Ou coisa que a gente nem sabia ainda, entendeu? Então, eu acho, tipo assim, em

relação a educação que eles dão (...) tipo (...) a escola como um todo, não só essa escola, mas todas as escolas. Estão dando “pros” alunos hoje, não é suficiente que a gente precisa, né? E, essa questão de prova (...) tava até falando com a Francisca e a Patrícia, a prova em si não mostra nenhum pouquinho da sua capacitação. Muitas vezes a pessoa faz uma prova e simplesmente grava o que vai *cair* na prova e escreve. E, eu acho que sua capacitação, só vai conseguir mostrar, é a partir do momento que você botar em prática aquilo que você sabe fazer. É igual matemática!

Francisca: Não, mas nem sempre você é bom em Português! (...) Você vai ser bom em outra coisa só que a escola exige você ser bom naquilo (...)

Marcos: É, também (...) eu acho (...) a prova tipo não influencia muito. Porque (...) tá, beleza! Gente (...) vamos ser sincero (...) eu várias vezes fiz, gravei várias coisas que tinha que fazer na prova, na sua prova mesmo, pra poder chegar lá e fazer.

Paula: Igual dizia o filósofo (...) o filósofo, aí falou (...) não lembro qual era, que ele ia muito ruim nas matérias e olha quem era, acho que era (...) Newton. Que ele era muito (...)

Marcos: Newton não era filósofo, era físico!

Fernanda: Não (...) era o (...) Era aquele que tem a foto dando língua. Como era o nome dele?

Maryangela: Einstein.

Paula: Isso!

Marcos: Einstein!

Paula: É Einstein!

Fernanda: Isso mesmo! Falaram pra ele (...)

Paula: Ele era ruim na pré-escola e olha só quem é ele.

Fernanda: Falaram pra ele uma vez que ele não ia ser ninguém.

Marcos: Queria ser burro que nem ele!

Paula: Queria ser burro que nem ele!

Risos...

Fernanda: É meu sonho ser burro igual ele! Mas (...) tipo assim (...) no SAERJ a única coisa que nos vibrava, é que botavam a prova do SAERJ como prova de bimestre! Aí (...) às vezes (...) quando o professor tava com raiva da gente (...) não podia ferrar a gente! Só porque a prova era do SAERJ! Não podia passar outra!

Marcos: Exatamente!!! Foi o que eu falei! É (...)

Francisca: É!!!

Marcos: Eu acho que (...)

Fernanda: Era a única coisa (...)

Marcos: Eu acho que a prova não mostra nada. E fazer uma prova pra vê como tá o ensino no Brasil (...)

Gente! Venhamos e convenhamos ninguém precisa fazer prova pra saber como tá o ensino no Brasil!

Francisca: Exato!!!

Marcos: É só ligar a televisão e vê a situação que o Brasil tá! Quebrado! Não é de hoje! Tá pior que (...) árvore seca, né?! Então (...) a gente não precisa ir buscar muito fundo pra saber como a educação do Brasil

tá. Agora, vem com esse papo de fazer uma prova pra melhorar a educação do Brasil (...) Gente! Não vai melhorar em nada! Primeiro porque eu não vou estudar pra fazer uma prova dessa! Só pra começar!!! Segundo porque eu não sei o que vai cair, então, não sei o que vou estudar!!!

Francisca: A nota devia ser divulgada pelas escolas ou alguma coisa assim, nesse sentido! Tipo (...) porque (...)

Marcos: Não adianta nada!

Paula: Lá em Pirapora a gente corrigia! É (...) tipo assim (...)

Maryangela: Não! Espera aí! Pirapora é escola da prefeitura?

Paula: Isso! Mas também a gente fazia! Não sei porque, mas a gente fazia!

Maryangela: Como é que funcionava?

Paula: Era a mesma coisa!

Marcos: Era a mesma situação que aqui!

Paula: Eles passavam (...) só que tipo (...) o caderninho ficava na escola e os professores corrigiam com a gente depois. É (...) pra dá ponto, no caso!

Maryangela: Era uma avaliação diagnóstica?

Paula: Isso! Aí (...) eles passavam, só que (...) aí (...) aí (...) mas acho que não botavam como prova, prova não! Dava ponto só! Por aquilo que acertou. Mas (...) era tenso!

Maryangela: Mas valia como nota de bimestre também?

Marcos: Valia!

Paula: Valia!

Marcos: Alguns professores contavam!

Paula: É!! Alguns (...)

Maryangela: Da prefeitura?

Marcos: É!

Paula: E alguns só colocavam como um pontinho a mais! Como se fosse um trabalho!

Marcos: Não tenho muito o que dizer a respeito disso não! Mas (...) sobre a educação no Brasil mesmo. Bota uma prova dessa pra vê como está a educação no Estado?

Fernanda: Eu acho que (...)

Fernanda: Não é (...) a maior prova de que o ensino hoje tá ruim é uma pessoa estudar pra prova do *Enem*.

Marcos: Pode crer!

Fernanda: Porque (...) como se é pra avaliar o ensino médio, é pra avaliar o que a pessoa sabe, aprende na escola! E não pra ela apreender (...) estudar fora, nos cursinhos (...) Seja cursinho, seja pelo *youtube*, seja de qualquer forma que ela encontrou de estudar (...)

Marcos: Vários *youtubers*!!

Fernanda: Ela (...) isso não tem que estudar! É pra avaliar o Ensino Médio do Brasil, a educação que o Estado e o (...) e a nação oferece pras pessoas. Então, não é (...)

Paula : Mas tem professor que ajudou pra caramba! E (...) é (...) que pensou na gente e (...) tipo assim, passou aquilo no nível de *Enem* mesmo, Léo e tal (...)

Marcos: Unrrum! Você!!! As perguntas que passava nas provas.

Paula: Você também!

Marcos: Ajudou muito a gente! Muita coisa que você falou caiu. Sabe? Então (...) é aquele negócio, se é um exame pra analisar o Ensino Médio, tem que botar aquilo que o currículo, os professores tão colocando no ensino médio, gente!

Francisca: O mínimo da área (...)

Marcos: Não tem (...) porque (...) igual ter coisa que não sabia nem fazer.

Marcos: Teve coisa em química, que (...) gente, que negócio é esse?

Maryangela: Essa é a prova do Enem que você tá falando ou do SAERJ?

Marcos: Do SAERJ também!

Fernanda: Do SAERJ, também! É a mesma coisa, não tem diferença!

Marcos: Não tem diferença! Não tá muito distante. Professora, tinha vezes que a gente deixava (...) eu várias vezes deixei questão em branco porque eu não sabia a resposta! Nem das questões de múltipla escolha eu sabia o que eu ia responder!

Paula: Igual no (...) no (...)

Marcos: Não tem lógica (...)

Paula: Isso! Em Pirapora era! Isso é prova do primeiro ao terceiro ano, né?

Maryangela: Essa são provas, de primeiro ao terceiro ano.

Paula: Então (...)

Mary: Tem do nono ali também!

Fernanda: Eu fiz!

Maryangela: Que aqui, também tinha!

Paula: Mas lá caía umas coisas que a gente não tinha aprendido ainda. Eu acho que era de primeiro...eu não sei!

Fernanda: Eu acho que (...) não tem conexão (...) não tem (...)

Fernanda: Acho que não conecta o que tá no (...) currículo mínimo! O que eles passam pra gente é o que o Estado põe os professores passar pra gente e o que a prova cobra. Acho que eles cobram além do que tá no currículo mínimo.

Marcos: Exatamente!

Patrícia: No SAERJ acontece muito isso!

Fernanda: Então realmente tem coisas que a gente nunca viu!

Maryangela: No SAERJ?

Fernanda: É (...) no SAERJ mesmo.

Fernanda: Às vezes (...) tipo (...) a matéria do bimestre era uma e o que caía no SAERJ era completamente diferente.



Marcos: Às vezes era aquilo só que de uma forma tão (...) complica (...)

Fernanda: Complicada!

Marcos: Tipo (...) por exemplo, vocês quando pegam alguma coisa para passar pra gente, vocês resumem ao máximo pra gente entender da melhor forma. Isso (...) isso (...) Todos os professores falam (...) A gente resume o máximo pra vocês entenderem de uma forma mais fácil! Mas querendo ou não, você (...) a gente entende de uma forma! Chega no SAERJ dá de uma forma completamente diferente que a gente não estudou, que a gente não chegou nem a ver (...) fica difícil de avaliar a educação no Brasil (...) ou no Estado, também!

Paula: Eu não lembro se era Português ou Matemática (...) ou se era (...)

Fernanda: E não tinha muito preparo das escolas pro SAERJ. Era assim, chegava no dia, na escola e no outro dia, chegava e falava, aqui, amanhã, SAERJ! Vocês vão fazer!

Francisca: É!!! Qual foi a prova que a gente fez a pouco tempo? Prova Brasil?

Fernanda: A gente não tinha (...)

Paula: Isso!

Fernanda: Foi a mesma coisa, gente!

Francisca: Então gente...

Maryangela: Prova Brasil? O que tem a prova Brasil?

Fernanda: Foi a mesma coisa! A gente chegou na escola no dia e falaram ó (...)

Paula: A gente marcou a prova Brasil pra semana que vem, venham e não cheguem atrasados! Foi isso!

Francisca: Exatamente! Estudem! Não falaram isso: Oh! vai ter prova, vocês têm que vir, vai dar ponto se vocês vierem ou não.

Paula: A gente não sabe nem quanto era (...)

Fernanda: não sabia nem o conteúdo da prova que era (...) acho (...) conteúdo de primeiro ao terceiro ano.

Maryangela: Vocês acham que falta um diálogo também da escola com vocês em relação as provas? Essas provas, essas avaliações externas?

Francisca: Falta! Professora (...)

Fernanda: Sim! Eu acho que no mínimo poderia ter uma lista, ou pelo menos, não para passar diretamente para gente, mas pelo menos para os professores! Tipo assim (...) ah! vai cair tal matéria! Pelo menos na semana dessa prova comentar com os alunos na sala, lembrar (...)

Francisca: Eu acho que falta interesse nas pessoas!

Fernanda: Muita informação na nossa cabeça para ter que gravar e saber tudo na hora de uma prova!

Francisca: Parece que eles não estão nem aí para gente (...) não tem interesse em conversar (...)

Maryangela: Como que é Francisca? Francisca fala de novo.

Francisca: Eu acho que eles não têm interesse, por exemplo, sabe? Chega (...) conversar com os alunos (...) falar assim "*gente tem uma prova...*", tira uma semana, estudar ou fazer um resumo do que gente estava estudando, passando e se preparar pra prova (...) Eu acho que é assim que deveria fazer (...)

Paula: E outra (...) ainda (...)

Francisca: Fazer eles não fazem! Ah! vai ter prova tal dia, se quiser vem, se quiser não vem! Você ganha ponto! Porque é movido a ponto! Aí interessa o aluno e o aluno vem!!!

Marcos: É igual carro!

Paula: E eles não deram!!!

Paula: E (...) outra (...) passaram essa Prova Brasil, tipo assim (...) antes (...) não sei se foi na semana do *Enem* ou no meio da semana do *Enem* (...)

Francisca: Foi (...) acho que foi no mês!

Paula: Não! Foi uma semana antes do *Enem* ou foi no meio, assim (...) Foi aquilo que a gente estava falando no *Enem*.

Marcos: Foi (...)

Paula: E passaram sabe?! Essa prova de outubro! Os professores estavam tentando ajudar a gente e (...) e (...) eles foram e passaram essa prova! Tipo assim, pra atrapalhar (...) atrapalhou!

Francisca: Atrapalha? Não mudou nada na minha vida!

Fernanda: De tudo que a gente tava preparando (...) Uma coisa que eu acho também! Só existe, igual o Marcos e a Paula tava comentando, que eles colavam! Acho que só existe cola hoje porque avaliam o que tá na prova e não a sua (...) sua (...) é (...)

Marcos: Capacidade!

Fernanda: Esforço pra chegar lá na verdade! Avaliam se está certo ou errado. Mas não vê o quanto você pensou, o quanto você estudou (...)

Paula: Se você colou (...)

Fernanda: O quanto você procurou, o quanto você tentou!!! Escreveu lá de lápis e apagou, quantas vezes (...) eu acho que (...) só (...) se fosse o esforço da pessoa e avaliar pelo que ela fez seria (...) melhor!!! Não teria cola, não teria porque ter cola! Porque se você não conseguisse a resposta de uma forma fácil, seria menos ponto! Entendeu? Acho que, avalia muito pelo que tá certo entre aspas, certo, né? Mas acho que merecia, deveria ser pelo esforço!

Maryangela: Uma coisa mais pontual, né? É isso aqui e só! E não tem jeito de você levar um argumento (...) discutir a questão, analisar a questão (...)

Fernanda: Continuar falando das pessoas e tal (...) todo mundo daqui tem problema. Às vezes você sabe uma matéria ou tá tentando fazer, mas tem alguma coisa que te atrapalha, pensamento (...)

Paula: Ela tava passando mal no dia da Prova Brasil!

Paula: Não (...) é que (...) eu só queria falar aqui, no caso, a Francisca tava passando mal no dia da Prova Brasil (...) conseguiu fazer nada!

Francisca: Nossa gente! Eu tava horrível (...) Maior experiência! Total!!!

**Risos...**

Marcos<sup>30</sup>: Então (...) é (...) foi o que a Fernanda falou! A gente, às vezes, igual (...) a gente tem muitos professores, quando passam (...) um exemplo, tá entrando aí ó! Ela (...) ela põe umas perguntas, às vezes, na prova, que tipo assim, que realmente está testando nossa capacidade. Tipo (...) o que é isso? Entendeu??? Tipo (...) pede pra gente explicar (...) sabe?! Igual essa semana, o professor de matemática passou uma, é (...) perguntou é (...) como é (...) como saber se uma reta é paralela? Eu acho que isso é o tipo de pergunta (...)

Paula: Pra saber se você sabe a resposta!

Marcos: Realmente pra saber se você sabe (...) se você é capacitado pra responder aquilo. Eu acho que, se uma prova fosse feita de perguntas mais objetivas, seria muito mais fácil! Do que você (...) a (...) quanto é tal vezes tal, dividido por tanto (...) dá isso!!! Sem fundamentos, gente! Nem todo mundo tem capacidade pra exatas, nem todo mundo tem capacidade pra humanas (...) então eu acho que (...) acho que (...) tem que analisar muito essas coisas, assim (...) e botar mais perguntas objetivas (...) porque as vezes (...) é (...) as pessoas avaliam educação pelo o que ela falou, que (...) acertou, *acabou!* Mas não avalia o esforço! O tempo que a pessoa demorou pra fazer, o tempo que a pessoa gastou (...) empenhou ali pra estudar *pra aquilo* ou até mesmo a quantidade que a pessoa refez aquela questão pra tentar acertar, entendeu? É bem complicado isso!

Paula: Acho que (...) no caso a Cris. A Cris passa aquela prova, só que tipo assim, ela vê que você errou, mas que você sabia o que você *tava* falando. Mas que você não chegou (...)

Francisca: Não (...) explica (...)

Paula: Mas você não chegou! Onde *tava* (...) ela vai te dá um ponto por isso! Eu acho que as pessoas tinham que pensar (...)

Maryangela: O processo. Avaliar o processo, não só o resultado, resultado final!

Paula: É! Que você tentou fazer ali!

Marcos: Ela releva!

Paula: Você viu (...) ela (...) só que você não chegou no ponto certo, mas ela te dá um ponto por você ter entendido mais ou menos, porém não (...)

Marcos: Desenvolver (...)

Paula: Depois ela vai e conversa, sabe?! Você errou isso aqui, mas não era isso que eu pedi! Mas você *tava* (...)

Marcos: A caminho (...)

Maryangela: Não é uma prova como punição!

Marcos: É!!!

Francisca: Comigo foi assim (...) eu sabia desenvolver (...) não sabia como desenvolver, mas eu sabia o que falar! Explicar o que acontecia, mas não sabia desenvolver! Por isso que a minha redação deve ter sido péssima.

---

<sup>30</sup> Nesse momento, como a porta da biblioteca, local onde o grupo focal aconteceu, ficou aberta, a professora de Português entrou.

Fernanda: É por isso que acho que muitas vezes o SAERJ, seja o SAERJ, seja no *Enem*, seja qualquer prova (...) Assim (...) é inútil (...) porque se esforça (...) se esforça (...) se esforça e se você não acertar, ninguém vai vê o que lutou, o tanto de tempo (...) tempo que você perdeu pra tá ali, pra estudar e tal! Igual, ela tem filho, a Paula trabalha, teve problema na casa dela (...) e tal (...) e (...) tipo assim (...) ainda mais nessa fase de terceiro, cara! É (...) maior idade, é autoescola pra fazer, é emprego pra arrumar, é vestibular pra estudar (...) você tem que entrar em uma faculdade, é muita pressão de todo mundo (...)

Marcos: Cobrança!

Fernanda: Muita cobrança! E (...) ninguém vê isso! Ninguém vê isso, só sabe apontar que sua vida é fácil demais! Que você tem que conseguir. E, tipo assim (...) se você não conseguir (...) se você não alcançar tal coisa, você não presta, entendeu? Não...é o que eu estava conversando até com minha vó hoje. As pessoas têm que se orgulhar de você pelo o que você é! Você tem que fazer o que é suficiente pra você (...) e te fazer feliz. Não (...) o que você (...) não o que as pessoas te impõem. É tipo a (...) você só é bom, se você tirar cem na prova de matemática. Não é isso gente! Não é isso!

Marcos: (...) igual assim, as vezes você tira cem em uma prova, mas porque colou!

Fernanda: É!

Marcos: Tem gente que tira noventa porque raciocinou! Eu no caso tiraria cem porque colei e não porque raciocinei! Né? Uai, professora! Convenhamos, se for para ser sincero, vamos ser sincero! Vamos largar o verbo. Entendeu?

Maryangela: Não... eu quero saber assim (...) não é (...)

Marcos: Eu acho que é assim (...) eu acho que não tem lógica nenhuma isso aqui! Não serve para nada! Não acrescentou nada na minha vida, não me ajudou em nada na escola (...)

Maryangela: Então vamos pensar umas coisas (...) é (...)daquela época, alguma coisa, alguma lembrança, acontecimentos diferentes que vocês possam trazer pra cá. Lembranças dessas provas, mesmo que elas não tenham significado, igual você colocou, uma coisa positiva. Alguma lembrança que te fez ficar triste naquela época?

Marcos: Que era obrigado a fazer isso! Isso deixava triste. Muito triste. Tipo, realmente, é muito triste.

Francisca: Ficava chateado, né?

Fernanda: É (...) tipo assim (...) o único problema é que, tipo, a gente se sentia inferior, sentia menor (...) por não alcançar o tal resultado(..) na prova de química, por exemplo! As diretoras chegavam na sala e falavam: “olha só, a escola vai ser avaliada por causa dessa prova e se vocês não forem bem a escola não vai ser avaliada bem, tá! E daí? A escola vai mal (...), mas (...) poxa! então passa o negócio direito! Aí eu tenho que me sentir menor, eu tenho que me sentir mal, uma péssima aluna porque eu não tirei cem na prova de química. Não acertei mais da metade pelo menos da prova do SAERJ! Poxa! Sei lá (...) é (...) isso é ruim! Isso é ruim, sabe? É uma forma (...) meio que parece uma forma de diminuir a gente, sabe?

Paula: E ter colocado como nota também é (...) tipo assim (...) às vezes, como tinha muita coisa que a gente não sabia é (...) a gente acabava ficando com nota baixa. Às vezes precisava de nota e como não era aquilo que o professor estudou com a gente, a gente se ferrava, né?

Maryangela: E como que eram essas questões na prova? Era muito mais coisas que sabiam ou que não sabiam?

Marcos: Era (...) Era (...)

Maryangela: Depois, tinha uma recuperação? Como é que funcionava?

Paula: Português (...) Português, era mais de interpretação (...) essas coisas assim! Português era muito difícil não!

Marcos: Português nunca muda (...)

Paula: Acertei mais português! É (...) agora matemática era umas coisas meio, sei lá (...) matemática é matemática! Mas matemática (...)

Maryangela: E as outras disciplinas?

Fernanda: É (...) assim (...)

Marcos: A gente sempre foi no chute (...)

Paula: É! Era tudo no chute!

Francisca: É (...) sempre!

Fernanda: E que tipo assim, por exemplo, igual em química... a gente não tinha aula.

Paula: Verdade!

Fernanda: Professor chegava (...)

Marcos: Advinha quem era nosso professor?

Fernanda: É a realidade! Ele não passava absolutamente nada para gente! Aí, a gente chegava na hora da prova e lia e falava, o que tá escrito aqui? Isso aqui é prova de química ou um livro de feitiçaria? Porque eu não tô sabendo distinguir! É exatamente isso, sabe? *Num* tinha noção do que a gente *tava* lendo, praticamente.

Marcos: É (...) tipo assim, a gente ficava muito boiando! A gente tentava um pouquinho, né (...)

Fernanda: Existia sim coisas que a gente... que a gente já tinha visto com a professora e tal, porém tinha coisa que a gente não sabia nada!

Fernanda: É por exemplo (...) sei lá (...) as matérias mais fáceis sempre foi história, geografia(...)

Maryangela: Então, vamos lá! Bom, se deixava triste, pelo menos salvava assim (...) alguma coisa que deixava alegre?

Francisca: Tinha uma!

Fernanda: Quando acaba a prova!

Risos...

Francisca: Aí, saia cedo!!!

Marcos: Entrava mais tarde e depois saía cedo!

Francisca: É (...) entrava oito horas!

Fernanda: Entrava oito horas e saía dez!!!

Marcos: A única coisa que deixava a gente feliz... que o resto, só deixava a lágrima cair!

Maryangela: Nossa!!! Só isso? Mais nada?

Fernanda: Ué (...)

Marcos: Tipo assim (...) a gente fazia uma fezinha, uma oração antes e uma depois que já tava terminado (...) mas geralmente não dava muito certo não!

Francisca: Nunca deu!!!

Marcos: Mas (...) *fazer* uma figa às vezes (...) assim (...) às vezes antes da prova nunca deu certo também (...) né?! *Tava* quase pegando quatro vela preta pra botar ali (...)

Maryangela: Alguma coisa deixava vocês, assim, constrangidos?

Marcos: A prova!

Risos...

Fernanda: Eu acho assim (...) não podia sair da sala pra ir no banheiro. (...) Alguém tinha que ir no banheiro com a gente! Isso é ridículo! Pelo amor de Deus!!! Pra que vão te levar no banheiro (...) eu sei o caminho, gente! Parece que (...)

Maryangela: Fernanda (...) tanto no SAERJ e no Saerjinho também, que era prova diagnóstica?

Marcos: Qualquer prova que (...) analisava o Estado ou a escola é assim! Só pode sair se for acompanhado de uma pessoa!

Fernanda: É! Ficava uma pessoa na porta pra gente ir no banheiro. E (...) essa olhava pra nossa cara como a gente fosse ladrão!!!

Marcos: Igual aquela instrutora que deu (...) que aplicou a Prova Brasil na sala! Que vontade enorme de mandar aquela mulher pastar! Ai (...) mais que vontade que me deu! Misericórdia!!!

Fernanda: Ela realmente (...) ela estudou bastante, ela se formou em várias coisas, (...) mas gente (...) ela não é melhor do que ninguém por causa disso! Olhava pra gente como se a gente, como se a gente fosse nada!

Toninho: Quem era ela?

Maryangela: Quem é ela?

Fernanda: Ah! (...)

Marcos: A instrutora! Eu esqueci o nome (...) da instrutora!

Fernanda: A instrutora! A gente não sabe o nome!

Marcos: Não (...) ela tinha falado (...)

Toninho: Mas era a instrutora que aplicava a prova?

Fernanda: É! Não (...) O *Saerjinho* era no meio do ano (...) os próprios professores!

Francisca: O SAERJ era pessoas de fora (...)

Fernanda: Mas o SAERJ que era no final do ano (...)

Marcos: Era o provão!!! Macabro!!!

Fernanda: Era mais difícil de todos, parecia um ENEM aquilo (...)

Paula: Eu não fiz o de terceiro ano não! Mas disseram que era muito pior!

Fernanda: É! Tinha até redação e tal (...) Mas tipo assim (...)

Paula: Que eles saíam (...) a gente saí onze e eles saíam meio dia!

Maryangela: O de terceiro ano tinha redação (...) verdade!!!

Fernanda: Aí, os instrutores olhavam pra gente com (...)

Marcos: Uma cara de *nojinho*!

Fernanda: Tipo assim, vocês não são nada (...) E quando a gente pedia pra ir ao banheiro eles já iam esperando que a gente fosse fazer “merda”! Já ia logo ó (...) você ia fazer merda!!!

Marcos: Geralmente acontecia, né?! Mas fazer o quê? São jovens!

Maryangela: Isso deixava vocês com raiva?

Francisca: Eu nunca liguei muito pra isso não!

Patrícia: Eu também nunca liguei pra isso!

Marcos: Tipo (...) tipo assim, igual a Fernanda falou, ninguém é melhor que ninguém! Vai todo acabar no mesmo buraco (...) então (...) como é (...) gente, uma pessoa chegar assim no dia da prova, chegar pra você (...) ah! (...) Posso ir no banheiro? A pessoa te olha da cabeça aos pés, analisa tua vida (...)

Fernanda: É! Faz um raio X de você, pra saber se você é digno de ir no banheiro!!

Marcos: É!!!

Maryangela: Essas provas em determinado momento passaram a valer, né? Valer nota no bimestre, vocês falaram! E aí? Vocês estudavam pra essas provas?

Marcos: Não!!

Fernanda: Não!! A gente não sabia (...)

Fernanda: Não sabia que dia ia ser a prova (...) era um dia antes e chegavam pra gente, amanhã SAERJ!

Marcos: É! Era surpresa! Isso que dava raiva!!!

Patrícia: E já eram todas as matérias no mesmo dia!

Fernanda: é cansativo!!!

Maryangela: Não lembro disso! Eram todas as matérias no mesmo dia?

Paula: Sim! A prova tá aqui ó!!

Marcos: Não (...) não era no mesmo dia! Era igual Enem! Eram dois dias!!

Paula: Ah é!!!

Marcos: Primeiro era Português e Matemática e no outro dia eram as outras matérias.

Maryangela: Isso aí!

Paula: Ah é!

Maryangela: Eram dois dias! Ciências Humanas e natureza (...)

Marcos: eu lembro que (...) quando tinha o SAERJ (...) SAERJ mesmo, que aí, era tudo!! Que era no final do ano. Tirando isso (...) era (...) era dividido em dois dias! Era no *Saerjinho*!!

Maryangela: Isso!! Porque o SAERJ, era só Português e Matemática!

Marcos: É!! Eu lembro disso! Era (...) era uma batalha! Misericórdia!!! Pior que muralha de Jericó!! Sangue de Jesus!

Maryangela: agora me conta aí (...) um acontecimento assim (...) engraçado (...) alguma coisa interessante que aconteceu (...)

Marcos: Chorei muito quando recebi minhas provas (...)

Paula: Xingaram a Drica (...) porque a Drica (...) ela é toda, né?! Ela gosta das coisas certas, aí, ela foi aplicar a prova pra gente, aí (...) ela mandou o menino endireitar a cadeira! Mas isso também não foi erro da professora não!! Foi erro do aluno mesmo! Aí, ela mandou o garoto endireitar a cadeira (...) só que ela é toda autoritária, né?! Falando (...), mas é o jeito dela! Todo mundo sabe!! Aí, ela mandou ele endireitar a cadeira, o menino endireitou! Ela reclamou de novo! O menino endireitou! E (...) reclamou de novo! O menino endireitou de novo, aí o menino foi e mandou ela tomar naquele lugar!!!

Maryangela: Nossa!!!

Paula: Aí, ela (...) ela (...)

Marcos: Ela saiu invocada (...) chega na minha sala!!!

Paula: Não! Ela foi e (...) excluiu da prova!

Maryangela: O menino?

Marcos: Ai (...) queria ter sido ele!!! Porque ó!!!

Maryangela: e a prova de química que você *tava* falando aí?

Marcos: Professora, na moral (...) prova de química era (...) era (...) uma coisa incrível!!! A gente (...) a gente tinha aula de química, mas era aquela aula!

Maryangela: Mas era prova do SAERJ?

Marcos: É!!

Francisca: Não! Do *Saerjinho??*

Marcos: Do Saerj também! A gente tinha aula de química com o Beto, (...) mas sabe como o Beto é! Igual uma bênção aquele homem, né?! Fala mais da vida dele e de religião do que a própria aula de química!!

Francisca: Não teve religião não!

Marcos: Teve!!! No primeiro ano quando eu e a Paula foi fazer a primeira prova, a gente (...) tinha aula com ele, mas aquele negócio, ele passou nos quatro bimestres a *merma* matéria!

Paula: Ele fazia a molécula do átomo toda aula!! Juro pra você!!!

Marcos: Toda aula!!! Aí, beleza (...) no dia que a gente teve que *fazer* esse SAERJ, sabe?! Eu e Paula trocamos de prova!

Maryangela: você e a Paula?

Marcos: Na cara dura!!!

Paula: Ele ficava sentado lá assim, ó (...)

Marcos: E não falava nada, sabe?!

Francisca: A cara normal dele é assim!

Marcos: E aí (...) aquele negócio, como é que avalia o ensino se não dá lugar pra pessoas que realmente querem ensinar e fica deixando esses patetas (...)

Paula: Fala Baixo!

Marcos: *Esses pamonha* (...) na escola! Ah!... não gente, ó (...) *Tô* nem aí! Tenho paciência com isso não!



Fernanda: É o que eu *tava* falando aqui (...) dão muita oportunidade pros professores que estão há anos e não sabem ensinar. Só porque eles são professores há muito tempo quer dizer que eles são melhores que os professores que estão vindo agora? Eu tenho um colega que (...) ele se formou aqui na escola. E, saiu da escola pra dá aula (...) ele saiu da escola, ele não formou em Física! Saiu pra dá aula de física num cursinho! Me explica muito, muito, muito melhor! Ele tá fazendo (...) ele nem começou a faculdade dele ainda (...) Ele sabe explicar, ele sabe ensinar perfeitamente!!

Marcos: Tem dom pra isso!

Patrícia: Os professores antigos se perdem na atualidade! Eles não sabem explicar de forma que a gente entenda!

Marcos: Lis! Lis é um exemplo! Ela é ótima pessoa, mas misericórdia!

Paula: Ela, tipo assim, ela é uma ótima pessoa se tiver só você e ela! Numa turma ela não sabe lidar!

Patrícia: Ela não sabe levar (...)

Francisca: Mas ela não sabe lidar com a gente (...)

Marcos: É!

Patrícia: Não, não! Todas as turmas!

Francisca: Mas as outras respeitam ela, tá!

Paula: Isso é!!!

Marcos: No conselho (...) ninguém dá atenção pra ela no conselho!

Maryangela: Em casa, assim (...) vocês conversavam sobre as provas do SAERJ? Com os amigos (...)

Marcos: Com meu pai? Não!

Fernanda: Eu falava que tinha raiva da prova! Minha mãe não dava confiança, porque ela sabia (...)

Patrícia: Eu num falava nada não!

Fernanda: Ela falava, eu já passei por isso, eu sei que é uma “merda”!

Fernanda: A minha mãe (...) eu falava com ela, só que não dava muita confiança porque ela já tinha passado! Ela fez o segundo ano aqui na escola!

Maryangela: Ah! Ela fez SAERJ?

Fernanda: Eu acho (...) não sei se ela chegou fazer. Mas ela fez uma prova parecida, que tinha essa avaliação também! Ah!! Eu sei que é uma “merda”! Eu sei que vocês não aprendem o que tá escrito ali. Não aprendem o que tão te pedindo nessa prova!

Marcos: Igual (...) às vezes (...) tem um colega do meu pai, tipo, gente é brincadeira, no primeiro ano eu era um nerd real (...)

Paula: Ainda me levou pro nerd!

Marcos: Sério mesmo! Eu era um nerd real! Depois que eu comecei a fazer a prova do SAERJ, me descontrolou todo!

Maryangela: Mas porque você se se descontrolou???

Marcos: Porque eu comecei, tipo, assim, eu estudava, estudava, estudava e as vezes o que eu estudava nem caía! Era matéria que os professores passavam!

Maryangela: Eram as mesmas matérias ou caía além???

Marcos: Caía coisa além do que a gente estudava, então (...)

Patrícia: Caía coisa além (...)

Paula: Caía coisa diferente!

Marcos: Não adiantava muito a gente estudar! Aí eu parei de estudar (...) depois teve a greve do ano passado! Sangue de Jesus tem poder!

Paula: É mesmo, né?! Depois da greve (...)

Marcos: Faz tempo que eu não sei o que é tirar uma nota acima de sete!

Francisca Ai!! Eu também!!! A greve foi horrível!

Maryangela: Você meio que se perdeu em função das avaliações???

Marcos: Desanimou! Desanima muito (...) ou, professora, essas provas desanima muito a gente! Porque, tipo, era pra testar a nossa capacidade, pra avaliar a escola, beleza! Se o aluno não entender bem uma matéria como é que ele vai (...)

Paula: Como é que vai falar que ele tem capacidade??

Marcos: E foi o que eu (...) falei, eu acho que prova não mostra a capacidade da pessoa. Eu acho que a prática é melhor! Entendeu? Igual a aula de física, aula de química (...) os professores levam a gente pro laboratório. Gil fez uma maquete com a gente pedindo pra gente apresentar (...) eu acho que isso que prova a nossa capacidade!

Maryangela: Vocês participam mais?

Marcos: É! Fazendo prática! Entendeu?

Patrícia: Na prática!

Maryangela: Mas a teoria é necessária também!

Patrícia: A teoria sim!

Marcos: Mas é coisa que ele menos dá! E (...) ele só passa mais a teoria quando ele tá explicando, tipo assim, professor como é que faz isso? Aí ele chega e te fala a teoria! Tirando isso, ele não fala (...)

Francisca: E todo mundo gabarita a prova dele! É impressionante! Gil sabe dá muito bem aula!

Marcos: Exatamente! É (...) porque (...) igual ele *tava* explicando a matéria sobre resistores (...)

Fernanda: Ele foi pegou (...) pediu pra gente trazer uma conta de luz!

Marcos: É!

Fernanda: Eu vou explicar como é que vocês calculam quanto vocês estão gastando de energia, pra saber se a luz, se a conta de luz de vocês tá certa. Então (...) tipo assim (...) ele explicou a matéria envolvendo o que a gente realmente usa! Então (...) e fez a gente levar isso pra dentro de casa, entendeu? Levar isso pro dia a dia! Então (...) é uma coisa que é mais fácil pra gente aprender! Agora, ficar falando (...) ah! em 1950 (...) e minha vó de fralda, aconteceu isso, isso e isso (...)

Marcos: Professora! Falando mal da História, olha só!!!

Fernanda: Não é falando mal de história não!!!

Patrícia: História é necessário!

Fernanda: Calma! É que em 1950 um cara descobriu que o átomo tava lá, fazendo não sei o quê (...) gente o que eu quero saber do átomo (...) explicar o que isso tem haver pro meu dia a dia, por favor!!! Sabe? Sim, eu tenho que saber a teoria sim! Até porque cai nessas provas (...)

Marcos: Tanto que (...) essa parada de resistores que ele passou caiu no *Enem*. E, tipo, eu soube fazer porque ele me ensinou na prática, entendeu? Só na teoria, teoria, teoria, teoria, teoria, teoria, entendeu?!

Fernanda: Se ele tivesse ficado só na prática eu ia saber fazer!

Marcos: Ninguém ia saber! Se bem, que eu não sabia muita coisa do *Enem* até hoje!

Paula: Tem coisa que eu nunca nem vi no *Enem*!

Marcos: Nunca nem vi!

Maryangela: Francisca ia falar alguma coisa (...)?

Francisca: Ah! Esqueci!

Fernanda: Igual professora (...)

Maryangela: Fala Fernanda!

Fernanda: Uma coisa que você mesmo faz também! Ensina a parte da política no Brasil envolvendo a atual! A atual parte da política! A gente começa a discutir (...)

Paula: É, você vai comparando!

Fernanda: Sabendo o que tá acontecendo hoje e sabendo o que aconteceu antigamente e envolvendo tudo isso! Então tá no nosso dia a dia! Fica mais fácil pra gente saber!

Marcos: Igual os trabalhos que Joana manda a gente apresentar, também ajuda bastante! A gente senta em roda, e, é como a gente não tivesse apresentando trabalho! É como a gente tivesse (...)

Fernanda: Conversando (...)

Marcos: É! Conversando (...) entrando ali um debate daquele assunto! E eu acho que isso ajuda muito! Isso deveria ter mais na escola! Pra gente fazer isso aqui! Entendeu?!

Patrícia: Eu acho melhor que o *Saerjinho*!

Marcos: Muita coisa que você que Joana falou na nossa aula caiu no *Enem* e no SAERJ também!

Paula: Em vez de mandarem uma prova é (...) pra (...) avaliar, porque não manda alguém pra vim conversar com a gente!

Fernanda: É! Exatamente (...) isso aqui que você tá fazendo, sabe?! Sentar e conversar! Como é que é isso? Como é aquilo? Sabe?! Saber falar, sabe falar muito bem!

Francisca: Mas como é (...)

Maryangela: Como é que é Francisca? Como é Francisca?

Francisca: Por exemplo (...) manda (...) igual ela falou (...) manda cada pessoa pra conversar com a gente, mas o Brasil é enorme, tem várias escolas públicas, precárias (...) como é que vai fazer isso?

Marcos: Mas é por isso mesmo, Francisca! Eles podem montar uma equipe pra isso! Eles vão ver que a prova que eles tão montando não adianta muito.

Francisca: Não! Não adianta!

Marcos: Gente! Porque ensino (...) ensino não envolve só o que o professor tá passando! Envolve também a estrutura da escola! Então se montar uma boa (...)

Francisca: Sim! Envolve a família da pessoa (...)

Marcos: Exatamente! Se a pessoa não tem uma boa estrutura na escola, não tem uma boa estrutura na família (...) gente (...) a pessoa (...) eu desanimaria de vir pra escola!

Fernanda: Mas é (...)

Maryangela: Fala! Marcos falou (...) Fernanda!

Fernanda: Ah! Mais tem uma coisa também (...) se eles são capazes de mandar instrutor pra cada (...) pra cada turma passar uma prova (...) então porque não manda uma pessoa pra cada turma pra conversar com a gente?

Marcos: Exatamente!

Fernanda: Se tem capacidade de mandar pra fazer essa prova (...) o que custa faze igual cê tá fazendo!!!

Maryangela: Fazer uma política sem ser de avaliação? Por quê? O que seria então?

Francisca: Seria a melhor forma de avaliar! Uma prova não (...) acho que (...)

Marcos: Não mostra sua capacidade! Não mostra o que você sabe! Entendeu?

Francisca: Verdade!

Toninho: Mas aí vocês acham que o problema é a prova ou é o processo?

Maryangela: O processo todo?

Francisca: Eu acho que o Estado em si! Porque (...)

Fernanda: Tudo isso!

Francisca: A forma que eles (...) sei lá (...) eu não consigo (...)

Marcos: O Estado não supre aquilo que a gente precisa pra fazer uma prova dessa!

Francisca: Sim!

Marcos: Entendeu? Ele não dá (...) é (...) não dá o ensino que a gente precisa pra fazer uma prova dessa.

Porque, assim, eles têm que preparar a gente, poxa! Essa prova cai coisas além do que a gente estuda.

Eles têm que preparar a gente pra isso! Ou não é assim (...)

Patrícia: Ou avalia até (...)

Marcos: Às vezes deixa de dá coisa que cai aqui, entendeu?

Paula: Porque se a prova (...)

Marcos: Então, a questão não é o processo ou a prova, é todo o Estado!

Maryangela: Toda a política?

Marcos: É!!!

Maryangela: (...) a política de educação!

Paula: Porque se a prova é pra avaliar (...) avaliar (...) se a intenção é avaliar (...) porque não avalia de outro jeito? Tem tanta forma de avaliação!

Marcos: Exatamente!

Francisca: Eles botam uma prova que tá além do currículo mínimo. Como é que eles podem exigir uma coisa, sendo que é do Estado (...)

Patrícia: E, eles dão outra!

Francisca: É, exatamente! É tipo o Téo fazendo a prova dele no quadro e (...) é outra!

Marcos: Exatamente!

Francisca: Não tem como, gente!

Marcos: Professora, não tem (...) isso não tem cabimento! Não tem pé nem cabeça!!!

Maryangela: Então vocês acham assim (...) a avaliação é algo que tá longe do que é dado em sala de aula?

Marcos: Sim!

Francisca: Lógico que sim!!!

Marcos: Com certeza!

Maryangela: Existe uma distorção?

Marcos: Não uma distorção! Mas meio que uma distância, professora! Porque tipo assim, muitas vezes é (...) cai nessas provas o que a gente estudou, mas além do que a gente estudou, cai coisas que a gente ó (...)

Patrícia: É!

Francisca: Só ia ver no segundo, terceiro ano!

Marcos: É!

Maryangela: Fernanda!

Fernanda: São coisas que tipo assim, a gente vê uma questão que a gente não sabe fazer, aí, a gente vê uma questão que sabe fazer, a gente nem lembra que a gente sabe fazer a questão! Faz errado!

Marcos: É! Ou a gente, às vezes, nem faz porque acha que não sabe! Só por ter visto outras que a gente nunca nem vimos! Nunca nem vi!

Toninho: Patrícia começou a falar uma coisa assim (...) avaliar até onde foi (...)

Patrícia: Até onde a gente tem capacidade, entendeu? Não além disso!

Marcos: Também acho!

Maryangela: Avaliar em cima do que é real (...)

Toninho: Do que vocês trabalharam?!

Patrícia: Se eles querem exigir coisas maiores tem que dá um jeito de tentar resolver *pras* escolas terem ensino melhor! Não tem como!!!

Marcos: Poxa! Igual (...) eles(...) tudo que vão falar (...) tem que se preparar para o *Enem* (...) parara, parara, parara, parara!

Patrícia: A escola que deve preparar!

Marcos: Mas beleza! Já que tem que se preparar, porque a partir do primeiro ano já não começa? Tipo assim, é (...) não tem a (...) por exemplo, não tem a aula normal, mas só a preparação para o *Enem*! Já que a gente tem que preparar tanto!

Francisca: Cara (...) isso tinha que começar desde a quinta série! Já que (...) por exemplo (...)

Marcos: Exatamente! Os professores cobram muito da gente uma coisa que eles não passam! Que provavelmente vai cair na prova!

Maryangela: O que vocês acham do Enem em si??

Paula: *Tava* tendo aula à tarde pra ajudar a gente no Enem! Que *tava* (...) *tava* dando, Cris, e uma outra professora dando biologia (...)

Marcos: Ingrid!

Paula: Isso!!! Ingrid! E *tava* (...)

Maryangela: Francisco!

Paula: Isso! Matemática!

Maryangela: Matemática!

Paula: Só que (...) depois do nada, foi parando! Só quem continuou foi Cris! É (...) a (...) Ingrid parou depois de um tempo (...)

Maryangela: Porque ela foi pra outra escola.

Paula: Isso! Ela parou! O Francisco também (...)

Maryangela: Foi pra outra escola (...)

Paula: Também parou! Só ficou Cris! Dando a aula dela! Que, no caso, ajudou pra caramba!

Patrícia: Nem os professores se interessam (...)

Paula: É!

Fernanda: O que eu acho (...)

Paula: Não, mas a Cris *tava* dando aula super (...)

Maryangela: Mas os outros dois não deram porque eles foram pra outra escola!

Patrícia: É!

Paula: Então, mas podia substituir (...)

Marcos: Mas desanima também! Desanima professora!

Paula: Porque eles prometeram pra gente que ia ter no começo do ano! Aí, eu corri atrás (...) pra tentar fazer, mas eu chegava aqui não tinha professor! Num (...) num dava nem aviso (...)

Francisca: Não vinha nenhum professor, né?

Paula: É! Não dava uma (...) não tinha nenhum professor! Podia ser substituído, alguma coisa (...)

Maryangela: Não deu uma sequência, né?

Paula: É!!!

Marcos: É! Fica uma coisa (...) fica uma coisa professora (...) que assim (...) tanto desanima tanto o professor quanto aluno! Ainda mais o aluno!!! Que tá ali se preparando pra fazer o *Enem*! Entendeu? Igual, eu vou ser bem sincero, professora! Eu não estudei nem um pouquinho pro *Enem* (...) não peguei em nenhum caderno!

Paula: Eu estudei pelo menos pra redação, mas chegou lá era uma coisa surreal (...)

Maryangela: Você não estudou pro *Enem*?

Marcos: Pra nada!

Maryangela: Durante o ano você estudou, Marcos! Não?!

Marcos: Eu estudei, mas tipo, muito (...) o que a gente tá falando (...) monte de coisa que a gente estuda não cai! Entendeu? Eu acho que tipo assim (...)

Patrícia: Tem professor que só aprofunda (...)

Marcos: Você falou muito sobre política esse ano! A respeito de Segunda Guerra, eu achei que fosse cair também (...) e não caiu!

Paula: Não caiu nada! Léo, por exemplo, ele nos ajudou! Ele passou o currículo mínimo e (...) até o terceiro bimestre e no quarto ele passou coisa a mais pra gente fazer o *Enem* direito! E tudo que ele (...) a prova dele *tava* parecendo a prova do (...) na prova do *Enem* *tava* parecendo a prova dele!

Marcos: Faltou pouco olhar pra trás e procura o Léo!!!

Fernanda: **Risos**

Paula: A prova dele *tava* igualzinha! *Tava* (...) acho (...)

Fernanda: Acho que (...) tipo assim (...) eu acho que ninguém deveria estudar! Tanto pra prova de Enem, tanto pra Prova Brasil, tanto pra prova (...) prova do Saerj (...) se é pra avaliar a educação do Estado porque que é que precisa estudar em casa?

Francisca: Deveria tá preparado, né?

Fernanda: A escola que deveria (...)

Maryangela: Mas e a sua parte?

Fernanda: Não (...) sim! A minha parte é me dedicar e aprender o que o professor passou na sala! É pegar o caderno, ler, fazer os exercícios (...). Então (...), assim, eu acho o que tá no currículo mínimo tinha que ser o que tá no *Enem*!

Maryangela: Ah!!! Entendi!

Fernanda: O que tá no currículo tinha que ser o que tá no *SAERJ*, entendeu?

Marcos: É isso que eu falo!

Paula: Não pra quem faz cursinho pré-vestibular!

Marcos: É!

Fernanda: Porque Enem é pra quem fez cursinho pré-vestibular (...) os adolescentes ficam: "*porque se eu preciso passar no vestibular, preciso passar no vestibular (...)*" Você fica até maluco!!! Eu comecei a estudar pro vestibular e parei por causa disso! Porque *tava* ficando caduca!!! Não tem como estudar pra isso! Porque uma coisa (...) Exame Nacional do Ensino Médio! *SAERJ* eu não lembro mais o que era e nem quero lembrar!!! Exame Nacional do Ensino Médio, então era pra avaliar o que tá sendo aplicado no ensino médio, dentro das escolas e não (...) fazendo num cursinho, no *youtube*, no descomplica!

Maryangela: Entendi! Entendi! Ter o processo e ser avaliado durante todo o processo (...)

Fernanda: E (...) sabe o que eu acho? Que o *Enem* não tinha que ser aplicado só no terceiro ano, tinha que ter outras (...) sei lá, os obrigatórios (...) sei lá, talvez (...) mais no primeiro, no segundo e terceiro e tipo assim (...)

Patrícia: E ir somando!

Fernanda: Ir somando! Porque (...)

Patrícia: Você vai esquecendo, os professores (...)

Fernanda: Você tá no terceiro ano, você não vai lembrar o que você estudou no primeiro!

Marcos: Gente! O Téo passou polinômio no nono ano, eu não sei mais o que é isso!!!

Francisca: E, agora quer cobrar a gente!

Marcos: É!!!

Francisca: Se nem o professor (...)

Marcos: Se eu não aprendi no nono vou aprender no terceiro!

Francisca: E, é como se a matéria fosse a única, né? Que a gente não tem coisa pra fazer (...)

Marcos: Exatamente!

Maryangela: Mas assim, vocês acham que essa coisa do *Enem*, vocês consideram como um (...) procede o *Enem*, avaliação Nacional do Ensino Médio?

Marcos: Se ele passasse a cobrar aquilo que o Estado ensina, proceda! Agora se for além do que o Estado ensina, eu, nem adianta nada de fazer, professora!!!

Maryangela: É a mesma coisa (...)

Marcos: Entendeu???

Maryangela: (...) e o *SAERJ*?! Na época do *SAERJ*!

Marcos: É, porque fica muita cobrança em cima da gente, entendeu? Igual aqui na escola, às vezes (...) pô (...) a gente tem o que??? Doze??? Treze aulas???

Francisca: Por aí!!!

Marcos: Matérias diferentes, vão botar assim! E, aí, por exemplo, você passa um trabalho hoje (...) ah (...) quero pra semana que vem! Aí no resto da semana os outros professores vão passar todos e esqueço de fazer o seu! Ah! (...) não faz isso! Gente! A gente não tem só uma matéria! A gente tem outras matérias entendeu?

Maryangela: Mas vocês se organizam??

Francisca: A gente tenta!

Marcos: Professora (...)

Patrícia: Sim?!

Francisca: Sim!

Marcos: Sim! Eu (...) vou te falar (...) eu vou te falar sinceramente! Eu tento me organizar o máximo, professora! Mas às vezes (...) igual (...) teve uma época que a gente *tava* tendo tanta coisa que eu não *tava* sabendo que dia mais tinha prova! Aula de biologia era quarta-feira eu achava que a prova era sexta!!! Eu (...) eu (...) professora, eu cheguei num ponto de fazer dever de química no caderno de física!!!

Fernanda: Risos

Marcos: Eu não tinha noção (...) então, essa questão é (...) é o que a gente fala (...) prova e trabalho não mostra a capacidade do aluno!

Paula: E uma, que eu acho que (...) a greve! A greve atrapalhou muito a gente (...)



Marcos: Muito a gente mesmo! Me atrapalhou também!!!

Paula: Porque eles quiseram (...) vamos supor, repor o que eles passaram (...) tinham que ter passado ano passado! E aí atrasou mais ainda a gente! Pelo o que tinha no currículo mínimo do terceiro ano e do segundo, eles queriam passar tudo no ano só!!!

Marcos: O Léo é um exemplo! Ele passou matéria dos dois anos anteriores pra gente poder entender a matéria do terceiro! A gente passou um dobrado com ele, tá?!

Patrícia: Eu acho que professor não (...) não na greve (...) isso sempre!

Fernanda: Eu acho (...) eu acho assim (...)

Paula: É mesmo!!!

Fernanda: Greve é um direito do professor, então, é direito de todo trabalhador! Então, ele tem direito a fazer greve sim!!! Porque o professor que *tava* fazendo greve, ele não *tava* (...) não *tava* só lutando por ele! *Tava* lutando pelo aluno (...) pelo ensino (...)

Francisca: Pelo ensino!

Fernanda: Em geral! *Tava* ajudando de certa forma a gente! Foi uma forma que não deu! É (...) eu acho assim (...) eu fico (...) eu faria greve (...) num (...) como é (...) uma (...)

Marcos: Uma andorinha sozinha (...)

Fernanda: Uma andorinha sozinha não faz verão! Mas (...) olha só! Não seria melhor não lançar as notas? Continuar dando as coisas sem não lançarem as notas, é uma greve! Mas (...) tipo (...) os próprios (...) a ideia dos professores foi boa! Graças a Deus acabou com o SAERJ!!! Não faz mais isso graças a greve!!! Não reclama não!

Maryangela: Graças a greve (...) é! Foi o movimento ocupa escola junto com (...) o movimento de greve, é (...) discutiram (...)

Toninho: Discutido, mas também teve uma queda na arrecadação, né?!

Maryangela: É! Não (...) não acabou com o SAERJ, reformulou o SAERJ!

Marcos: Não adianta nada!

Maryangela: Não! Na verdade (...) qual foi a negociação, foi a reformulação! Ia ser nos moldes do Enem, mas não ia acabar! Mas (...) reformulou!!! Mas na verdade, o SAERJ acabou em função da crise do Estado! Porque o objetivo é voltar o SAERJ! E, aí??? O que vocês acham disso???

Patrícia: Eu acho uma boa!!! Eu acho uma boa!!!

Fernanda: Olha só (...)

Maryangela: Pera aí!! Um de cada vez então!

Fernanda: Se funcionar o projeto (...) Se voltar a funcionar o projeto de escola integral (...) passando os conteúdos (...) porque igual, a minha prima estuda no *Edmundo*! Ela sabe mil vezes mais do que eu matemática! Ela tem o dobro das aulas?! Eu acho que o que a gente tem é muito pouco! Quatro horas de matemática por semana é muito pouco pro que cobram da gente. Então, se eles passarem sim o que eles cobram no SAERJ, sem problema nenhum (...) voltar!!!

Marcos: Por mim também!!!

Francisca: Gente (...) eu estudei lá no começo do ano, no *Edmundo*!

Maryangela: Fala Francisca!

Francisca: Eu estudava lá no Edmundo no começo do ano (...) Aí, lá é integral!

Francisca: Por exemplo, eu fiquei lá, acho que um mês no máximo e até voltei pra cá porque lá *tava* muito pesado! Aí (...) o que acontece (...) o que eu estudei lá em um mês, eu cheguei aqui, eles nem tinham começado a matéria!!! Que eu estava estudando lá!!! E (...) tipo assim (...) eu acho que mais pela carga horária! Não tem como passar tanta coisa assim!

Fernanda: Em tão pouco tempo!

Maryangela: Lá, tinha bastante aula de matemática?

Fernanda: Lá é oito!

Maryangela: É o dobro!

Fernanda: É integral! De sete a cinco da tarde!!! Então, você via o mesmo professor!

Maryangela: Isso é bom???

Paula: É (...) é (...) é ruim pra (...) pra aguentar assim, mas (...) pra (...) pro estudo, aí sim! Ia ter currículo, né?!

Maryangela: Entendi!

Fernanda: Mas países mais desenvolvidos que como o Brasil são escolas (...) o (...) são escolas integrais!

Marcos: Dá onde (...) a gente é desenvolvido?!

Fernanda: Integrais!!! Nas escolas dos países mais desenvolvidos as escolas são integrais! Então, tipo assim, não é porque é cansativo! É porque o brasileiro não está acostumado com isso!

Marcos: É aquele negócio (...) o jeitinho brasileiro! Entendeu?

Fernanda: É o jeitinho da preguiça brasileira!

Marcos: É aquela gambiarra brasileira!

Francisca: Gente (...) o Brasil é o país que mais tem feriado (...)

Toninho: A Patrícia ia falar!

Maryangela: É! A Patrícia ia fala! Patrícia!!!

Patrícia: Não lembro não!

Fernanda: **Risos**

Toninho: Valeria a pena voltar (...)

Maryangela: Valeria a pena volta o *SAERJ*?

Patrícia: Não!!! É acho que, (...) pelo a Fernanda falou mesmo! Eles votando uma grade que dê pra suprir o que eles passam no *SAERJ*! Seria muito bom a prova!!! A prova é para avaliar sim!

Paula: Sim (...), mas podia também pensar no que eu falei (...) de (...) de outro jeito de (...) de (...).

Marcos: Avaliar!

Paula: Avaliar!

Fernanda: É! Talvez assim (...).

Maryangela: O que seria o outro jeito de avaliar?

Fernanda: Que passasse a prova todo bimestre, ok?! Passou a prova todos os bimestres, o último viria alguém conversar com a gente! O que vocês acharam das provas desse bimestre? O que vocês aprenderam no final de tudo? Sabe (...) assim(...) escutar, por que ninguém escuta a gente!

Marcos: E (...) eu acho assim professora (...) outra forma também que seria muito melhor seria (...) uma forma mais dinâmica!!! Por exemplo (...) poxa! Em Português um campeonato de literatura ou alguma coisa assim(...)

Fernanda: É!!!

Marcos: Campeonato de Matemática (...) sabe? Não pra (...) tipo assim (...) fulano melhor em matemática (...) não! (...) botar uma dinâmica pra testar a habilidade dessas pessoas na prática! Por exemplo(...) a (...) química! Vamos pro laboratório de química, faz isso, isso e isso!

Maryangela: Seria testar a capacidade ou colocar o aluno ativo? (...) assim(...)

Fernanda: É!! Mais interessado!!! Mais descontraido!

Marcos: É! Por exemplo, professora! Tipo assim, quando o aluno se sente motivado a fazer alguma coisa, ele faz com desejo maior (...) então se torna uma coisa diferente! Se torna uma coisa agradável tanto o professor explicar e (...) e (...) entender o aluno pro aluno poder fazer, sabe? Então, acho que assim, dinamizar mais aulas, dinamizar a matéria que cai em relação ao SAERJ, ao Enem, seja lá a prova que for, é também uma forma muito boa! Entendeu? Educação física(...) ah! Campeonato de vôlei(...) gente, seja qual for a matéria, dinamiza de alguma forma! Sabe?! Que (...) ó (...) gincana de História, vamos lá, valendo uma caixa de bombom valendo(...) sabe?!

Paula: Era isso (...) era isso que nossa professora de Geografia passava (...)

Marcos: Geografia fazia(...) era muito(...) e a gente aprendia geografia de uma forma muito fácil, entendeu? Todo bimestre!

Paula: E ela, também(...)

Marcos: Todo bimestre e ela não dava prova! Fazia gincana! Juntava o grupo (...) estuda o capítulo tal, tal e tal! Beleza! A gente chega lá (...) é(...) qual eram os países que faziam parte da (...) União Soviética? Exemplo, aí ela dava opções e a gente pensava em grupo(...) tipo (...) o que a gente estudava e a gente ia completando e a gente (...) sabe? Melhorava muito!

Maryangela: Então na prova (...) nessa aula não tinha prova?!

Marcos: Tinha! Chegou a dá prova!

Paula: Tinha prova sim!

Marcos: Só que eu falei, a prova não (...) não (...) mostra sua capacidade! Entendeu? Ela fazia essa gincana, mostrava que realmente (...) olha professora, a gente (...) Maryangela é (...) sem brincadeira, naquela época a gente estudava porque a gente gostava do que a gente fazia! Gostava da Gincana!!! Gostava da forma que ela dava aula! Porque ela não ficava naquele negócio (...) porque é isso, isso é isso(...)

Paula: Na hora de explicar também ela (...) botava coisas tipo assim (...) ela sempre viajou muito! Ela botava coisas aí da história dela (...)

Marcos: Mostrava foto no celular dela para gente!

Paula: Mostrava fato de coisas legais para a gente(...) para a gente ficar mais(...) entendeu? Pra gente gostar!

Maryangela: Interagia mais com você!

Paula: É!

Maryangela: Não tinha distância!

Marcos: Ela falava, gente vocês têm que fazer isso, fazer aquilo. Faz o abaixo assinado que eu ajudo assinar, se vocês quiserem ir lá na direção(...) ela aconselhava ela direcionava a gente, sabe? Dinamizava a aula dela (...) não estou dizendo que você não é assim!

Maryangela: Não!!! Marcos, mas(...)

Paula: Porque a Malu era mais próxima com os alunos! A Malu é toda (...) toda coisa com a gente!

Marcos: É!!!

Maryangela: A Malu (...) Malu é de sociologia, né?

Marcos: É!!!

Paula: Isso!!!

Marcos: Não é à toa que é professora de Sociologia!

Fernanda: Não! (...)

Maryangela: Fernanda! Fala Fernanda!

Fernanda: Envolver a gente com a matéria(...) e apresentar trabalho, eu gosto!

Marcos: Eu adoro!!!

Fernanda: Então(...)

Marcos: Gente(...) meu Deus!

Fernanda: A gente já pega o que a gente gosta, já usa na sua matéria, entendeu? Igual (...) tem professor que não tá nem ligando(...) cara não tá nem ligando pra que a gente gosta ou deixa de gostar! E a gente(...) sei lá (...) fazer a gente sentir prazer em ir pra escola! Eu acordo de manhã, cara, que saco! Não aguento mais vir para a escola!

Marcos: Quer outro exemplo? Quando a gente estudava em Pirapora (...) lembra dos trabalhos que botou a gente para cantar?! Tia Maria mandou (...) vocês vão fazer um trabalho sobre tal cantor! Vocês vão trazer a biografia dele e vocês vão (...)

Paula: Vão cantar a música dele!

Marcos: Uma música dele na nossa aula para gente vê! A gente teve que cantar aquela música, aquele *rai* da música da Banda(...) Chico Buarque, eu acho!

Maryangela: Ah! tá! A Banda!

Marcos: Até hoje eu não aprendi a cantar aquela música!

Maryangela: Uai! Poxa!!! Risos

Marcos: Ai (...) sabe?! Eu acho que assim (...) Joana dinamiza a aula, torna (...) torna (...) a forma de ensinar totalmente diferente! E, acho que é isso que os professores têm que ter!!!

Maryangela: Deixa eu fazer (...) Fala, Fernanda!

Fernanda: O professor tem o contato direto com a gente, tem essa abertura, porque jovem não é difícil de se lidar! Jovem é aberto!

Marcos: Tem jovem que é aberto até demais!!!

Fernanda: Mas (...) tipo, é (...) principalmente a nossa turma! Acho que o professor tinha que saber (...) a gente é comunicativo! Então eles tinham que saber usar (...) tem o contato direto com a gente! Ah!!! Pô (...) pessoal gosta disso, então vai ser mais fácil trabalhar nisso aqui do que aquilo ali com eles! Tá (...)

Marcos: Maleável!

Fernanda: Isso! Maleável!

Paula: Igual o Alexandre! O Alexandre veio conversar com a gente: *“Ah gente! Esse bimestre como todo mundo passou, a gente pode dá um jeito de fazer alguma coisa e tal (...).”* Ali dando uma matéria que ele queria passar e aí, a gente falou assim: *“Não! Passa um trabalho! Vão apresentar um trabalho!!!”*. A minha turma gosta de apresentar trabalho! *Vamos* então!!! Então, a gente (...) o que resolveu (...) passa trabalho valendo um pouco mais de ponto! Só pra gente conseguir fechar (...), né?

Maryangela: Aí (...) já tem salgadinho! Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês (...)

Fernanda: Tá vendo, no SAERJ podia ter isso aqui!!!

Maryangela: Ah!!!

Marcos: Exatamente!!!

Maryangela: Se vocês fossem é (...) diretores de uma escola (...) e tivessem que fazer isso com os alunos de vocês?

Marcos: Eu não faria não!

Maryangela: A Prova do SAERJ? Vocês (...) trariam essa prova pra escola?

Marcos: Eu não deixaria!

Maryangela: Por que Marcos?

Marcos: Não deixaria! Porque foi o que a gente falou professora! O que a gente (...) o que a gente tá falando aqui é o nosso ponto de vista como aluno! Então se a gente fosse diretor de uma escola a gente teria esse ponto de vista!

Paula: A gente (...) a gente (...) a gente teria! Teria que entender o do aluno no caso!

Marcos: Eu ia perguntar *“Vocês querem fazer?”*. Todo mundo ia falar que não! *“Mas vocês são capazes de fazer? Somos capazes!”* Então beleza!!! Vamos fazer! *“Não somos capazes de fazer (...).”* (...) o que vai adiantar passar a prova???

Paula: Podiam trazer umas provas (...)

Maryangela: Paula!

Paula: Podiam traze uma prova antiga! *“Olha só! Essa aqui é a prova! O que vocês acham?”* E, tal (...) entendeu? É só pra (...) eu não sei explicar (...)

Marcos: Eu acho (...) eu não levaria, sinceramente!

Fernanda: Assim (...) eu (...) como diretora, pensaria assim, SAERJ vai cobrar isso, isso e isso; então, eu ia tenta fazer com que os professores passassem o que ia cair no (...) no SAERJ (...) e se alcançasse, o que SAERJ cobra eu deixaria passar! Senão, não! Porque eu não ia deixar os alunos serem diminuídos por uma coisa que (...)

Marcos: Exatamente. Eu não ia deixar, sinceramente!

Fernanda: Mas se (...) se (...) assim a gente alcançasse (...)

Patrícia: Tipo assim, eles avaliam o que a pessoa acha, que a pessoa leva mais jeito, que ela aprende melhor (...)

Marcos: Também!

Patrícia: O que ela mais gosta (...)

Marcos: Eu sou totalmente de humanas!!!

Fernanda: Estados Unidos!

Paula: É! Estados Unidos! Você vai pra uma faculdade pelas suas notas de todo o ano!

Francisca: Mas lá o Ensino Médio (...)

Marcos: É outro nível, gente!

Francisca: Por exemplo (...) é (...) não! Não é que seja outro nível! Por exemplo, lá tem Português e Matemática, mas eles dão, por exemplo, eles se inscrevem em matérias que eles gostam mais! Por exemplo, ah... eu quero fazer (...)

Marcos: Educação física (...) Artes (...)

Francisca: É!

Marcos: História, Geografia (...)

Francisca: Aula de culinária, várias coisas!

Marcos: A base de lá é o Inglês e a Matemática, eu acho. Inglês e Matemática? Nos Estados Unidos (...) as outras matérias, eles se inscrevem na área que ele mais se identifica, entendeu? Por exemplo (...) eu (...) se eu faço Inglês e a Matemática ali que é o básico, aqui, no caso, é o Português e Matemática! Eles lá (...) não (...) poxa! Eu me identifico mais com coisa que já passou, vou pra História! Me identifico mais com Biologia, coisas biológicas, vou para Ciências! Entendeu? Exatas (...) fica na Matemática e tem outras paradas lá que envolve matemática.

Patrícia: Porque as vezes você se (...)

Marcos: Tem teatro, tem música (...)

Fernanda: Exatamente!

Maryangela: Fernanda!

Fernanda: Te cobram aquilo que você estudou e gosta.

Marcos: Exatamente!

Fernanda: Agora no *Enem* e no *SAERJ* te cobram tanta coisa e você tem que saber tanta coisa (...)

Francisca: Ao mesmo tempo.

Fernanda: Que fica cansativo demais! A gente vence pelo cansaço, e (...) tipo, é igual nos Estados Unidos (...) fica um olheiro lá da faculdade numa quadra de futebol pra saber se o aluno joga bem. Se ele joga bem ele vai pra faculdade (...) se ele joga bem o (...) o olheiro procura a diretoria da escola pra saber como é que tá as notas dele, como é que ele se esforça, como é que ele trabalha, qual o comportamento dele, pra saber se ele vai ter bolsa na faculdade! Pode ser que ele esteja no primeiro, no segundo e no terceiro! Se ele for bem no primeiro, tiver notas boas e continuar bem, assim, no terceiro ano ele já tá com a vaga dele garantida! Entendeu? Igual, tem coisas que (...) poxa (...) é pra pensar por outro lado (...)

Maryangela: Pensar por outro lado (...) Fernanda, então, vamos pensar por outro lado! Vocês já negaram a prova do SAERJ(...)

Marcos: Sim! Com certeza!

Maryangela: O que botar no lugar, então?

Francisca: Do que?

Maryangela: Vamos pensar (...) Fernanda! Então vamos lá, vamos pensar um pouquinho (...) negando a prova do SAERJ, o que se colocaria no lugar dela então?

Fernanda: Primeiro reestruturar todo o ensino! Professora (...) o problema não é a prova!

Maryangela: Ah! O problema então não é a prova! Então pode ter prova?

Fernanda: O problema é que a gente não é preparado pra essa prova, entendeu?

Maryangela: Hum! Entendi!

Fernanda: A escola tinha que preparar a gente.

Marcos: Tinha que dá um ensino adequado pra aquilo que a gente vai ser aprovado!

Maryangela: E essas provas? Várias provas no ano, assim (...) O que vocês acham disso? Primeiro bimestre uma avaliação, segundo bimestre (...)

Marcos: Professora (...) assim, eu acho (...) foi uma ideia legal aquilo que Joana fez! Pegar a matéria que foi dada (...) e passar uma prova especificamente sobre ela.

Patrícia: E, também, assim, cada (...) cada matéria que foi ensinada, como o Rui fazia (...) ele passava a matéria pra você se aprofundar melhor, a gente, passava uma prova (...) via o quanto você tinha aprendido aí, pra ver se ele podia continuar a matéria, ou não! Porque tem gente que demora um pouco mais. É uma boa forma de avaliar (...) aprende melhor uma coisa e a outra já (...) não vai tão bem! Isso eu achava bom! Eu gostava!!!

Marcos: Igual, eu acho legal. O professor tem que ir com calma (...), mas ir no que que o aluno tem mais dificuldade. Entendeu? Igual, muitas vezes, professora (...) tem muita coisa que impede o aluno de desenvolver (...) dúvida! Porque (...) assim, tem professores como o Téo, vou ser bem sincero, que olha (...) você faz uma pergunta, professora, te responde com sete pedras na mão.

Francisca: Ele é grosso, né?!

Marcos: Eu não vou te mentir não! Lis também é outra que não fica muito longe. Você faz uma pergunta pra ela e ela começa um (...) igual uma perereca infartada (...) dá até nervoso!

Paula: Ah! Ah! Ah! Eu sou profissional!!!

Francisca, Fernanda, Marcos: **Risos**

Maryangela: Essas crianças! **Risos**

Marcos: Sabe, então, isso desanima (...) professora! Igual a gente conversa com Joana e ela já chega assim falando, respondendo o que a gente precisa. Ela é objetiva. Cris é objetiva. Gil é objetivo. Léo é objetivo. Agora chega esses professores meia pataca, literalmente. A gente faz uma pergunta, fica dando chique (...) parece até que tá tendo um treco dentro da sala! Me desculpa! Mas aí atrapalha qualquer um aprender.

Fernanda: é igual, assim (...) adolescente, eu confesso. É difícil de se lidar. Pensa num bicho tentado (...) é adolescente!!! Fala pra caramba, gosta de briga, tá com os hormônios a flor da pele, fala "merda"! Fala a verdade, eu acho que todo mundo já passou por isso, mas eu acho assim (...) se um dia a turma tá toda atacada, então, tipo assim, todas as aulas a turma tá atacada (...), mas o professor chega e conversa (...) poxa! Olha só (...) preciso passar isso, isso e isso pra vocês (...)

Maryangela: Mas vocês são bonzinhos, gente!!! Né?!

Fernanda: É chegar (...) é chegar na conversa e falar assim ó: "*Pô, tá passando nisso, nisso e nisso.*" Mostra pra gente e conversa com a gente, resolve com a gente. Não é pegar e dá uma prova horrorosa!

Marcos: Em cima da outra(...)

Fernanda: É (...) em cima dos outros e ferrar a gente na nota, porque depois quem vai ter que montar DP é o próprio professor!

Toninho: Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês (...) Vocês falaram muito da questão do professor, Do processo, Do que a escola poderia fazer(...) e o investimento de vocês no próprio processo de aprendizado de vocês?

Marcos: É o que a gente falou (...)

Toninho: Como é que vocês veem?

Marcos: Fica difícil a gente investir pra fazer essa prova se a gente não tem um ensino de qualidade. Sabe (...)

Fernanda: Confesso (...)

Paula: Mas (...)

Fernanda: Confesso que a gente é relaxado (...) confesso que a gente é relaxado! E, usa muito isso como desculpa (...). Confesso! Mas (...)

Paula: Mas a gente não pode colocar a gente num pedestal não!

Fernanda: É! Mas a gente não vale nada também não!!!

Marcos: Mas aquele negócio (...)

Maryangela: Mas vocês estudam?

Paula: É!

Maryangela: Porque o professor (...) professor, tá (...). Mas a culpa é só do professor?

Fernanda: Não!

Maryangela: Mas vocês estudam? Vamos lá (...)



Fernanda: Não! Sabe porque (...) o professor tem meta a seguir, se não seguir (...) sabe, tá no currículo mínimo, sei lá (...) Polinômio! O professor dá outra matéria, ele tem uma meta a seguir, então (...) sei lá (...) acho que também, a gente não pode culpar ele.

Toninho: Mas você acha que uma coisa vem a reboque da outra? Por exemplo, se fizer isso (...) que vocês falaram, por exemplo, muda, volta (...) investe no currículo e aí, vocês acham que o interesse do aluno crescia?

Fernanda: No Brasil não (...)

Marcos: eu acho que assim (...)

Fernanda: O aluno no Brasil não é tão interessado, porém, existe (...) isso (...) ah, sei lá (...)

Marcos: Professora, olha só! Sabe o que eu acho que (...) sabe o que eu acho que levaria? Vamos botar um negócio assim, vamos supor que nossa escola seja igual uma escola dos Estados Unidos, que, a base é o Português e Matemática e o resto você escolhe o que você quer fazer (...). Gente, *vamos* pegar um pichador desse aí que tá na rua, se botar ele numa aula de artes, como é que o garoto iria desenvolver (...) *vamos* pegar um menino desse que tá aí na rua tocando violão pra ganhar um dinheirinho dele, pra comprar o pão de cada dia, se botasse na aula de música dentro da escola (...) igual gente (...)

Toninho: Gente, mas no Estados Unidos, aula só de música e de teatro não! Eles fazem prova (...)

Marcos: Não, eu sei!

Toninho: O *Enem* é uma cópia do processo dos Estados Unidos (...) eles fazem uma prova (...)

Marcos: É isso que eu ia falar (...) porque tem gente que se tu procurar aí fora é o bicho na matemática, mas só não melhora porque não tem uma educação de qualidade, entendeu? Eu acho que (...)

Fernanda: Eu acho que é muito relativo. O aluno seria mais interessado se a escola fosse também mais interessada no aluno. É igual, a diretora entra na sala dela e fica lá na sala dela (...)

Marcos: Me deu uma raiva outro dia, professora!

Fernanda: É (...) ela também não pode fazer muita coisa! Mas ela, tipo assim, ela *num* tem conversa, não tem diálogo (...) é por isso (...). Aí, desculpa gente! É por isso que eu acho que o grêmio também é muito importante. Porque é (...)

Maryangela: O grêmio? O grêmio, né?

Fernanda: É uma forma de representar os alunos dentro da escola.

Francisca: Isso foi pra frente?

Maryangela: Foi! Foi!

Fernanda: Graças a Deus foi (...) agora que estamos saindo, mas tudo bem. Eu acho assim (...) que tinha que ser obrigatório ter o grêmio na escola, e, se for pra ter a base Português e Matemática e escolher (...) acho que, tipo assim, o aluno escolher mais três matérias! Já que o aluno é desinteressado. Que tem gente que é relaxada! Tem gente que é preguiçosa! Assumo que (...) assim (...)

Paula: Eu também (...) eu também sou! Mas se for pra fazer eu faço!

Fernanda: Eu não sou a mais interessada (...)

Toninho: Mas se você for estimulada você (...)

Paula É! Eu sou bem preguiçosa.

Marcos: Bem preguiçosa mesmo, né!

Paula: O professor sabe (...) eu sou, eu sou (...), de vez em quando eu sou bem preguiçosa sim! Mas o professor vem conversar comigo: “*Olha só, vamos fazer isso, fazer e fazer isso*”, eu vou fazer! Igual, passam trabalho, eu me esforço pra caramba! Na hora de apresentar trabalho, eu apresento mesmo!

Marcos: Nós somos o bicho na hora da apresentação!

Fernanda: Não, me dá um trabalho pra apresentar que eu, não tem um que não tiro a nota máxima! Agora vai me vê na prova! Não consigo tirar nem a metade!

Paula: O meu forte (...) O meu forte é o quê? Fala!!! Meu forte é fala!!! Eu sei me expressar falando. Aí ela (...) aí na prova eu não vou tão bem. Mas ela passa um trabalho que eu tiro nota máxima!!!

Marcos: E (...) assim (...) eu acho assim (...)

Paula: Porque cada pessoa é de um jeito.

Marcos: Eu acho que o mais, conheço dos alunos, não só porque teatro e música, mas em todas as matérias (...) gente, seria totalmente diferente. Acho que quem realmente quisesse, realmente se interessasse, interessaria e iria até o final! Entendeu? Foi o que a Fernanda falou, tem gente que não é interessada? Tem! A gente vê isso aqui na escola mesmo.

Francisca: Mas não vamos generalizar.

Marcos: Mas tem aquele negócio, a gente também não pode generalizar! Entendeu? Tem gente que realmente interessa, gente (...) eu queria muito, muito, muito mesmo ser (...), tipo assim, ser um aluno melhor. Mas, sinceramente eu desanimo muito com os professores que tem aqui!

Fernanda: Ah! Sei lá! Acho que não é tão culpa dos professores. Ele tem uma meta a seguir, ele tem uma ordem que vem direto (...)

Marcos: Não, eu sei.

Maryangela: Não, ele tá falando da forma.

Marcos: Fernanda, não é a questão do que ele tem que seguir. É questão da forma, ele dá o que ele tem que seguir.

Fernanda: É, sim!

Maryangela: Não são todos! Já estão falando aí (...)

Marcos: É! Joana, Malu (...), são uns amores! Vocês tratam a gente (...) o que elas tiverem que falar, elas falam na nossa cara. Ah (...) cobrou ali (...) a gente resolve na nossa aula *mesmo*. Agora, tem professor, misericórdia! Fala um negócio, acabou (...) remói aquilo igual vaca! *Ruminando, ruminando, ruminando* até (...) misericórdia! Por isso que é (...) grava esse negócio, que eu falo *mesmo*! Dane-se todo mundo!

Maryangela: Eu que (...) tem mais alguma coisa?

Toninho: E a prova? Tem alguma coisa, qualidade nessa prova do SAERJ?

Maryangela: É, (...) é!

Francisca: Sair cedo no dia!

Toninho: Isso vocês já falaram. Só isso mesmo?

Maryangela: Só isso?

Fernanda: Não (...) eu acho assim, é uma prova bem montada, uma prova bem organizada (...)

Marcos: É! Bem organizada mesmo!

Fernanda: Só que, falta, só falta a gente aprender o que tem nela.

Francisca: É, sabe (...) o conteúdo pra poder fazer, só isso!

Patrícia: É uma forma para saber como os alunos vão saindo.

Marcos: Uma outra qualidade também dessa prova, é que, essa prova é parecida com o *Enem*. Então, já dá uma base pra gente (...)

Fernanda: É verdade!

Paula: É! Pra gente (...) pra gente se acostumar com o estilo de prova.

Marcos: Mas, tipo assim, entre os prós e os contras (...)

Maryangela: Ela é parecida com o *Enem*? Ou é o formato?

Marcos: É parecida!

Maryangela: As questões não?

Marcos: A estrutura dela é parecida!

Maryangela: A estrutura da (...) aplicação de prova?

Marcos: Exatamente!

Fernanda: E (...) tipo assim, o tempo que você tem que ficar na sala, a aplicação que você tem que assinar, o que você (...) então, você (...)

Marcos: Igual, esse ano eu achei que ia ficar nervoso pra fazer isso tudo e eu não fiquei. Fiquei tranquilo, porque, ah! Vai ser a mesma coisa que o *SAERJ*! Então é uma coisa que (...) tranquiliza a gente um pouco.

Mas é aquele negócio (...) tranquiliza a gente cem por cento?! Não! Mas tranquiliza (...)

Toninho: Igual, me corrige se eu estiver errado (...) se eu estiver colocando palavras na boca de vocês (...) o que vocês acham errado, é vocês não serem preparados adequadamente pra fazer essa prova?

Francisca: Exato!

Toninho: De tudo o que vocês falaram, eu apreendi, isso, assim, vocês não se importariam de fazer a prova. Não é?!

Marcos: Não!

Paula: Não!

Toninho: Vocês não acham que a prova é malfeita, o problema, o malfeito é a preparação pra vocês chegarem até ali, né?!

Francisca: E, isso não é de agora (...)

Marcos: Exatamente! Não é de agora!

Fernanda: É, desde do fundamental (...)

Francisca: Quem estuda em escola pública, o ensino é esse, né?

Marcos: É! Tem professores que se esforçam mais!

Fernanda: Meu outro irmão mais velho, estudava em escola particular quase que a vida toda. Meu irmão mais velho estudou a vida toda em escola particular (...) chegou no primeiro ano, ele foi estudar em escola pública. Ele não estudava nada e ele tirava sempre a maior nota da sala! Porque tudo que ele *tava* (...) que os professores *tavam* passando no ensino médio ele já tinha visto no fundamental!

Paula: Não, mas isso é assim (...)

Fernanda: Então, se você for ver a nota de um aluno de escola pública, é muito mais baixa que um aluno de escola particular!

Marcos: Com certeza!

Fernanda: Entendeu? É muito maior. Então eu acho que (...)

Paula: Mas o ensino médio é um resumo do (...) do ensino fundamental.

Fernanda: Não!

Marcos: Não, mas aquele negócio (...) por ele já ter tido uma base muito melhor, aluno de escola particular, quando chegou no ensino médio, ele já não teve a preparação com isso. Entendeu?

Maryangela: Mas porque será que a base de uma escola particular é melhor que a escola pública?

Francisca: professora! Eu acho que (...)

Fernanda: Muito melhor investido.

Marcos: Exatamente.

Fernanda: Dinheiro muito melhor investido.

Marcos: Investimento! Escola particular você (...)

Fernanda: Trabalho muito melhores (...)

Marcos: A escola que *tu achar*, particular que seja barata, *tu me avisa* que eu tô indo pra lá!

Toninho: Vamos deixar a Francisca falar!

Francisca: É que, por exemplo, eu acho que o problema é todo um conjunto. Por exemplo, aqui na escola pública, a carga horária é menor! A dinâmica é essa, porque a gente não paga também, então, é uma coisa que tanto faz. A média é cinquenta, então, pra gente tirar cinquenta é pouco. Então a pessoa faz lá, consegue passar e aí não aprende. Fica tipo, uma bola de neve, só vai passando de ano sem aprender nada. Agora, na escola particular, o pai tá pagando, tá sentindo no bolso, o aluno vai estudar, vai estudar (...) e acaba estudando.

Fernanda: Não (...) e outra coisa, eles dão muita matéria na escola particular e cobram muito porque a média lá é setenta. Então, assim, ou você estuda ou você estuda. Entendeu?

Marcos: Tem colégio que excluí o aluno dependendo se ele tira nota (...)

Patrícia: Você não vai meio que estudar (...)

Marcos: Você vai estudar mesmo!

Maryangela: Então essa escola particular também tem um pouco de perversidade, né? Excluí o menino (...)

Fernanda: Não (...) sim! Todo lugar vai ter erro.

Marcos: Professora não tem lugar que, tipo assim, só tenha pontos bons.

Maryangela: É que os meninos, também, que não conseguem nota no colégio particular, vem parar aqui!

Francisca: Exatamente isso!

Fernanda: Porque aqui é muito mais fácil!

Marcos: Mais simples professora.

Maryangela: A média é menor?!

Toninho: Até da pública que exige mais como a Francisca falou (...)

Marcos: Exatamente!

Paula: A pública (...) a pública era (...) era uma média sessenta e mais um (...) e, tipo assim, eram três (...) duas provas de conceito social, valendo cem e dividia por dois ou três (...)

Marcos: Dois! Só que no quarto bimestre que dividia por quatro!

Paula: Era uma coisa assim! Você tinha que estudar mesmo, tirar nota boa pra poder passar. Porque dividia, não ia somando.

Fernanda: Bom (...) eu não tenho toda certeza, mas antigamente, meus avós dizem que os meus pais (...)

Marcos: Já dizia vovó!

Fernanda: Que (...) antigamente você tinha que fazer um prova (...)

Maryangela: Admissão.

Fernanda: Pra entra numa escola pública. Como é na faculdade.

Maryangela: Não. Mas aí era só num determinado momento, quinto pro sexto ano.

Toninho: No quinto ano.

Fernanda: Eu não sei. Eu não sei como funcionava, eu só (...) só escutava falar.

Maryangela: Chama teste admi (...)

Toninho: Admissão

Maryangela: De admissão.

Fernanda: Eu num (...) *num* sei, porque, né!

Marcos: Pegou essa época, né professora!!!

Maryangela: eu não peguei não, tá Marcos!!!

Marcos: Ah...lá! Cabelinho branco (...)

Maryangela: Por um fio!!!

Toninho: Um fio de cabelo branco!!!

Fernanda: Era (...) era ao contrário (...) era ao contrário, as escolas (...)

Maryangela: **Risos**

Fernanda: Eu acho que as escolas públicas eram bem melhores. Entendeu? Tinha um ensino bom!

Maryangela: Mas também (...) na escola pública, também, era pouca gente que estudava, né?

Toninho: A escola pública educava a elite.

Maryangela: É!

Toninho: As escolas particulares eram poucas. Tanto que, na época (...) até falavam, papai pagou (...)

Filhinho passou! As escolas pú (...) privadas, não tinham credibilidade. Quem tinha credibilidade era escola

pública que ficava com a elite, mas os pobres não entravam também. Então, a gente coloca todo mundo na escola, mas hoje a gente tem o problema da qualidade.

Maryangela: Qualidade.

Toninho: tem que resolver.

Maryangela: Tem que resolver isso.

Fernanda: É, tipo, de quantidade não é de qualidade.

Toninho: É. Ainda não conseguimos colocar todo mundo com qualidade (...) quantidade. Tem que avançar nisso! Faz parte do processo de avançar ouvir vocês (...) pra saber como a gente propõe melhorias.

Maryangela: Isso!

Fernanda: É um exemplo, tipo, igual bota (...) a diretora falou que a (...) a *Prova Brasil* ia olhar as notas e ver qual escola *tava* pior (...) e qual escola teria que investir mais (...). Então, eu acho que (...) por que que não escuta a gente? E, igual (...) por que que tem que avaliar? Porque se eles são capazes de mandar um instrutor pra cada turma pra a apresentar a prova (...) por que não põe o instrutor, põe todo mundo em roda, e escuta a gente? E vê o que precisa melhorar (...) entendeu?

Marcos: Igual, é (...) a escola volta e meia não tá fazendo inspeção?

Maryangela: Tem.

Marcos: Tanto na cozinha, tanto na estrutura da escola (...)

Fernanda: Por que não põe pra inspecionar dentro da sala?

Marcos: Por que não inspeciona a educação??? Chega um inspetor, tira um (...) o que (...) ah (...) uma semana só de inspeção, cada semana vai uma determinada quantidade de aluno (...)

Fernanda: Sem avisar!

Marcos: Sem avisar, exatamente. Olha gente, o que vocês estão achando do ensino daqui da escola? E, largar o verbo, igual a gente tá fazendo com você aqui Maryangela. Porque não adianta (...) chegar assim (...) tá fazendo inspeção na escola, porque isso, tem que se comportar tal dia, porque tá havendo inspeção. Gente, não adianta!

Maryangela: **Risos**

Marcos: Não adianta isso.

Fernanda: Porque tem que fazer “merda” *mesmo* pra mostrar que a escola tá uma “merda”.

Marcos: Exatamente. Pra mostrar que a escola tá pior. Porque se a gente fala as pessoas não *escuta*. A única forma que a gente tem, demonstrar que a escola não tá em uma condição boa (...) ‘fazendo uma coisa que eles tão (...) que eles não querem. Entendeu! Então, ao invés de ficar fazendo esse negócio de inspeção, esse *rai* dessas provas que não tem nem pé, nem cabeça (...)! Pega um rai desses ins (...) instrutores desses aí, que estão aí pelo Brasil, põe dentro da escola de surpresa e faz a inspeção, gente! Por exemplo, vai em cinco turmas por dia durante uma semana (...) ah! Gente, nossa escola não é tão grande assim (...)

Maryangela É.. e tem várias escolas, né?!

Marcos: Sabe?! CIEP não é tão grande (...). Tudo bem que são várias turmas de manhã e de tarde, são! Beleza! Põe dois instrutores (...)

Fernanda: Mas se tem a capacidade de mandar o instrutor pra aplicar a prova, então (...) por que não tem capacidade de manda o instrutor de escutar a gente?

Marcos: Isso não tem lógica! Entendeu?

Maryangela: A partir da escuta do aluno organizar a política educacional (...)

Marcos: professora!

Fernanda: Escuta professor também. Professor às vezes tem muito projeto de fazer isso, fazer aquilo (...) Igual Gil, como Malu, Cris (...)

Marcos: Cris tem vários projetos e tem que ver os projetos que a Cris fala!

Fernanda: A Cris é uma ótima professora! Só que ela não pode cumprir o que faz (...) quer (...)

Marcos: Porque não tem estrutura!

Fernanda: Porque o Estado não permite. Não tem verba, não tem nada pra ela fazer (...) entendeu?

Marcos: Então, é uma situação, Maryangela, se torna complicada debater, sabe?! Você (..)

Maryangela: Investir no aluno, investir nos projetos, nas escolas (...)

Fernanda: Na realidade, no Brasil tem que investir em tudo, né? Não tá bom.

Maryangela: Então (...) tá! Então vamos pensar aqui. Investir nas provas, nas avaliações externas ou investir em projetos educativos?

Marcos: Projeto educativos.

Fernanda: Acho que tudo isso.

Francisca: Ai, em tudo.

Maryangela: Tudo! Risos

Marcos: Sabe por quê? Maryangela, muitas vezes (...)

Maryangela: Vale tudo!

Marcos: É!

Maryangela: As duas coisas!

Marcos: Muitas vezes (...) já cansei de entregar prova em branco por não saber fazer.

Fernanda: Sério! Pra mim, foi legal achar a minha prova aqui porque me fez lembrar do nono ano! Oh! gente, isso aqui, tá aqui na escola ocupando espaço pra nada (...)

Marcos: É!

Fernanda: Isso aqui vai pro lixo um dia.

Marcos: Matou uma árvore à toa, que podia tá purificando nosso oxigênio. Cheio de carbono!

Fernanda: Eu fiz SAERJ no nono e no primeiro ano (...) no terceiro (...) no segundo não teve e no terceiro por causa da greve. Mas tá. Eu fiz e a escola continua do mesmo jeito!

Francisca: Professora!

Maryangela: Francisca.

Francisca: Se eu não me engano essa prova algum tempo atrás valia um prêmio, não valia?

Maryangela: Valia!

Francisca: Valia Notebook (...)

Maryangela: Notebook, é verdade. Valia Notebook (...)

Fernanda: É, uma amiga minha ganhou.

Maryangela: Depois valia Tablet (...) é verdade! Viagens (...)

Toninho: Pra quem?

Maryangela: Pros alunos.

Toninho: Todos que tirassem nota boa?

Maryangela: Os melhores da escola ganhavam.

Fernanda: Mas eu acho assim (...)

Maryangela: Já tinha até esquecido disso. Lembranças!

Fernanda: O aluno quer muito, quer muito prêmio, por coisa (...)

Francisca: É porque, gente (...) ai eu faria!

Paula: Aí é um incentivo! Entendeu?

Marcos: É um incentivo!

Patrícia: Antigamente (...) até a prova dava mais certo. Não sei se por isso.

Marcos: Mas, tipo assim, as pessoas olham (...) ah... é troca. Vai dar isso pro garoto estudar (...)

Francisca: Mas é.

Marcos: Pensa um negócio, beleza (...) pode até ser uma troca, mas não vai tá incentivando a pessoa estudar? A pessoa não vai tá ali se dedicando pra estudar pra ganhar o prêmio? Eu estudaria.

Fernanda: É, igual professora (...) você (...) você não estudaria tanto que você estuda pra receber o salário nenhum?

Maryangela: Nem vou falar nada!

Fernanda: Então pronto!!!

Maryangela: **[Risos]** aí, é outra (...)

Marcos: Não (...)

Fernanda: É, tipo (...)

Marcos: Pode ser até outra história mas é uma situação semelhante.

Fernanda: Ninguém (...) ninguém (...) ninguém se dedicaria tanto a uma coisa pra não receber nada em troca. Entendeu?

Maryangela: Mas, gente, espera aí (...) por exemplo, então vou pontuar. Eu estudo hoje, não tenho essa ambição (...)

Paula: Mas porque você gosta.

Maryangela: Então (..)

Fernanda: É, você gosta.

Maryangela: Mas acontece que pra você, é capital o conhecimento em função do que é a sociedade atualmente. Aí não pode distorcer as coisas.



Toninho: Então, vocês apesar disso tudo, vocês conseguem enxergar assim, o quanto a escola pode projetar vocês para o futuro?

Maryangela: É! Pelo menos vamos pensar pra frente, assim.

Marcos: Eu acho que mudar a grade de ensino (...)

Toninho: Não, não! A escola que vocês têm hoje.

Marcos: Então. Eu acho assim (...)

Fernanda: Se pode me projetar para o futuro?

Maryangela: É! Essa escola que você passou.

Toninho: Que projeto de futuro você tem (...)

Francisca: Gente (...)

Toninho: A partir da escola!

Francisca: Você termina aqui (...)

Maryangela: Francisca.

Francisca: E vai trabalhar no *Bramil*.

Fernanda: É! Se você não estudar fora de casa (...) fora da escola, se você não procurar (...) você vai trabalhar, no máximo, no *Bramil* (...) se você conseguir. Francisca: Exatamente.

Fernanda: Porque hoje em dia até no *Bramil* tá difícil de arrumar emprego.

Maryangela: Gente, mas (...) não sei. Mas tem muita gente aí fazendo *Enem* (...) é só estudar...

Marcos: Mas fazer o *Enem* porque gravou é uma coisa, agora porque aprendeu é diferente.

Fernanda: É o que eu estava questionando lá em casa (...). Essa pessoa que passou no *Enem*, que conseguiu tudo isso, eu tenho certeza que ela não estudou somente na escola.

Marcos: Com certeza professora.

Fernanda: Ela fez (...) okay. Ela estudou em casa, fez os exercícios da escola, mas ela não estudou só o que o professor passou em sala.

Marcos: Quer um exemplo? Eu vou te dar um exemplo. O meu pai perguntou se eu queria fazer um curso pré-vestibular pra fazer o *Enem*. Ele falou assim: "*Marcos eu pago o curso pra você, não tem problema.*", entendeu? Então, muitas vezes professora, às vezes é até uma pessoa que tem condição de pagar uma faculdade e tá lá fazendo (...) *Enem*. Sabe? Então são coisas, que, tipo assim, desanima, né?!

Toninho: Você fez o curso?

Marcos: Não. Não fiz. Não vou fazer (...), na verdade (...)

Fernanda: Eu acho errado. Eu também não fiz (...), poderia fazer, eu também não fiz! Porque eu acho errado, se é um Exame Nacional do Ensino Médio (...)

Marcos: É um exame do Ensino Médio (...)

Francisca: Não faz sentido.

Marcos: Exatamente.

Fernanda: Não faz sentido estudar fora da escola (...)

Marcos: Se é Exame Nacional do Ensino Médio, o Ensino Médio tem que te preparar pra fazer o *Enem*.

Fernanda: Eu vou estudar fora da escola, fazer o exercício (...) mas não faz sentido eu procurar conteúdo em outro lugar. Se o início de todo conteúdo tem que ser aqui.

Marcos: Exatamente.

Toninho: Mas o Enem é uma chave de início (...) de final e de início, né?

Maryangela: É! É a ponte pra vocês iniciarem um (...)

Marcos: Beleza! É a ponte. Mas como que a gente vai atravessar essa ponte se a gente não tem a matéria que a gente precisa?

Fernanda: É!!! Se a gente não tem as pernas pra caminhar pra chegar até a ponte! **Risos**

Marcos: A gente não aguenta (...)

Francisca: Pois é.

Marcos: E, professora (...) é muita pressão! Eu não sei se você chegou a fazer o *Enem* (...)

Maryangela: Não.

Marcos: Mas um dia, se você quiser, experimenta fazer.

Maryangela: Essa época aí (...) eu vou te falar, eu fiz vestibular!

Marcos: Entendeu? Então você experimenta fazer o *Enem*. Poxa! Pega o ano que vem e faz o *Enem* pra você vê a pressão que é.

Maryangela: Não, eu sei. Eu fiz vestibular Marcos (...) passei por pressão.

Fernanda: Eu vou ser bem sincera, eu fiz o Enem esse ano pela primeira vez, nunca mais eu faço!

Francisca: Eu acho que eu faço!

Fernanda: Sabe por que? Eu quero fazer *Administração* (...) porque que eu tenho que estudar o átomo?

Francisca: Ela cismou com átomo!

Fernanda: Porque que eu tenho que estudar (...) não, não é (...) eu preciso saber, isso é bom saber! Sabe? Conhecimento é ótimo! Quanto mais conhecimento melhor. Mas, assim, por que que eu preciso estudar tanto? Por que que eu preciso tirar uma nota tão alta em física, química, pra fazer *Administração*? Então, por isso que eu prefiro o vestibular de faculdade.

Marcos: Gente, quando eu vou usar *Baskara* na minha vida?

Fernanda: A gente até usa!

Marcos: Aonde?

Fernanda: Aprendeu, tem que usar! Se eu aprendi essa “merda” (...) Risos

Marcos: Gente!!!

Fernanda: Mas eu acho assim, que (...) eu (...) eu preferiria faculdade de vestibular (...) vestibular direto na faculdade. Porque igual (...) eu quero fazer *Administração* (...) Português, Matemática e as outras coisas que tem a ver, entendeu? Que tem a ver com o que eu gosto. Não (...) porque as vezes é muita informação pra gente escolher pra uma coisa que a gente não tá tão interessado.

Maryangela: Vocês tão falando que é um currículo muito extenso, tem que ser um currículo mais direcionado. Pra (...) deixa eu tentar entender. O que vocês estão dizendo é que um currículo(...) vê se é

isso, que é um currículo muito extenso e que vocês gostariam (...) é que vocês estão batendo nessa mesma tecla.

Fernanda: É!

Maryangela: Que vocês gostariam de um currículo é (...) mais direcionado (...)

Marcos: Objetivo!

Maryangela: Pra aquilo que vocês têm maior aptidão?

Marcos: Exatamente!

Fernanda: É!

Marcos: como se fosse um teste de aptidão. Entendeu?

Maryangela: Eu estou entendendo.

Marcos: É como se eu chegasse, por exemplo, pra fazer o Enem, beleza! Mas, na (...) na (...), igual, não tem a opção de escolher Inglês e Espanhol?

Paula: Mas gente (...) no Enem (...)

Maryangela: Paula.

Paula: A nota (...) a nota no *Enem*, num (...), tipo assim, você vai colocar sua nota lá e eles vão te mostrar que faculdade que você pode entrar com a nota que você tirou?! A nota mais alta em Português, aí a nota (...) mas não é isso? Não é?

Maryangela: Não.

Fernanda: Vai variando (...)

Maryangela: Não, é geral.

Fernanda: Não, tipo assim, a faculdade (...)

Toninho: Soma tudo (...)

Maryangela: É. Você tem um geral.

Paula: É, soma tudo?

Maryangela: É.

Fernanda: Eu acho assim, eu acho que *vareia*. Tipo assim, eu quero *Medicina*, a nota de (...) de biologia, acho que vai ter um peso maior.

Marcos: É. Dependendo da área tem um peso maior.

Fernanda: Dependendo da área tem um peso maior.

Marcos: *Administração* é Matemática.

Fernanda: Mas é, por exemplo, eu quero (...)eu quero (...)

Maryangela: Ah é?!

Toninho: É assim (...)

Maryangela: Não é assim não, gente!

Toninho: As questões que mais foram erradas, são as que mais vão valer ponto, independente da área.

Maryangela: É!

Toninho: por exemplo, na questão de Matemática setenta por cento errou e trinta por cento acertou (...)

Maryangela: Isso. Então aquela (...)

Toninho: Ela passa a valer três vezes uma questão que todo mundo acertou. Então (...)

Fernanda: ah é?!

Marcos: Então, olha, eu fui muito bem no *Enem* então. Eu fui muito bem no *Enem*!!!

Toninho: Uma questão de biologia (...) então, varia a calibragem do item, né!

Maryangela: De acordo com os acertos, então, e aí esse nível de dificuldade é estabelecido a partir do índice (...)

Toninho: Acertos e erros. Aí soma com a nota de redação (...) soma essa nota, aí tem uma nota geral que te classifica da (...) daquilo que você quer fazer. Não é por área não.

Maryangela: O valor da questão não vem anteriormente. Ele vem depois que a prova é feita e o índice de acerto.

Paula: Professora, daqui a pouco (...)

Maryangela: Não (...) a gente já tá acabando já!

Paula: Não, é que o ônibus é cinco e já são quinze pra cinco.

Maryangela: Não, mas eu acho que a gente já pode encerrar.

Marcos: Eu vou embora cinco pra cinco também.

Maryangela: A gente já pode encerrar.

Toninho: Vocês querem dizer mais alguma coisa:

Maryangela: É!

Fernanda: Eu acho que já falei até demais!!! Risos

Patrícia: Era só sobre o SAERJ mesmo?

Maryangela: É! Mais sobre as avaliações externas, sobre o SAERJ...

Marcos: Eu continuo com a tese (...) que eu não vejo fundamento em fazer essa prova.

Francisca: Não deveria ter prova.

Marcos: Exatamente.

Fernanda: É!

Maryangela: A síntese, então, vamos fazer uma síntese aqui de cada um de vocês então, tá? Então, fala

Paula, faz uma síntese (...)

Paula: Não, faz outra pessoa começar primeiro (...)

Maryangela: Marcos, faz uma síntese. Marcos!

Marcos: Pra mim professora, se não tem ensino de qualidade, um ensino que supre a nossa necessidade, não adianta fazer.

Maryangela: Tá!

Francisca: Eu concordo com o Marcos! Pode falar a mesma coisa.

Maryangela: Francisca.

Francisca: Professora eu concordo. Não tem como ter uma prova que exige da gente uma coisa que a gente não tem capacidade de fazer. E, é uma coisa que não é de agora, vem de muito tempo (...) é uma

bola de neve. A gente não aprende pra hoje, não vai ser no terceiro ano que a gente vai aprender. Então (...)

Patrícia: Pode ser no terceiro ano, mas (...)

Maryangela: Essa capacidade (...)

Marcos: Fica difícil pro professor e pro aluno.

Maryangela: Fernanda! Fala Fernanda! Vamos lá!!!

Fernanda: Eu acho assim, que se tiver todo o preparo, não adianta ter a prova. Porque a prova é organizada, é (...) ela é bem-feita. Agora, se não (...), não adianta nada se não tem uma escola bem organizada (...)

Marcos: Exatamente.

Fernanda: E bem preparada.

Marcos: Exatamente.

Toninho: Vocês acham que a melhoria da educação viria antes de elaborar uma prova?

Fernanda: Sim!

Marcos: Sim!

Francisca: Sim!

Marcos: Com certeza!!!

Toninho: Porque algumas pessoas pensam assim, se a gente fizer uma prova, ou aparecendo os problemas, a gente vai solucionando os problemas (...)

Marcos: Não, é ao contrário!

Francisca: Uma pergunta.

Maryangela: Fala Francisca.

Francisca: Por exemplo, SAERJ avalia (...) tá! Mas avalia o quê? E aonde aparece os dados, isso tudo?

Fernanda: É, porque eu fiz a prova do SAERJ dois anos e num vi nenhum resultado (...)

Francisca: Eu não entendi qual é o sentido deles passarem o SAERJ pra gente. Pra avaliar as escolas?

Toninho: É!

Maryangela: É pra avaliar as escolas (...)

Toninho: As escolas receberiam os resultados e investir naquilo onde ela tá falhando. O princípio é bom!

Francisca: Não, é uma ótima ideia!

Marcos: Se o Estado não dá verba (...)

Toninho: O princípio é, mas ela na prática (...)

Fernanda: É. Na prática ela não é funcional.

Marcos: Gente, sinceramente eu não vejo (...) fundamento (...)

Marcos: Eu não vejo fundamento nessa prova. Então, eu acho, se não tem um ensino que supre as necessidades, eu acho que não deveria ter essa prova.

Patrícia: Mas, assim, se eles cobram aí é porque pedem pra passar, pros professores passar, não?

Marcos: Mas (...) sim, aí que tá meu bem!

Francisca: Amiga, eu acho que, assim, eles mandam o currículo mínimo pros professores, uma grade curricular pra passar pra gente. Só que (...) ou não deu pra passar ou, não sei o que? Eles não conseguem passar aquele currículo. Só que na hora de avaliar, eu não sei se eles botam a matéria do currículo mínimo, eles botam assim, o que seria ideal pra nossa turma. Por exemplo, primeiro ano (...) não tem como.

Fernanda: Eu acho (...) eu acho que na realidade é (...) eles passam (...) o que tá pedindo no currículo mínimo e manda a prova exatamente como tá lá. Só que o tempo que a gente tem é muito pouco.

Francisca: Pra aprender no dia a dia.

Marcos: Exatamente. É muito pouco.

Fernanda: É muito pouco. Às vezes o professor não consegue (...) tem que passar matéria toda que tá (...) no currículo mínimo.

Patrícia: É porque o currículo mínimo é o currículo em todas as escolas. Lá no *Edmundo* o pessoal que estuda de sete às três é a mesma coisa, só que eles tem mais tempo.

Marcos: E, olha professora, uma coisa que a gente tá estudando, que começou a estudar hoje, eles já estão estudando... já até passaram. Entendeu? Então (...) é uma coisa complicada, tanto pros alunos quanto pros professores. Porque foi o que a Francisca falou, se a gente não aprendeu no quinto ano não vai aprender no terceiro ano. Entendeu? Porque vai tá muito em cima (...)

Fernanda: Ainda mais correndo com quatro tempos de Matemática por semana.

Maryangela: E vocês acham então (...) vocês acham que seria significativo tirar as avaliações?

Marcos: Não tirar, mas suprir o que a gente precisa pra gente poder fazer.

Maryangela: Tá!

Fernanda: Aumentar o número de aula (...)

Marcos: Mostrar que a nossa capacidade, mostrar que nós sabemos o que nós aprendemos. Entendeu? Não necessariamente, tirar, entendeu? Mas não é assim também! É, tipo, suprir o que a gente precisa pra poder fazer essa prova, entendeu? Mostrar que, o que a gente aprendeu no papel.

Maryangela: E vocês acham é (...) válido monte de avaliações no ano? Igual vocês tinham?

Marcos: Não acho necessário.

Paula: Uma no começo e uma no final.

Marcos: Eu também!

Paula: Eu acho que (...)

Fernanda: Eu acho que não. Eu acho que tinha que ter uma prova por bimestre sim, porque o que eu aprendi durante o ano eu já nem vou lembrar.

Patrícia: Ou até vai lembrar, mas (...)

Toninho: Mas aí vocês estão se contradizendo.

Maryangela: É, isso que eu ia falar agora.

Fernanda: Não. Mas assim, eu acho assim, muita prova não. Mas eu acho que (...) eu não sei explicar.

Toninho: Eu concordei com você, quando você assim: “O Enem, ninguém precisa estudar pro Enem, nem pro Saerj, deveria ser uma coisa do que a gente aprendeu, devia saber na hora de fazer a prova.” Então, é (...) não faz sentido (...) assim (...)

Maryangela: Ter um monte de avaliação.

Toninho: Ter várias provas senão vou esquecer. Se tenho que aprender e guardar.

Fernanda: É! É!

Fernanda: Tô falando com a (...) com a atual forma que a gente aprende.

Toninho: Entendi.

Fernanda: Com a atual forma que a gente aprende, a melhor forma é fazer uma prova por bimestre sim!

Porque senão a gente vai esquecer, porque, não, a gente não aprende, a gente grava.

Marcos: Não (...)

Maryangela: Então, essa não é a melhor forma? Vocês falaram que (...)

Fernanda: Não é a melhor forma

Maryangela: Você grava e esquece.

Francisca: Gente, eu lembro da minha matéria do segundo ano, com aquele Rui, que a Matriz, PA, PG (...)

Marcos: Logaritmo

Francisca: Porque eu aprendi. Agora (...)

Patrícia: E, ele passava bastante provas.

Fernanda: É, porque, tipo assim, é (...) é (...) como se (...) o ensino que vocês tiveram com ele, é o ensino que vocês aprendiam com mais facilidade!

Francisca: Não (...) porque (...) ele gostava de dar aula.

Marcos: Tem professores que motivam.

Toninho: Virou significativo pra você.

Francisca: Exatamente!

Fernanda: É que, tipo assim, quando algo te atrai, você nunca mais esquece. Quando aquilo, tipo assim, quando você não estudou por obrigação, mas porque você gosta. Fica mais fácil você aprender.

Maryangela: Falou! Então a gente encerra aqui a conversa.

Toninho: Obrigado.

---