

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Prêmio Anísio Teixeira 2018

O problema da reprovação escolar

Centro de Referência da Educação Pública
da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira

COLETÂNEA DE MONOGRAFIAS

PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Marcelo Crivella

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
Professora Talma Romero Suane

SUBSECRETÁRIA DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO
Professora Rejane Pereira Faria da Costa

DIRETOR GERAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO PAULO FREIRE
Professor Marcio da Costa

**GERENTE DO CENTRO DE REFERÊNCIA
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA CIDADE
DO RIO DE JANEIRO - ANÍSIO TEIXEIRA**
Professora Malvina Fernandes da Silva Mendes

Coletânea de Monografias

**Prêmio Anísio Teixeira
2018**

O problema da reprovação escolar



**Centro de Referência da Educação
Pública da Cidade do Rio de Janeiro -
Anísio Teixeira**

**Rio de Janeiro
2020**

Permitida a reprodução sem fins lucrativos, parcial ou total, por qualquer meio, desde que citada a fonte.

A revisão dos textos dos trabalhos monográficos selecionados é de responsabilidade de seus autores.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Malvina Fernandes da Silva Mendes

EQUIPE

Cidalia Gomes da Cruz de Oliveira

Claudio Marcio Ribeiro Maia

Elaine dos Santos Amaral

Nancy Pimentel Queyroi D'Anna

DIAGRAMAÇÃO

Claudio Marcio Ribeiro Maia

Coletânea de monografias Prêmio Anísio Teixeira 2018 : O problema da reprovação escolar. – Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, 2020.

Inclui bibliografias

ISBN 978-65-81218-00-3

1. Escola Pública 2. Formação de Professores

CDD 371.01

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	4
TEXTO ACADÊMICO	
Políticas públicas: a avaliação educacional no Município do Rio de Janeiro - 1996 a 2016. (Monografia Premiada)	5
<i>Ana Paula Lima da Silva</i>	
Superando a reprovação escolar: o caso de uma Escola Municipal de baixo nível socioeconômico. (Monografia Premiada).....	29
<i>João Carlos de Souza Anhaia Gino</i>	
Tecnologia digital e neuroaprendizagem, caminhos para a superação da dificuldade de aprendizagem na alfabetização. (Monografia Premiada).....	55
<i>Lyvia Teixeira Santos Silva</i>	
Na busca por caminhos para a aprovação escolar. (Monografia Premiada).....	79
<i>Maria Eny Leandro Picozzi</i>	
Entre a reprovação silenciosa e a aprovação automática: análise do Sistema Gerencial Acadêmico (SGA) dos alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro. (Monografia indicada para Publicação).....	111
<i>Carla da Mota Souza</i>	
Literatura e microconto: a importância da leitura e da reescrita para o ensino. (Monografia indicada para Publicação).....	137
<i>Damiana Maria de Carvalho</i>	
TEXTO LITERÁRIO	
Reprovação escolar: os fins (educar) justificam os meios (reprovar)? (Monografia Premiada).....	161
<i>Anderson Paulino de Souza</i>	

Apresentação

É uma satisfação apresentar a coletânea de textos aprovados para publicação no Prêmio Anísio Teixeira de 2018. Decidimos inovar e abrir a seleção para escritos de caráter acadêmico – conforme os anos anteriores – mas admitir, também, que fossem submetidos textos de corte literário. A intenção era abrir a possibilidade de que relatos ou textos de caráter ficcional pudessem, também, contribuir para expressar a problematização de integrantes desta grande rede escolar, acerca dos temas escolhidos ao certame anual. Mesmo que seja não-trivial cotejar textos de natureza tão diferente, como os acadêmicos e os literários, para efeitos de premiação, consideramos a experiência frutífera. Ainda que apenas um trabalho monográfico de características literárias tenha logrado premiação, cremos ter sido aberta uma possibilidade virtuosa para tratar de nossos problemas mais pungentes.

A temática de 2018, a reprovação escolar, configura-se como um dos principais desafios a serem enfrentados. Com uma taxa de reprovação historicamente elevada, a rede municipal carioca de ensino se vê diante de um clássico “dilema de Tostines”. Afinal, a reprovação é causa ou consequência? Como equacionar esta intrincada teia de causalidade, em que o indicador mais evidente, o desfecho dramático – a reprovação – é, simultaneamente, produto de um fracasso com diversas causas possíveis mas, também, ele próprio desencadeia novo ciclo vicioso, retroalimentando um processo que tem claras marcas sociais. Ainda que seja um fenômeno de grande abrangência, a reprovação se concentra em meninos, mais pobres, de pele mais escura, moradores dos espaços urbanos mais desfavorecidos, com famílias monoparentais. Enfim, uma soma de características que vão assomando probabilidades de que se chegue a este evento dramático. No entanto, escolas são capazes de mitigar ou se contrapor a este “destino” provável. Não apenas as escolas, pois outros dispositivos, no âmbito familiar e societário, também se mostram efetivos. Porém, através das escolas, as sociedades podem vir a estabelecer políticas robustas de enfrentamento a esta manifestação da desigualdade de oportunidades sociais que, deixada à sombra da atenção devida, tende a perpetuá-las.

As monografias aqui apresentadas reportam-se a experiências e iniciativas de quem lida diretamente com o problema. Seus autores são professores da rede municipal de ensino, sensibilizados e mobilizados diante dessa pequena tragédia. Outros, igualmente, concorreram e, apesar de não premiados, guardam em si, também, o mérito de se engajarem no esforço de desatar esse complicado nó que segue, há décadas, desafiando as políticas educacionais brasileiras. A todos, nossos melhores agradecimentos.

Marcio da Costa

Diretor Geral da Escola de Formação Paulo Freire

Políticas públicas: a avaliação educacional no Município do Rio de Janeiro - 1996 a 2016

ANA PAULA LIMA DA SILVA

Monografia Premiada



NOME:

Ana Paula Lima da Silva

FORMAÇÃO:

- ◇ Graduação em Pedagogia – UFRRJ
- ◇ Mestrado em Educação PPGEduc/UFRRJ
- ◇ Integrante do GRUPIs – Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos, onde participa do Projeto “Educação Infantil na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na Educação Básica”

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE:

- ◇ Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa vamos analisar as Políticas Públicas de avaliação educacional referentes ao período de 1996 a 2016. A nossa abordagem se fará no bojo da avaliação educacional, como um processo complexo, que considera vários aspectos e não simplesmente culmina com um julgamento sobre o produto final de forma sentenciosa, classificatória e excludente. Nessa perspectiva a avaliação é considerada muito importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, para contribuir para a permanência do estudante na escola, e para que possa concluir os seus estudos. Nesse sentido, a avaliação tem como premissa a inclusão e o acolhimento. E, é compreendida sob a cultura de investigação, documentação pedagógica e registro.

No entanto, a nossa memória nos remete a uma escola que utilizou instrumentos de medida que serviam para o exercício da classificação, seleção e punição em nome da avaliação da aprendizagem. Bem diferente do que preconiza a política proposta, que será discutida neste trabalho, através dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro.

O tema objeto desta pesquisa fundamenta-se em uma inquietação vivida: a da avaliação das aprendizagens, que, no senso comum, tornou-se sinônimo de provas. No entanto, ao nos debruçarmos sobre o tema, percebemos que avaliar é algo que está para além desse instrumento que nos causa temor, frio na barriga, insegurança, dentre outros sentimentos que nos trazem angústia. Qual é relação do estudante com a prova como instrumento de avaliação? E a expectativa ao final do ano letivo para saber se fora aprovado ou se estaria em recuperação? Lembro-me, da minha Educação Básica, das vésperas das provas bimestrais, nas quais eu ficava aflita e ansiosa, com medo de tirar notas baixas, mesmo tendo a convicção de que eu havia apreendido os conteúdos trabalhados nas aulas. Lembro também dos colegas de classe que ficavam em pé no canto da sala quando não respondiam oralmente a tabuada para a diretora, ou quando não haviam lido o texto na frente da turma corretamente.

Às tantas palavras e sentidos presentes no parágrafo anterior é que destoam do que defendemos sobre o processo de aprendizagem, vejamos o que Vasconcellos (1995) define sobre as práticas de avaliação sob a ótica de um instrumento de controle:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, 'branco', medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, é certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

Nas escolas públicas que estudei não tive a experiência de ser reprovada, mas era algo que eu temia muito. As professoras pareciam se transformar nos dias de prova, algumas diziam que não sabiam de mais nada e quando eu perguntava algo relativo a alguma questão da prova, elas falavam que não era dia de tirar dúvidas, sem falar que até se um lápis ou borracha caísse no chão e algum colega fosse pegar corria o risco de perder a prova, pois a professora poderia desconfiar que o aluno estivesse colando ou dando cola. O pavor estava estampado nos meus olhos arregalados, no silêncio de todos os meus colegas da turma, o que contrastava com os dias de aula quando todos estavam alegres, descontraídos e muito barulhentos, pois além de toda a tensão já exposta sobre esse *fazer prova*, ainda éramos colocados na posição de suspeitos e até uma gentileza como pegar algo no chão poderia colocar esse momento em risco.

Consideramos que o tema deste estudo é relevante para o campo educacional, pois compreendemos que pesquisar sobre as Políticas Públicas de avaliação educacional entre os anos 1996 - 2016 contribuem para que possamos refletir sobre a práxis pedagógica à luz do passado histórico. Desta forma questionamos: Quais são

as concepções de avaliação presentes nos documentos oficiais? A avaliação educacional serve para promoção ou para a reprovação? Qual é o papel da avaliação educacional nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro?

A partir dessas questões surgiram alguns objetivos:

- Analisar os documentos oficiais que versam sobre a avaliação educacional no município do Rio de Janeiro.
- Problematizar as concepções de avaliação dispostas nos documentos.
- Apresentar os Programas e os recursos para diminuição da evasão escolar.

A metodologia empregada nesta pesquisa, dividida em três capítulos, foi de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico, documental e histórico.

No primeiro, apresento um breve histórico sobre a Avaliação Educacional no Brasil, desde o período jesuíta até uma concepção de avaliação emancipatória na década de 1990. Descrevo os conceitos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem e apresento as funções da avaliação educacional.

No segundo capítulo, através da exposição das reformulações dos documentos oficiais municipais, abordo a Avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro entre 1996 e 2016, período que representa dois momentos importantes: em 1996 foi implantado o Núcleo Curricular Básico - MULTIEDUCAÇÃO uma proposta educacional para toda a rede de ensino, uma referência curricular no município por mais de 10 anos; e, de 2009 a 2016, o denominado “salto de qualidade” na educação carioca, que passou a ter instrumentos avaliativos específicos para o controle do trabalho pedagógico do professor e do desempenho escolar dos estudantes.

No terceiro capítulo, apresento a implementação de Políticas Públicas através de Programas e recursos que visavam a diminuição dos índices de reprovação e, conseqüentemente, da evasão escolar.

2 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Embora não pretendamos nos aprofundar na esfera histórica da avaliação educacional, alguns marcos históricos sobre a trajetória da avaliação educacional no Brasil serão aqui encadeados para a elucidação do conceito de avaliação e das políticas avaliativas no município do Rio de Janeiro.

Campos (2014) enfatiza que para abordarmos o tema da avaliação é preciso compreender o lugar da avaliação no sistema educacional, situando a educação em um tempo histórico e considerando os aspectos sociais nos quais ela está inserida, fatores indissociáveis das práticas avaliativas, que incluem as crenças sobre o papel da avaliação nos processos de segregação e exclusão social. É nessa perspectiva que propomos abordar a temática que aqui se apresenta.

De acordo com Luckesi (2011), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Há registros que situam sua origem em cerca de 3.000 anos A.C., na China Imperial, através de um sistema avaliativo implantado pelo imperador Shun como forma de selecionar e controlar pessoas, ao passo que examinava seus oficiais a cada três anos, com o objetivo de promovê-los ou demiti-los. (DEPRESBITERIS, 1989, p.5).

De acordo com Vianna (1995), Mezzaroba e Alvarenga (1999), Saul (2010) e Luckesi (2011), os estudos dedicados à Avaliação Educacional no Brasil datam do final da década de 1960, início da década de 1970 do século XX, ou seja, falamos de um campo de estudo que existe há quase cinquenta anos e, ainda assim, os exa-

mes escolares no modelo que conhecemos, sistematizados no decorrer dos séculos XVI (Idade Moderna) e na primeira metade do século XVII, embora tenham sofrido modificações no decorrer do tempo, são ainda reproduzidos na educação. Falamos, pois, de modelos que foram elaborados com o objetivo de uniformizar os Colégios Jesuítas, seus padres, após observação dos colégios e da elaboração de um plano de estudo para esse objetivo, produziram um documento que foi publicado em 1599, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus), mais conhecido como *Ratio Studiorum*. Desta forma, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em todos os seus colégios. Esse código de leis, com 467 regras orientava e normatizava a atividade pedagógica de todos os colégios jesuítas, ou seja, era um manual com métodos, práticas pedagógicas e modo específico para examinar os alunos no final do ano letivo, ao qual dedicava um capítulo aos exames escritos e orais, como descreve Luckesi (2005):

As regras publicadas nesse documento fazem indicações que ainda estamos cumprindo hoje, tais como: no dia das provas, os estudantes deverão trazer para a sala de aula todo o material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros; após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, entregar a prova concluída ao Prefeito de Estudos (personagem que tomava conta das provas) e sair imediatamente da sala de aula; o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega seu ter saído, não poderá mudar-se do lugar de onde está sentado para o lugar daquele que já terminou sua prova e saiu; o estudante que tiver terminado de fazer sua prova deverá entregá-la imediatamente ao Prefeito de Estudos e não poderá retomá-la a não ser depois de corrigida. (LUCKESI, 2005, p. 22).

De acordo com o autor, esse documento, escrito há mais de quinhentos anos, continua impregnado, enraizado nas práticas classificatórias, seletivas e excludentes promovidas durante a educação escolar. Nesse contexto, a prova, objeto do estudo que aqui se apresenta, é um exame pontual, no qual o aluno deve comprovar o que sabe no *aquí e agora*, sem espaços para, por exemplo, refazer ou alterar uma questão na qual ele só percebeu alguma confusão de entendimento no ato da entrega da prova ao professor. Como vimos, essa rigidez faz parte de uma herança que trazemos dos séculos XVI (Pedagogia Jesuítica) e XVII (Pedagogia Comeniana), reproduzida, mesmo que inconscientemente, em forma de regras, como a acima exemplificada, no cotidiano escolar. Talvez por isso, e ainda de acordo com Luckesi (2005), seja tão difícil mudar as nossas práticas de avaliações com o predominante modelo de prova. A fim de ratificar o que afirma Luckesi, veremos abaixo as normas da prova escrita contidas no *Ratio Studiorum*¹, de Franca (1952) que muito se assemelham com as consideradas práticas avaliativas atuais, ou seja, o instrumento prova como uma arma e/ou instrumento de punição:

1. Presença dos alunos - Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não ser por motivo grave, não será levado em consideração no exame.
2. Tempo da prova - Venham a tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.
3. Preparação - Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever afim de que não seja necessário pedir coisa alguma a quem quer que seja durante a prova.
4. Forma - A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.

¹ Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_histedu/brcol013.htm. Acesso em 20 jan. 2018.

5. Cuidado com os que sentam juntos - Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.
6. Saída da aula - Para evitar fraudes, se iniciada a prova, obtiver alguém, por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.
7. Entrega das provas - Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quizer o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quizer fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída.
8. Assinatura do nome - Cada qual dobre a sua prova conforme as instruções do Prefeito, e no verso escreva em latim só o nome e cognome do autor para que mais facilmente se possam dispor todas em ordem alfabética, se preferida.
9. Conclusões da prova - Os que se aproximam do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, afim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio; enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar, mas terminem a composição onde a começaram.
10. Tempo - Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que é dado para escrever, para copiar e para rever.
11. Apresentação aos exames - Finalmente, quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam, se não forem perguntados.

Esteban (2003) corrobora com a supracitada afirmação de Luckesi (2005) ao aludir sobre os até hoje reflexos no sistema de avaliação por práticas que foram instituídas no século XVII por John Amós Comenius (1592 - 1670) e por La Salle (1651 - 1719), que enfatizaram o exame como uma supervisão constante do aluno, com ênfase no controle da aprendizagem, que “centra no aluno e no exame o que deveria ser o resultado da prática pedagógica, um complexo processo em que dois sujeitos interagem: um que ensina e outro que aprende.” (ESTEBAN, 2003, p. 32).

Segundo Luckesi (2005), considerado o “pai da Pedagogia Moderna”, João Amós Comenius, bispo protestante, publicou o livro *A Didática Magna: ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*, sua obra mais conhecida no Brasil e na qual propõe orientações específicas para o dia do exame, por ele considerado um problema metodológico e, nos casos de não efetivação da aprendizagem esperada, caberia ao educador repensar o seu método para que todos pudessem de fato aprender. Estabelece, ainda, que devam existir na escola exames de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de mês em mês, de semestre em semestre, de ano em ano e que o poder público deveria nomear um *scholarva* - aquele que tem o poder sobre a escola - ao qual seria atribuída a responsabilidade de elaborar e aplicar, ao final de cada ano letivo, uma prova em todas as escolas. Essa medida, entretanto, seria para saber como a escola estava funcionando e não o estudante, ponto que já enuncia o que conhecemos hoje como avaliação em larga escala.

Para Luckesi (2005), a “pedagogia do exame” favorece a subsistência de uma sociedade de classes:

Essa característica das provas/exames não é graciosa. Ela está comprometida, como tenho denunciado em textos e falas, com o modelo de prática educativa e, consequentemente, com o modelo de sociedade, ao qual serve. A prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogias jesuítica (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins do séc. XVII e início do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir

com provas/exames. A prática que conhecemos é herdeira dessa época, do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade (LUCKESI, 2005, p.196).

É de Comênius a seguinte indagação também citada por Luckesi (2005) e, podemos dizer, comum nos dias atuais: que aluno não se preparará suficientemente bem para as provas se ele souber que as provas são para valer? Em tom de ameaça, alguns professores se utilizam do instrumento de avaliação *prova* como forma de disciplinar e controlar a aprendizagem dos discentes e podemos dizer que não nos são estranhas falas como: “se preparem porque a prova está chegando” ou: “vocês vão ver no dia da prova”. Além das já aqui citadas tensões sobre essa forma de avaliar, ações assim podem, muitas vezes, estimular ambientes de competição entre os educandos, pela atribuição, por exemplo, de prêmios, estrelinhas, medalhas e carimbos de parabéns, assim como o descrito no *Ratio Studiorum* há mais de 500 anos. Como afirma Miranda:

Todos os meses, ou de dois em dois meses, eleger-se-ão magistrados na classe e, se parecer bem, atribuir-se-ão prêmios – a não ser na classe de retórica, naqueles lugares em que isso parecer desnecessário. Para esta eleição, os alunos deverão escrever um texto em prosa, em classe e durante todo o tempo da aula e, no caso das classes superiores, outro em verso ou em grego. Nas classes inferiores, se parecer conveniente, pode-se reservar meia hora para uma disputa. Aqueles que escreverem melhor obterão a magistratura superior, os que se lhes seguirem receberão, por ordem decrescente, outros títulos honoríficos, cujo nomes se hão de tirar dos cargos civis e militares gregos e romanos, para dar a este procedimento um aspecto mais erudito. Além disso, para favorecer a emulação, a classe poderá dividir-se em duas partes, cada uma das quais terá as suas próprias magistraturas e a outra os respectivos adversários. Deste modo, cada aluno terá seu adversário correspondente. As magistraturas mais elevadas de cada uma das partes sentar-se-ão no primeiro lugar. (MIRANDA, 2009, p. 46).

Há ainda hoje um desenho no qual os considerados “melhores” alunos sentam-se nas primeiras carteiras, e a chamada “turma da bagunça” ou dos alunos que “não querem nada”, na parte dos fundos da sala. Tais desenhos de estereótipos podem levar o aluno, mesmo que automaticamente, a aceitar esse lugar e a assim se manifestar ao longo dos anos letivos. E, ao invés de adotar essa postura, ao professor caberia estimular e incentivar a cooperação e a união entre os pares, pois a escola não deveria ser um espaço de disputas, competições ou comparações e sim de cooperação, onde há constante compartilhar de experiências e aprendizagens. No entanto, essa questão vai para além das práticas dos professores, pois perpassam políticas públicas educacionais, conforme trataremos no decorrer da pesquisa que aqui se apresenta.

Ao tratar do *Ratio Studiorum*, no que diz respeito à distribuição dos prêmios, Franca ratifica o exposto acima:

O leitor chamará um dos premiados mais ou menos com esta fórmula: ‘Para maior glória e progresso das letras e de todos os alunos deste ginásio, mereceu o primeiro, o segundo e o terceiro etc. prêmio em poesia latina, em poesia grega, N.’ Entregue então o prêmio ao vencedor, acompanhando-o geralmente com uma brevíssima estrofe adaptada à circunstância e que, se possível, será logo entoada pelos cantores. Por último leia também os nomes dos mais que se aproximaram dos vencedores, os quais se poderá distribuir também alguma distinção. (FRANCA, 1952, p. 115).

Ao observarmos a trajetória da educação no Brasil podemos perceber as fortes influências do pensamento norte-americano e, conseqüentemente, das concepções sobre os processos avaliativos. Luckesi (2011) ilustra essa herança nas seguintes bases:

Em 1930, Ralph Tyler, um educador norte-americano preocupado com a realidade educacional em seu país, no qual, naquele momento, somente 30 de cada 100 crianças que entravam na escola eram aprovadas, perguntava-se: não haveria um recurso pedagógico que pudesse modificar esse quadro, de modo que todas as crianças que entrassem na escola pudessem ser bem sucedidas? Foi com base na compreensão dessa fenomenologia que ele desenvolveu o ‘ensino por objetivos’, cuja meta era oferecer ao

educador um recurso metodológico pelo qual pudesse caminhar para o sucesso e não para o fracasso na prática educativa (LUCKESI, 2011, p. 206).

Dessa forma, perguntamos: será que o desenvolvimento de um “ensino por objetivos”, garante um bom desempenho escolar, ou caberia considerar tantos outros fatores? Segundo Vianna (2000), a avaliação não pode ser confundida com a mensuração do rendimento escolar, pois a medida é apenas uma parte deste processo.

Uma avaliação não se realiza em abstrato e por isso necessita, minimamente, considerar diferentes aspectos ligados ao contexto em que a escola e o universo escolar se situam, a fim de ajustar os procedimentos do planejamento à realidade em que a educação ocorre e às variáveis que certamente exercem alguma forma de influência sobre o processo educacional. (VIANNA, 2000, p. 3).

A ideia de mensuração ou medida do desempenho escolar dos alunos ganhou força no início do século XX, basicamente na década de 30, nos Estados Unidos, e influenciou fortemente os estudos e pesquisas sobre o tema no Brasil, principalmente a partir da década de 1960. Enfatizava-se o julgamento dos resultados dos alunos, tendo em vista os objetivos propostos.

As experiências e as consequências das práticas da avaliação por países como Estados Unidos, Inglaterra entre outros, parecem ter refletido e influenciado algumas concepções de avaliação empreendidas no Brasil. Foi somente no início da década de 1990 que Ana Maria Saul propôs um novo paradigma², a Avaliação Emancipatória, com relação a programas de cursos e programas educacionais caracterizada em três vertentes: avaliação democrática, crítica institucional e pesquisa participante. Segundo Saul (2010), “a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas”. (SAUL, 2010, p. 65). E ainda afirma que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação (Idem).

Sob essa perspectiva, a avaliação é um ato democrático, no qual os sujeitos envolvidos são capazes de desenvolver suas ações. Ou seja, uma educação para emancipação, para libertação do sujeito e para transformação da realidade.

Numa perspectiva construtivista, Hoffmann (1993) propõe uma avaliação mediadora em que a investigação e mediação sejam as bases para a provocação aos alunos. Dessa forma, a investigação precoce - na qual o aluno é provocado pelo professor de maneira significativa - a provisoriidade - onde as novas ligações começam a ser construídas - e a complementaridade onde as questões antes dominadas passam a fazer relações diretas com os novos conhecimentos apresentados - são os princípios dessa prática e a avaliação mediadora compreendida como um processo de permanente troca. É “um processo interativo, dialógico espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” (HOFFMANN, 2014a, p.90). Sendo assim, a prática avaliativa mediadora, complexa e multidimensional, com vistas a acompanhar, mobilizar, entender e promover; compreende que:

A construção do conhecimento se dá pelo processo de internalização da realidade captada pelo sujeito, que cria representações próprias, atribuindo sentido único ao que experiência, num espiral sem começo

² Nesta perspectiva o termo paradigma está sendo utilizado na mesma acepção a ele atribuído por T. S. Kuhn (1970), um conceito abrangente com significado semelhante a visão de mundo, filosofia ou mesmo ortodoxia intelectual. Um paradigma prescreve áreas de problemas, métodos de pesquisa e padrões de solução e explicação aceitáveis pela comunidade acadêmica que o adota. (SAUL, 2010, p.55).

nem fim absolutos em termos da evolução do pensamento. Na visão dialética, a mediação se dá pela antítese, pelo confronto, que ocorre na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Ao interagir com o objeto, o sujeito o recria no seu pensamento. Esse objeto agora é um novo objeto, uma nova representação para esse sujeito. O ‘objeto’ da interação do aluno pode ser o professor, a noção estudada, o colega, um texto lido. Todos eles são considerados mediadores, uma vez que serão elementos de ‘objetivação’ do pensamento do aluno, acarretando, pela abstração reflexionante, a construção de novos significados. (HOFFMANN, 2014a, p. 91).

Ainda nessa esteira, Luckesi (1996) afirma que avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos algo (um objeto, ação ou pessoa), para, de alguma forma, tomarmos uma decisão sobre ele. O autor enfatiza que avaliar é um ato amoroso, assim, o objetivo da avaliação não seria o de classificar, selecionar ou excluir o aluno. Nessa perspectiva, a avaliação desempenharia a função de diagnosticar as dificuldades e as necessidades do aluno para que, conjuntamente, professor e aluno possam traçar novos caminhos, avançar, construir novos resultados e alcançar os objetivos propostos. O autor considera ainda que o ato de examinar classificatório e excludente, que se distancia dessa citada proposta pelo seu caráter de julgar e determinar se o aluno foi aprovado ou reprovado e, nesse caminho, muitos professores não conseguem distinguir a diferença entre o ato de avaliar e o ato de examinar.

Tais circunstâncias, presentes no que chamamos de projeto pedagógico tradicional, impossibilitam, ainda segundo Luckesi (1996), práticas de avaliação acolhedoras, que considerem o ser humano como não pronto e acabado. Em consonância com o autor, defendemos que instrumentos como provas e testes não avaliam, apenas coletam dados. Para Luckesi (1996), uma possível solução, entretanto, não seria mudar os instrumentos de avaliação, mas sim a postura do professor, e eu diria do sistema, de examinar para avaliar.

Nesse ato de refletir e decidir, deveríamos classificar ou diagnosticar? Esses instrumentos de avaliação precisam ser utilizados para analisar o percurso educacional, tomar consciência da situação na qual se encontram ambas as práticas - professor e estudante - para retomar o que for necessário e refletir sobre que novos caminhos serão percorridos para que o educando possa aprender. Hoffmann (1993), se opõe à avaliação classificatória e a define como sentenciosa. No entanto, reconhece que a avaliação é essencial, defendendo-a, então como uma ação mediadora e encorajadora da reorganização do saber, numa troca entre professor e estudante.

Para Hoffmann (2014b), a avaliação é a reflexão transformada em ação, indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não é sinônimo de fazer provas, dar notas ou fazer boletins. Não é, como muitos professores definem, um julgamento de valor dos resultados. Por esse motivo, não deveria ser vista como uma mera atividade burocrática, simplesmente para cumprir exigências, muito menos deveria ser tomada como instrumento de punição e controle disciplinar, mas sim como “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2014b, p. 22). Nessa perspectiva, percebe-se a importância de oportunizar a tomada de consciência por parte dos professores que estão diretamente envolvidos com o ato de avaliar, para que reflitam permanentemente sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento.

Segundo Demo (1996), a avaliação qualitativa é um processo de acompanhamento permanente e diário, ou seja, é um instrumento processual com vistas ao bom desempenho do aluno com qualidade formal e política. Sendo assim, não poderia ocorrer de forma ocasional, extemporânea, intempestiva e ameaçadora. E/ou somente ao final do processo, como acontece quando o professor utiliza apenas a prova como instrumento avaliativo. E nos afirma que “[...] descarta a prova como critério relevante de avaliação, porque não só avalia um desempenho tão precário e suspeito (memorização), mas, sobretudo, porque não é parte componente natural do processo educativo” (DEMO, 1996, p. 41).

A avaliação qualitativa significa o direito à oportunidade, que transcende sempre o mero desempenho quantitativo, alojando-se em cheio no espaço da cidadania competente. O aluno deve poder aprender bem a reconstruir conhecimento, em termos formais, como deve, sobretudo, aprender a tornar-se cidadão crítico e participativo. Como regra, a reprovação marcante do aluno deveria implicar a reprovação do professor, pelo menos acima de certos limites e em particular no ensino fundamental. Em todo o caso, o professor que reprova em massa está mais reprovado que os alunos reprovados. Assim, mais que dar aula, o compromisso do professor é a aprendizagem do aluno. (DEMO, 1996, p. 42 e 43).

O autor faz ainda uma crítica aos métodos avaliativos que encerram em si quantidades e produtos extensos, distante da proposta da avaliação qualitativa, cuja marca é a intensidade, não bastando apenas averiguar se o aluno aprendeu determinado conteúdo de uma disciplina, mas o que ele fará com esse conhecimento e se é componente processual de sua cidadania, e não algo meramente instrumental. Os aspectos quantitativos permeiam todos os tipos de avaliação, por isso:

É equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo ‘mais’ e mesmo ‘melhor’ que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra. (DEMO, 1994, p.09).

Libâneo (1994) considera a avaliação como uma tarefa complexa, que não se encerra na aplicação de provas e na atribuição de notas, mas pondera que sua mensuração gera dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. Nessa análise, os instrumentos de verificação do rendimento escolar favoreceriam o cumprimento das funções didático-pedagógicas de diagnóstico e controle do processo avaliativo a fim de gerar mudanças significativas. Para tanto, os critérios utilizados devem ser explícitos e devem ser conhecidos e negociados entre o docente e os discentes.

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p.195).

2.1 Funções básicas da Avaliação Educacional

Haydt (2000), sistematiza a avaliação em três funções básicas: diagnosticar, controlar e classificar. Consoantes a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Vejamos então como alguns autores as definem. Segundo Melchior (2003), a avaliação diagnóstica “tem como pressuposto, a dialética constante entre avaliadores e avaliados, sempre na construção dos saberes, das habilidades e das atitudes dos educandos” e pode ser aplicada por diversos instrumentos, geralmente, no início do bimestre, semestre ou de acordo com a organização dos estudos. Essa avaliação tem como objetivos conhecer o aluno, sondar e identificar os conhecimentos prévios do estudante como ponto de partida para novas aprendizagens, e ainda contribuir para individualizar a ação docente. Sem, portanto rotular ou estigmatizar o educando, mas identificar os interesses e as necessidades dos estudantes para que possa planejar estratégias de ensino mais adequadas à realidade vivenciada. (MELCHIOR, 2003, p. 44).

Para Luckesi (2005), ao contrário da prática que está psicologicamente arraigada, e o modelo avaliativo excludente que é seguido desde o século XVI, como vimos no breve histórico da avaliação da aprendizagem no Brasil, a avaliação deve ser processual e dinâmica, e tem como papel fundamental diagnosticar a situação que o

aluno está para, assim, subsidiar a tomada de decisão e melhorar a qualidade do desempenho do estudante. Durante o processo avaliativo, os professores não precisam julgar, mais sim, se disponibilizar a acolher e a intervir. Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como um ato amoroso. O desafio consiste em fazer o diagnóstico, a fim de encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades dos alunos e para isso “não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa” (LUCKESI, 2005, p. 33).

Diante do exposto, podemos afirmar que a avaliação não precisa ocorrer em momentos estanques, mas durante todo o processo e que a ação do professor será o diferencial na vida escolar desses estudantes. Por isso, é de suma importância a qualidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação envolvidos com esse processo, para que haja constante reflexão sobre a ação.

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos. (LUCKESI, 2005, p. 34).

Segundo Romão (2003), na concepção pedagógica progressista a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade diagnóstica.

[...] a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, ou seja, ela se volta para o levantamento das dificuldades dos discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didáticos-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas. Quando se permite fazer comparações, ela o faz em relação a dois momentos diferentes do desempenho do mesmo aluno: verificação do que ele avançou relativamente ao momento anterior de um processo de ensino-aprendizagem. De forma alguma ela pode ser usada para comparar desempenho de alunos ou de turmas diferentes ou para classificá-los em scores ou quadros que revelem hierarquias de desempenho. (ROMÃO, 2003, p. 62).

A avaliação formativa compreendida como motivadora e orientadora com caráter reflexivo, dialógico e crítico ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem sem a intenção de sancionar, selecionar ou excluir e deve estar constantemente voltada para prática pedagógica conscientizando os alunos da importância do erro, não como fracasso, mas como oportunidade para novas aprendizagens, valorizando sempre as habilidades e competências do estudante. Ao se referir à avaliação formativa, Melchior (2003) supõe que seria importante que aos poucos os discentes compreendessem seu objetivo, que não visa um determinado valor representado por notas, mas aprender e, à medida em que as correções são feitas durante o processo, busquem perder o medo de errar e de serem avaliados.

Segundo Perrenoud (1999) “toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” é formativa. O autor defende que seria mais adequado falar em *observação formativa* do que em *avaliação formativa*, tendo em vista que o termo avaliação está intimamente ligado às medidas, às classificações, aos boletins escolares e às ideias de informações codificáveis. Dessa forma, a observação é tomada como formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso, sem que o professor tenha a preocupação de classificar, certificar e muito menos selecionar. (PERRENOUD, 1999, p.103).

Álvarez Méndez (2002), ratifica o exposto por Perrenoud ao afirmar que “avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar, e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes.” Para o autor, a avaliação é muito mais do que isso, ela transcende a todas essas atividades instrumentais. Nessa perspectiva, a avaliação atua em favor do conhecimento e da aprendizagem.

Necessitamos aprender sobre e com a avaliação. Ela atua, então a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação que forma- transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14).

Já a avaliação somativa, tem a função de classificar o estudante ao final de um bimestre ou de um ano letivo e se dá numa perspectiva quantitativa, pois está vinculada à questão de medir, sem considerar o tempo e o ritmo de aprendizagem do estudante e muito menos as especificidades e as peculiaridades dos aprendizes. Essa forma de avaliar indica uma expectativa pressuposta de que todos aprendem ao mesmo tempo. Para Álvarez Méndez (2002), “avaliar somente ao final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna”. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.17). Melchior (1999) corrobora essa ideia:

[...] a escola exige um resultado e ele passa a preocupar-se com a avaliação apenas com a função de controle. Assim, a finalidade da avaliação fica descaracterizada. Avalia-se para atribuir um resultado e o aluno estuda para obter uma nota. A consequência desse ciclo é o temor que os estudantes, em geral, têm de avaliações e especialmente, de testes escolares. Pois, quando a avaliação é feita apenas com função de controle, são considerados somente os momentos avaliativos, representados por um teste, trabalhos em grupo ou individuais. Ou o que é ainda pior: o professor atribui-lhe um valor qualquer, sem uma fundamentação, sem que o aluno tenha a mínima ideia de como foi avaliado. (MELCHIOR, 1999, p. 20).

Nessa perspectiva, Rabelo (1998) confirma que a avaliação deve ser contínua, a fim de verificar os vários momentos de desenvolvimento do estudante, cabendo ao docente o cuidado de não comparar seu discente com parâmetros externos a ele, mas sim com ênfase no seu próprio processo de desenvolvimento.

Considerando a importância e a complexidade da avaliação para o processo formativo dos estudantes e tendo a avaliação como inerente ao processo de ensino e aprendizagem, podemos perceber o quanto esse percurso histórico e teórico contribui para a nossa reflexão sobre as avaliações e os seus impactos na vida do estudante. Em razão disso, perguntamos: avaliar para **promover** ou para **reprovar**? À medida em que se pressupõe que a avaliação como processo não tem a intenção de sancionar, selecionar ou excluir, quais são os impactos da reprovação na vida do educando? Consideramos que a reprovação contribui, sobremaneira, para a evasão escolar. A repetência não é a solução para que o aluno aprenda, pelo contrário, pode gerar outras reprovações, o fracasso e a evasão escolar.

3 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - 1996 A 2016

O tema da avaliação nos anos iniciais da Educação Básica aparece na agenda política do município do Rio de Janeiro através da publicação da proposta curricular – Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO³ (NCBM) no ano de 1996. Este documento norteou o trabalho pedagógico no sistema de ensino do município por mais de dez anos pela proposta de uma avaliação da aprendizagem embasada na teoria histórico cultural, como podemos conferir a seguir:

³ Este documento foi encaminhado a toda rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e tinha como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p.108). E também, com o objetivo de “articular escola e vida-cidadã numa relação de reciprocidade que implica construir uma relação estreita entre o cotidiano vivido e o conhecimento escolarizado” (NCBM, 1996, P. 111). Durante a sua vigência passou por atualizações com a participação de diversos grupos: Conselho Diretor, Conselho de Professores, Conselho-Escola-Comunidade (CEC), Grêmios, Comissão de Professores, Representantes dos Coordenadores Pedagógicos e das Coordenadorias Regionais de Educação.

O desenvolvimento de crianças e adolescentes deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, com referência ao que está para acontecer na trajetória de cada um. [...] deve-se procurar os brotos, as flores ou ramos do desenvolvimento e seus rumos em vez de somente seus frutos. Normalmente a avaliação centra-se no que as crianças e adolescentes são capazes de fazer sozinhas num dado momento, porém, a ideia de TRANSFORMAÇÃO, presente na MULTIEDUCAÇÃO ganha particular destaque na concepção Histórico-Cultural que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo. (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 385).

Esse documento apresenta a concepção de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem como um processo que não acontece de forma estanque ou ocasional e propõe que o ato de avaliar esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) construído por cada escola, pois compreende a “avaliação como um processo mais amplo que a simples aferição de conhecimentos constituídos pelos alunos em um determinado tempo de sua trajetória escolar” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 385). Nessa perspectiva, o professor assumiria o preponderante papel de identificar e de criar zonas de desenvolvimento proximal e o conceito de avaliação seria modificado “de retrospectiva (o que o aluno realiza sozinho) para prospectiva (o que é capaz de fazer com a ajuda do professor ou de um colega mais experiente).” (Idem, p. 386).

A avaliação seria então para a transformação, considerando o ritmo de aprendizagem de cada educando, os comportamentos, as experiências e respeitando as diferentes trajetórias, bem como as especificidades dos alunos. Essa proposta rompe com o paradigma da avaliação para a classificação e/ou exclusão e com a homogeneização nos processos de ensino-aprendizagem na medida em que reconhece a pluralidade e a heterogeneidade e descarta a prova como principal e único instrumento de avaliação. Para tanto, propõe outros recursos, tais como a interação nos trabalhos em grupo, a resolução de problemas de forma partilhada e a cooperação (Idem, p. 386).

A partir das mudanças curriculares propostas no NCBM, a resolução SME nº 606 de 16 de março de 1996 determinou um sistema avaliativo global e contínuo composto por três conceitos - *Plenamente Satisfatório (PS)*, *Satisfatório (S)* e *Em Processo (EP)* - para a aferição de desempenho dos educandos. O Multieducado (1996, p. 388) explica que esses conceitos “não traduzem uma nota e sim um processo que muitos terão atingido plenamente, outros parcialmente e alguns estarão em vias de atingir”. Esse sistema de conceitos *PS*, *S* e *EP*, só foi alterado no ano de 2000, quando foi instituído no município do Rio de Janeiro o *Ciclo de Formação*, como abordamos adiante.

Considerando que o papel do processo avaliativo é o de outorgar a cidadania aos alunos, o NCBM propõe um repensar sobre a reprovação e sobre o processo de ensino-aprendizagem:

É urgente uma reflexão sobre que papel o processo avaliativo tem desempenhado no sentido de conferir aos alunos o direito a cidadania. A exclusão da escola causada por sucessivas reprovações em nada contribui para que os alunos tenham este direito assegurado. A reprovação de um aluno deve-se constituir em uma exceção do que em uma norma de tão aceita que já se tornou natural. A MULTIEDUCAÇÃO não propõe a reprovação que penaliza e exclui nem a aprovação automática. Ela propõe um repensar sobre o processo ensino-aprendizagem que envolve um repensar sobre o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem. (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 388).

A ideia de que a reprovação contribuía para a exclusão fez com que o processo avaliativo se tornasse mais democrático, oportunizando a participação da comunidade escolar com o objetivo de minimizar as reprovações. Caso uma turma/disciplina atingisse a marca de 15 % de conceitos *Em Processo (EP)* durante o bimestre letivo, se a escola apresentasse um índice de estudantes com esses conceitos que fosse superior a 20% ou caso

o responsável por um dos alunos solicitasse a revisão da avaliação, isso poderia ser feito através de convocação do Conselho de Classe Extraordinário (COCEX).

De acordo com a resolução da SME/RJ N° 684 de 18 de abril de 2000, que estabelece as Diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da rede pública do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro, com base na LDBEN 9394/1996, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno deve ser contínua e ter como um de seus propósitos subsidiar a prática dos professores, oferecendo diagnósticos significativos para a definição e redefinição do trabalho escolar em curso. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação deveriam contemplar o processo de cada aluno e da turma como um todo.

Além de lançar os conceitos, os professores elaboravam relatórios da turma. Nesses relatórios era preciso justificar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem seguindo alguns indicadores:

Art.3º Os Relatórios Individuais e os Relatórios-Síntese da Turma deverão indicar os conhecimentos que os alunos construíram ao longo de cada período do ano letivo, de acordo com os seguintes indicadores: I - trabalha com autonomia e demonstra compreensão dos conceitos, habilidades e valores trabalhados, utilizando-os em diferentes situações; II- trabalha com relativa autonomia, demonstrando estar construindo conceitos e valores, e desenvolvendo habilidades, embora necessite, eventualmente, de ajuda; III-demonstra já estar construindo conceitos e valores e desenvolvendo habilidades, embora necessite, constantemente, de ajuda; IV- demonstra, ainda, dificuldades na construção dos conceitos e valores, e no desenvolvimento das habilidades, mesmo com ajuda constante. (SME/RJ N° 684 de 18 de abril de 2000).

Com o atendimento à lei 11.274/06, que alterou a LDBEN9394/1996, ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos e incluindo as crianças com 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, iniciou-se a discussão sobre a ampliação do Ciclo de Formação e sobre os seus eixos norteadores para o ensino fundamental, que em 2007 foi organizado em três ciclos, cada um com três anos de duração, contemplando os nove anos de escolarização determinados pela Lei 9394/96 assim distribuídos: 1º Ciclo de Formação: infância (seis a oito anos), 2º Ciclo de Formação: pré-adolescência (9 a 11anos), 3º Ciclo de Formação: adolescência (12 a 14 anos). Assim, a criança que antes, com seis anos, fazia parte da Educação Infantil passa a fazer parte do Ensino Fundamental. Os eixos fundamentais da escola organizada em Ciclos de Formação de acordo com a SME são: Gestão – Currículo – Avaliação Contínua - Continuidade Educativa - Formação de coletivos - Formação do educador (RESOLUÇÃO N° 684 de 18 de abril de 2000, p. 10 - 11). Quanto à organização dos Ciclos de Formação, Mainardes (2007) afirma que seria necessário rever toda a concepção de educação:

A construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação. A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados. (MAINARDES, 2007, p.194).

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), através da indicação nº 3/2007 apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos Ciclos de Formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro, que tinha como pressuposto o respeito às diferenças e os ritmos de aprendizagem de cada aluno, objetivando a democratização com a garantia do acesso e da permanência com direito a um ensino de qualidade, pois, incorporava a concepção de formação global do educando.

Segundo a citada indicação, a implantação dos Ciclos de Formação foi amplamente discutida com a rede de ensino através de vários meios, tais como consultorias, palestras, e programas de TV elaborados pela SME, em parceria com a MULTIRIO. O objetivo da implementação desse sistema era universalizar o acesso e garantir a permanência dos estudantes sem interromper o processo de aprendizagem com reprovações, possibilitando a organização de um ensino que proporcionasse mais flexibilidade e não fragmentasse o conhecimento. No princípio foi apenas posto em prática no Ciclo de Alfabetização com a formação das turmas dos alunos de seis a oito anos, por faixa etária e com uma duração de três anos, sendo, nesse momento, vedada a reprovação, mesmo que o aluno não alcançasse os objetivos propostos, sendo permitida a reprovação somente ao final do ciclo, no caso, ao final do terceiro ano. Já para os alunos com mais de oito anos de idade que apresentassem defasagem idade-série foram oferecidos os Programas de Aceleração da Aprendizagem I e II.

Voltando ao percurso da política de avaliação da rede de ensino do município do Rio de Janeiro, durante o período de 2003 a 2007 a avaliação do desenvolvimento dos alunos era expressa através dos conceitos: *I* (insuficiente), *R* (regular), *B* (bom) *MB* (muito bom) e *O* (ótimo). Dois desses conceitos, os polarizados *I* (*insuficiente*) e *O* (ótimo) foram extintos em 2007. (INDICAÇÃO Nº3/2007, p. 9). No entanto, a Câmara Municipal revogou a resolução 946/2007 da Secretaria Municipal de Educação que abolia os conceitos *O* (ótimo) e *I* (insuficiente), o que segundo os parlamentares instituiu a aprovação automática.

Em resposta às manifestações contrárias da Câmara Municipal, que considerava a aprovação automática um retrocesso para a educação municipal (PROJETO DECRETO LEGISLATIVO Nº 181/2007), a Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, através da Resolução nº 959/2007, estabeleceu as Diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino e instituiu o conceito *RR* (registra recomendações) e indicou a recuperação paralela para os alunos do 2º e 3º ciclos – que equivaliam ao período da 5ª à 8ª séries – que não obtivessem os conceitos *R* (regular), *B* (bom) ou *MB* (muito bom).

De acordo com o Conselho Municipal de Educação (2007), os Ciclos de Formação tinham como pressuposto a progressão continuada dentro de cada Ciclo e “o processo de avaliação adotado tinha um caráter formativo, processual, diagnóstico, dialógico, investigativo, prospectivo e transformador; e não possuía nenhum indicativo de aprovação automática.” (RESOLUÇÃO 959/07). Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como parte do processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser apenas a avaliação do aluno, mas de todos, mudança que inclui a avaliação do processo pedagógico, das metodologias utilizadas, do relacionamento docente-discente e do projeto político-pedagógico da escola. Dentre as medidas apresentadas pela referida Resolução, destacamos:

- A ampliação do sistema de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino;
- Que cada Ciclo de Formação é constituído pelos períodos Inicial, Intermediário e Final, num total de 600 dias letivos;
- Que o Ciclo de Formação tem como pressuposto a progressão continuada dentro de cada ciclo;
- A concepção de avaliação expressa no Núcleo Curricular Básico Multieducação;
- A opção por uma avaliação formativa, de caráter processual, que deve ser diagnóstica, dialógica, investigativa, prospectiva e transformadora;
- Que a avaliação deve estar em sintonia com o Núcleo Curricular Básico Multieducação e com o Projeto Político-Pedagógico da Escola, os quais devem guardar coerência entre si;

- Que a avaliação deve levar em conta o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, a autoavaliação do gestor, do professor e do aluno, a prática pedagógica em sala de aula e a gestão escolar, apresentando um caráter institucional;
- Que a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, em qualquer modalidade de atendimento, deve levar em conta as adaptações curriculares propostas. (RESOLUÇÃO 959/07).

Ainda em 2007, o Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CME- RJ), através da indicação nº 4/2007, analisou os aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratificou as orientações, já aqui citada, resolução 959/2007. Nesse documento, a Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação, do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, apresenta um panorama das práticas avaliativas e afirma que até o ano de 1950, o enfoque era na “avaliação do produto”, sem considerar o processo de aprendizagem. Destaca ainda que os altos índices de repetência começaram a causar bastante preocupação e que o assunto entrou na pauta de grandes eventos nacionais e internacionais, sendo, no ano de 1956, tema da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, em Lima, que contou com a participação de educadores convidados pela UNESCO e na qual a delegação brasileira propôs a adoção do regime de promoção baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, o que já ocorria em outros países.

De acordo com o supracitado documento do Conselho Municipal de Educação do RJ, em 1962 houve uma reestruturação no ensino primário no então Estado da Guanabara - atual município do Rio de Janeiro - quando a organização do currículo escolar passou de quatro para seis anos e houve a inclusão das crianças de seis anos de idade no nível um. O Ensino Primário era organizado em quatro séries, seguido da 5ª série (Curso de Admissão) e que dava continuidade aos estudos com mais quatro séries do Curso Ginásial. Com a reorganização da escola primária, a aprovação dos alunos, até então feita através de exames finais elaborados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais, comuns a toda a rede escolar, foi abolida e os professores passaram a ser os responsáveis pela avaliação contínua de seus alunos, com mais autonomia e de acordo com o ritmo de cada grupo. Essa organização perdurou apenas até a aprovação da lei 5.692/71, que instituiu o ensino primário obrigatório em todo o Brasil, dos sete aos quatorze anos de idade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 ampliou-se o debate sobre como os professores avaliavam os seus alunos, e a avaliação do rendimento escolar passou a ser considerada como um processo contínuo, no qual, os aspectos qualitativos sobrepõem-se aos quantitativos. Romão (2003) explica que com a implantação dessa lei surgiu, pela primeira vez, a preocupação com os aspectos qualitativos, no entanto, houve um grande equívoco por parte dos sistemas de ensino, pois alguns compreenderam que bastava mudar as notas para conceitos ou descrições, como se fosse algo apenas burocrático e não um processo como é a concepção correta dos aspectos qualitativos no processo avaliativo, pois a essência qualitativa da avaliação independe do resultado final. Tal avaliação, entretanto, não anula nem exclui os aspectos quantitativos.

Vejamos então o que previa a lei em seu artigo 14, dentre outras normas:

Relativa autonomia dos estabelecimentos quanto à forma – regimental - da verificação do rendimento escolar (caput); Preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na verificação da aprendizagem (§ 1º); Obrigatoriedade do oferecimento, pelo estabelecimento, de estudos e recuperação para alunos de aproveitamento insuficiente (§ 2º); possibilidade de ‘adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos’. (ROMÃO, 2003, p. 48).

A Indicação nº 4/ 2007 (CME- RJ) considera a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem e que ela não deve ser utilizada como instrumento de punição, nem como coerção disciplinar. Também, que “não se deve confundir avaliação continuada, aceleração de estudos, correção de fluxo escolar com promoção automática” (INDICAÇÃO Nº 4, 2007, p. 5), mesmo com a LDBEN 9394/1996, com deter-

minações mais específicas, as discussões sobre o caráter quantitativo ou qualitativo da avaliação escolar persistem até hoje. E, ancorado na LDBEN, a Indicação propõe que a recuperação do aluno ocorra durante todo o ano letivo e que o Projeto Político Pedagógico da escola contemple uma proposta de recuperação paralela.

3.1 Mudanças: implementação de novas políticas de avaliação

O ano de 2009 pode ser considerado como um marco no que se refere às políticas de avaliação do sistema educacional do município do Rio de Janeiro. Com a posse de um novo prefeito que, em seu programa, criticava veementemente a organização do sistema educacional em Ciclos, por ele considerado como meio para aprovações automáticas e que afirmava que ao assumir seu cargo, essa política de avaliação mudaria. Entretanto, no primeiro ano de seu governo, algumas políticas como o NCBM foram mantidas através do Decreto nº 30426 (Diário Oficial de 26 de Janeiro de 2009), que estabelecia as Diretrizes para a Avaliação Escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Vejamos:

Art. 1º A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Parágrafo único. Para os fins previstos neste Decreto, a avaliação, como processo, terá caráter formal, consolidada por meio de provas, testes, pesquisas, trabalhos em grupo e individuais, sem prescindir da auto-avaliação, realizada sempre de forma dialógica.

Art. 2º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo de Formação, do 4.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: I – MB = Muito Bom; II – B = Bom; III – R = Regular; IV – I = Insuficiente. (RIO DE JANEIRO, DECRETO 30.426/09).

Em conformidade com o disposto no decreto nº 30.426, de 26 de janeiro de 2009, a Secretaria Municipal de Educação inseriu uma tabela de conversão de notas em conceitos para os estudantes do Ensino Fundamental, assim distribuídas:

Tabela 1: Quadro de notas e conceitos da SME-RJ

NOTAS	CONCEITOS
80 a 100	MB (Muito Bom)
70 a 79	B (Bom)
50 a 69	R (Regular)
0 a 49	I (Insuficiente)

Além disso, atribuiu pesos diferenciados aos instrumentos avaliativos: as provas bimestrais - peso 2 - padronizadas e enviadas pelo nível central, aplicadas em toda a rede e não mais elaboradas pelos professores, aos demais instrumentos utilizados pelo professor atribuiu-se peso 1. Podemos observar que nesse momento o cenário educacional, no que tange ao processo avaliativo, começa a mudar.

Sobre esse período histórico e os projetos políticos partidários para a educação do município do Rio de Janeiro, Carrasqueira (2013) considera ser importante destacar algumas especificidades nas trajetórias das Secretárias de educação: “as três Secretárias anteriores a ela Cláudia Costin – de 1993 a 1996, Regina de Assis, de 1997 a 2000, Carmem Moura e de 2001 a 2009, Sônia Mograbi – eram da área de educação” e, inclusive, professoras de carreira da rede municipal, já a Cláudia Costin tem a formação em Administração Pública e Economia, atuou como secretária do município do Rio de Janeiro de 2009 a maio de 2014. Com a sua exoneração, quem assumiu a pasta foi a professora Helena Bomeny, que antes era a Vice-Secretária de Educação.

Antes de prosseguirmos com esse delineamento da reforma da educação no município do Rio, ações descritas no Caderno de Políticas Públicas Rio de Janeiro (2015), falemos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador utilizado para a elaboração desse Caderno. O IDEB foi criado no ano de 2007 e é estabelecido numa escala que vai de zero a dez. É através dos dados gerados por esse instrumento que o Ministério da Educação traça metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2021. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. Segundo o MEC, a média nacional do IDEB em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. Se mantido esse ritmo, o Brasil poderá chegar a uma média superior a 6,0 em 2021, equiparado ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se dá a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Ainda segundo dados do MEC, em 2008, todos os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

Voltando ao Caderno de Políticas Públicas - Rio de Janeiro, com base no IDEB, ele narra a reforma da educação pública da rede municipal a partir de 2009 e apresenta os consideráveis avanços desse período, o que é denominado como “salto de qualidade na educação”, referindo-se às notas alcançadas pelas instituições de educação do Município do Rio de Janeiro. Segundo esse Caderno, a educação no Município teve, no ano de 2011, um avanço de 22% nos anos finais (6º ao 9º ano) e de 6 % nos anos iniciais (1º ao 5º ano). E que no ano de 2013 manteve a média geral de 5,3 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais. Ainda segundo o Caderno, em janeiro de 2009, o Município do Rio de Janeiro pôs fim a aprovação automática – solução utilizada em função do alto índice de reprovação - e estabeleceu um sistema amplo de realfabetização e o Programa de Reforço Escolar (CADERNO DE POLÍTICAS–RJ, 2015, p. 51).

Vejamos as metas projetadas e o IDEB⁴ alcançado nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro:

Tabela 1: Metas IDEB para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

4ª série / 5º ano														
Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio de Janeiro	4,2	4,5	5,1	5,4	5,3	5,6	4,3	4,6	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4

⁴ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 05 abr. 2018.

8ª série / 9º ano

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Município :	2005 :	2007 :	2009 :	2011 :	2013 :	2015 :	2007 :	2009 :	2011 :	2013 :	2015 :	2017 :	2019 :	2021 :
Rio de Janeiro	3,7	4,3	3,6	4,4	4,4	4,3	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: INEP

Os dados representam avanços numéricos, no entanto, é preciso ter cautela, pois é preciso considerar vários fatores sociais e termos o cuidado para que esses instrumentos avaliativos não gerem comparação e competição entre as escolas.

3.2 Contexto da educação no Município do Rio de Janeiro

No período de 2009 a 2014, a Secretaria de Educação foi coordenada pela administradora Cláudia Costin. A rede foi reorganizada da seguinte forma: Estrutura básica permanente: Currículo único, cadernos pedagógicos, provas bimestrais, avaliações externas, reforço escolar, avaliação e acompanhamento de entrantes; Estrutura básica temporária: correção do fluxo- realfabetização, correção do fluxo.

O trabalho da rede municipal se daria através de políticas para a educação que iriam permanecer – Estrutura básica permanente - e outras que seriam por um tempo determinado ou até que “o problema” fosse sanado – Estrutura básica temporária. “O problema”, segundo a SME-RJ, era os muitos estudantes analfabetos funcionais. A estrutura básica temporária tinha o objetivo de corrigir o fluxo idade-série e alfabetizar esses estudantes, através da parceria público-privada com o Instituto Ayrton Sena e com a Fundação Roberto Marinho, que atuou na formação dos professores e disponibilizou os materiais pedagógicos utilizados.

Segundo Carrasqueira (2013), nesse período, o sistema educacional do município do Rio de Janeiro “tem três frentes principais: as avaliações de ciclo médio, as avaliações de ciclo longo e o reforço escolar”. (CARRASQUEIRA, 2013, p. 65)

Para o salto qualitativo da educação carioca, foram estabelecidas metas e uma política de premiação dos professores que conseguirem as atingir. Para a aferição dessa proposta, a partir de 2009, o sistema de avaliação passou a contar com os instrumentos que veremos no tópico a seguir.

3.3 Instrumentos de controle externo para alcance das metas

1 - **Provas bimestrais**⁵ padronizadas e enviadas pelo nível central, aplicadas em toda a rede e não são mais elaboradas pelos professores;

⁵ Resolução nº 1123 de 24 de janeiro de 2011 .

2 - Prova Rio, avaliação anual externa com testes de português e matemática, aplicados aos alunos do 3º, 6º, 7º e 8º anos, seguindo a mesma metodologia da Prova Brasil. Em sua primeira aplicação, no ano de 2009, a Prova Rio foi direcionada apenas a alunos do 3º e do 7º ano e, nas edições seguintes, para os 3º, 4º, 7º e 8º anos;

3 - **Alfabetiza Rio**, um programa de ciclo longo, aplicado aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e que tem como objetivo a alfabetização dos alunos do 1º ciclo – do 1º ao 3º ano do ensino fundamental;

4 - **IDERio** - Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio ⁶ (IDERio), composto pela nota da *Prova Rio* e pelo índice de frequência e evasão das unidades escolares. Além do crescimento no IDERio, as notas da *Prova Rio* também mostram os avanços conquistados na educação do município. O desempenho das escolas é sempre monitorado, a partir dos resultados alcançados nas avaliações externas e também nas provas bimestrais. Segundo a SME, desse modo é possível acompanhar o desempenho de cada escola e de cada aluno. As escolas com os piores resultados, além de todas as ações realizadas pela SME, também precisam apresentar um projeto para recuperação do ensino.

5 - **Prêmio Anual de Desempenho**⁷, concedido aos servidores lotados e em efetivo exercício nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino que atingirem as metas de acréscimo, previstas com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, nos anos ímpares, e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro- IDERIO, nos anos pares.

Quanto às avaliações externas apresentadas acima, Carrasqueira (2013) afirma que:

Se considerarmos todas as avaliações externas que os alunos da rede municipal do Rio de Janeiro fazem durante os nove anos de ensino fundamental, pode parecer um excesso –Alfabetiza Rio no 1º ano, Provinha Brasil no 2º ano, Prova Rio nos 3º, 4º, 7º e 8º anos, Prova Brasil nos 5º e 9º anos – porém dentro de um contexto de políticas baseadas em dados e com foco na eficiência do sistema, a quantidade de avaliações não é apenas uma necessidade para o governo controlar e orientar as políticas, mas uma ferramenta para estudos sobre o desenvolvimento da rede, desempenho das políticas, oportunidades escolares, etc.; (CARRASQUEIRA, 2013, p. 70).

Para além desses instrumentos de controle, foram criados recursos e programas para o desenvolvimento da rede e para diminuição da reprovação e da evasão escolar.

4 PROGRAMAS ESPECIAIS E NOVOS RECURSOS

A maior rede municipal do Brasil com 1.450 unidades, 660 mil matrículas, 45.529 professores, em 2009, iniciou uma reforma na educação carioca e implantou vários programas e recursos para combater o analfabetismo funcional e a evasão escolar. Foi estabelecido, a partir dessa reforma, um currículo básico para todas as unidades escolares, um sistema amplo de realfabetização e o Programa Reforço Escolar, que reduziram de forma significativa o analfabetismo funcional e as defasagens de idade nas séries. Que em 2009 era de 13,6% e passou para 3,1% em 2013.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental ocorreram mudanças estruturais, como a inclusão do 6º ano no primeiro segmento. Em 2011, esse programa foi implantado em 53 turmas experimentais, o que resultou na redução dos índices de reprovação do 6º ano e notas que ficaram 50% maior, acima das demais turmas que receberam o “mesmo conteúdo”. Em 2014, foi implantado em 330 turmas e o desempenho foi revelado

⁶ Decreto 32.416/10.

⁷ Decreto nº 40399 de 22 de Julho de 2015.

nas notas do IDEB. As escolas do 1º segmento, em 2011 alcançaram a 4ª colocação com nota 5,4 – 6% acima do exame anterior.

No segundo segmento, foi implantado o Ginásio Carioca com um modelo de escola que proporciona, aos alunos do 7º ao 9º ano, um ensino baseado em três eixos principais: excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação com base em valores para a vida em sociedade. A evolução dos estudantes foi constatada pelo IDEB de 2011. O município ocupou o 5º lugar nos anos finais com índice de 4,4; em 2009 a nota era 3,6, ou seja, houve um crescimento de 22%, como podemos verificar na tabela 1.

Diante da violência em áreas conflagradas, foi implantado, em 2009, o Programa Escolas do Amanhã com o objetivo de combater a evasão escolar e a estimular a aprendizagem em 155 escolas de Ensino Fundamental nessas áreas conflagradas da cidade do Rio de Janeiro onde foram identificados altos índices de abandono, baixa frequência e defasagens no aprendizado. Este programa envolve também as áreas de Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura. Esse avanço também foi comprovado através do IDEB nos anos finais (6º ao 9º) foi de 33% em 2011, em relação a 2009. Segundo o Caderno de Políticas (2015), a redução da evasão escolar nas Escolas do Amanhã foi de 37,6%, enquanto em toda a rede a queda foi de 11,1%, entre 2008 e 2011. Diante desse cenário constatamos que é necessário que haja investimento em toda a rede de ensino e que tenhamos continuidades nas ações políticas que resultam no sucesso escolar e na permanência do estudante na escola.

Os adolescentes e os jovens estão conectados as novas tecnologias, demonstram interesse por essa nova linguagem, portanto a escola precisa acompanhar essa evolução, pois o uso de ferramentas digitais é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para despertar o interesse, a curiosidade dos estudantes e, sobretudo, a vontade de aprender. Nesse sentido, foi implantado a Educopédia que é uma ferramenta digital em que os professores da rede têm acesso a aulas digitais, com vários recursos, tais como vídeos, gráficos, animações, imagens, textos, testes, jogos e *podcasts* que complementam o conteúdo trabalhado em sala.

Como o Rio de Janeiro iria sediar a Copa do Mundo (2014) e os Jogos Olímpicos (2016), foi criado o Rio Criança Global que envolveu todas as escolas da rede municipal em uma ação para intensificar o estudo de inglês, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

As escolas em turno único também seria um programa para melhorar o índice de aprovação e permanência na escola, através das Fábricas de Escolas do Amanhã, foram construídas e reestruturadas as escolas para atender em turno único (7 horas), até 2016, 35% dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (Para não concluir...)

Pesquisar sobre as Políticas de avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro revela a importância de conhecermos um pouco da história da avaliação educacional no Brasil e da análise das políticas públicas implementadas no município do Rio de Janeiro entre 1996-2016. Nesse sentido, consideramos que este estudo impulsiona outras pesquisas sobre esse tema tão importante para a educação carioca. Pensar sobre quais são os problemas da reprovação escolar, em que isso impacta nas políticas de financiamento, como afeta a trajetória escolar dos discentes, como a política é (re) interpretada pelos atores políticos que estão no chão da escola?... Dentre outras questões tão relevantes, podemos afirmar que chegamos até aqui com mais perguntas do que respostas.

No início deste trabalho nos propomos a analisar os documentos oficiais que versam sobre a Avaliação Educacional no município do Rio de Janeiro entre os anos de 1996 e 2016; problematizar as concepções de

avaliação dispostas nos documentos e apresentar os Programas e os recursos para diminuição da evasão escolar. Para alcançar esses objetivos, no primeiro capítulo apresentei alguns marcos históricos que contribuíram para compreendermos que as políticas avaliativas não são neutras, há uma intencionalidade (re) velada de controle, seleção e exclusão para manutenção de uma sociedade de classes.

No mesmo período em que Saul (2010) propõe uma avaliação emancipatória, amplia-se as avaliações em larga escala no Brasil que se opõem a concepção de avaliação como processo, avaliação mediadora e democrática, considerando o pensamento dos autores com quem dialoguei ao longo deste capítulo, de que a avaliação é parte de um processo educacional formativo para a emancipação dos estudantes.

Se a avaliação é tomada simplesmente como resultado, o processo dialógico por nós defendido seria possível? Precisamos considerar a finalidade diagnóstica e formativa da avaliação, mas também refletir sobre quais são os objetivos das avaliações externas. O que implica nos resultados das avaliações externas é o risco de mascarar a realidade, pois além de restringir o trabalho pedagógico, há a possibilidade dos professores trabalharem apenas o que será exigido para alcançarem determinadas metas, e, consequentemente, receberem as bonificações, que no caso específico do município do Rio de Janeiro, seria o 14º salário.

No segundo capítulo, apresento um panorama da avaliação educacional no período de 1996 a 2016 que demonstram as reformulações das políticas avaliativas. De uma concepção de avaliação como processo para uma concepção de avaliação que visa os resultados. Considerando que essas concepções coexistiram e ainda coexistem.

No terceiro capítulo, apresento os programas e os recursos implantados como estratégia para o alcance das metas, diminuição do índice de reprovação e de evasão escolar.

As propostas para a educação não deveriam ser apenas políticas de governo, mas sim, políticas públicas comprometidas com a qualidade e com a equidade educacional, seria utopia? Ao chegar a conclusão deste trabalho, percebo que a política se reconfigura a todo momento, mas principalmente quando há mudanças de governo, e isso afeta as políticas propostas e as políticas em uso. Há uma descontinuidade de ações políticas.

A avaliação democrática é importante e inerente ao processo educacional. Nesse sentido, é preciso considerar os diversos fatores relacionados ao desempenho escolar para formulação de políticas públicas para a efetiva qualidade da educação, considerando as desigualdades sociais e educacionais. Pois, é preciso olhar para dentro e para fora da escola, afinal a avaliação não é um fim em si mesma, pelo contrário é o meio.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2018.

CADERNO de Políticas Públicas: Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, [2015]. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARAES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (org.). **Fundamentos e práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 57- 71.

- CARRASQUEIRA, Karina. **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.
- MEZZAROBÀ, Leda; ALVARENGA, Georfravia Montoza. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G.M (org.). **Avaliar um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina: Núcleo de estudos e pesquisas em avaliação educacional, 1999, p. 29-75.
- MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas**: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro: SME-RJ, 1996.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 606, de 15 de março de 1996. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 18 mar. 1996.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Retificação da Resolução SME nº 606, de 24 de abril de 1996. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 29 abr. 1996.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 684, de 18 de abril de 2000. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 24 Abril de 2000.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME 946, de 25 de Abril de 2007. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 de Abril de 2007.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 30.426 de 01 de janeiro de 2009. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 01 janeiro de 2009.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Indicação nº 3/2007**. Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: O Conselho, 2007.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Indicação nº 4/2007**. Analisa aspectos legais e históricos da avaliação escolar e ratifica as orientações emanadas pela Resolução SME n.º 959 de 18/09/2007. Rio de Janeiro: O Conselho, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.12, p.7-24, jul./dez. 1995.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

**Superando
a reprovação escolar:
o caso de uma Escola
Municipal de baixo nível
socioeconômico**

JOÃO CARLOS DE SOUZA ANHAIA GINO

Monografia Premiada



NOME:

**João Carlos de Souza
Anhaia Gino**

FORMAÇÃO:

- ◇ Licenciatura e Bacharelado em História – UFRJ
- ◇ Especialização em Administração e Supervisão Escolar – Instituto AVM-Faculdade Integrada
- ◇ Mestrado em Educação - PPGEdu/UNIRIO
- ◇ Possui estudos nas áreas de gestão escolar, avaliação educacional e desigualdades sociais
- ◇ Pesquisador do Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade – GESQ/PUC Rio
- ◇ Recentemente aprovado para o Doutorado em Educação - PPGE/UNIRIO

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE:

- ◇ Professor de História na educação básica há 12 anos
- ◇ Servidor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
- ◇ Professor do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, desde 2015 e lotado na Escola Municipal Dilermando Cruz

1 INTRODUÇÃO

O processo de democratização do acesso ao ensino fundamental, nos anos 1980 e 1990, proporcionou novas realidades e desafios à escola pública brasileira. Segundo Oliveira (2007), a universalização do ensino fundamental incorporou aos sistemas de ensino do país estudantes de famílias que durante anos foram excluídas da escola. O art. 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu a educação não apenas como um dever do Estado, mas também como um direito de todos (BRASIL, 1988). Entretanto, os progressos no acesso à escola pública não foram suficientes para oportunizar às crianças e jovens a plenitude do direito à educação, tendo em vista o fantasma do fracasso escolar que persiste em não se desgarrar da educação brasileira.

Libâneo (2001) destaca que um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar, especialmente nas crianças mais pobres. Para ele, o fracasso se evidencia com o grande número de reprovações já no ensino fundamental, produto da insuficiente alfabetização, da exclusão durante a trajetória escolar e das dificuldades de aprendizagem não superadas e que acabam por comprometer o prosseguimento dos estudos. De acordo com Arroyo (1992), o fracasso escolar é uma espécie de doença crônica sofrida pela educação brasileira. Segundo o autor, existe entre nós uma cultura do fracasso, uma indústria da exclusão, que legitima práticas excludentes, rotula fracassados e trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe.

A reprovação escolar não pode ser atribuída a causas isoladas, sendo elas da ordem pessoal do estudante, de fatores de natureza socioeconômica e da própria organização escolar. Todavia, Libâneo (2001) aponta que, dentre as principais causas determinantes para a reprovação, a organização curricular e metodológica da escola é a mais decisiva delas, pelo fato da instituição escolar, em sua maioria, não utilizar ainda de procedimentos didáticos adequados para trabalhar com crianças pobres. É como se o paradigma da escola estivesse estruturado pela reprovação, e não pelo ensino. Como se a escola existisse para ensinar à maioria, e não a todos (PARO, 2003).

Desta forma, a maior contradição do sistema educacional brasileiro, no que diz respeito à educação básica, tem a ver com a forma desigual como se aprende no interior do sistema escolar. Chizzotti (2016) reconhece o aprender como o componente central da educação e um direito básico universal, reconhecido mundialmente pela quase totalidade dos sistemas de educação. O direito à educação não se limita apenas ao acesso à escolaridade garantida pelo Estado. A finalidade da escola é garantir o direito de todo cidadão a aprender em um contexto estruturado e formal de ensino, ao menos os conhecimentos básicos para participar da vida social e cultural do país e, posteriormente, alcançar outros níveis de aprendizado por meio de múltiplos processos de ensino.

Estudos iniciados nos anos 1960 nos Estados Unidos, por meio do Relatório Coleman¹, chegaram à conclusão de que o fator com maior incidência sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos em exames escolares é o nível socioeconômico (NSE) da família. Coleman (1966) afirmou que as escolas não conseguem superar seus fatores externos, tais como pobreza e o baixo índice de escolaridade dos pais. No final da década de 1970, novas literaturas começaram a considerar que os fatores intraescolares poderiam exercer efeito positivo sobre o aprendizado dos estudantes. Nesta nova perspectiva passou a se adotar o lema “*schools can make a difference*” (BROOKOVER, 1979), o que deu origem à linha de pesquisa das ‘Escolas Eficazes’ com o objetivo de compreender, em cada contexto social, as características internas da escola que podem interferir na aprendizagem e no desempenho dos alunos (SOARES, 2002). Dentre estas, a liderança do diretor é elencada como a primeira característica de uma escola eficaz (SAMMONS, 2008).

¹ O Relatório Coleman foi um *survey* produzido por James S. Coleman, em 1966, com o objetivo de relatar as oportunidades educacionais nas escolas públicas estadunidenses, exatamente no contexto de aplicação das leis dos direitos civis aos negros no país (SOARES; BROOKE, 2008).

O tema deste trabalho monográfico é a reprovação escolar. Trataremos deste tema como um dos aspectos que compõem o fracasso escolar. O problema da pesquisa encontra-se na análise do movimento de superação da reprovação em uma escola pública que atende a alunos com baixo nível socioeconômico. A justificativa para este trabalho foi contribuir com o debate acadêmico e educacional sobre o tema, e apresentar resultados e iniciativas de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro que tem avançado no desempenho escolar dos alunos e superado o problema da reprovação escolar, apesar do contexto socioeconômico desfavorável.

É objetivo geral da pesquisa:

* Analisar o processo de superação da reprovação escolar em uma escola pública de baixo nível socioeconômico.

São objetivos específicos da pesquisa:

* Apresentar as normativas legais que, de alguma forma, lidam com o tema da reprovação escolar no Brasil e no Rio de Janeiro;

* Demonstrar contribuições da literatura educacional sobre o problema da reprovação escolar;

* Identificar as relações entre a gestão escolar, a coordenação pedagógica e membros do corpo docente no processo de reprovação escolar no campo de pesquisa.

A metodologia da pesquisa assumiu a abordagem qualitativa da pesquisa social. Para Soares (2002), pesquisadores do campo da avaliação educacional (WILLMS, 1992; GOLDSTEIN, 2001; MAYER, 1999 apud SOARES, 2002) apontam que a explicação do desempenho escolar não se limita às evidências estatísticas das pesquisas quantitativas e dos sistemas de avaliação. Esses autores têm destacado, cada vez mais, a complexidade das escolas e dos sistemas educacionais, ultrapassando as limitações impostas pelos dados meramente estatísticos. Por conta disso, abre-se espaço para que surjam pesquisas qualitativas que se voltem para a compreensão dos processos escolares, produzindo análises daquilo que se vive no “chão da escola”. De acordo com Minayo et al. (2005), a investigação por método qualitativo trabalha com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

Para desenvolver este estudo, optei por ingressar em um campo de pesquisa. Minayo (2015) destaca que o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade sobre a qual formulou sua pergunta, bem como interagir com os sujeitos que vivenciam aquela realidade. O campo de pesquisa esteve situado em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro que atende exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental. A unidade escolar está vinculada à 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE²). A 4ª CRE atende à região da zona da Leopoldina e ao complexo de favelas da Maré, ambos na zona norte da cidade. Para garantir o anonimato da escola, optei por nomeá-la como Escola ABC. A pesquisa também trabalhou com entrevistas de tipo semiestruturadas com membros da gestão escolar, da coordenação pedagógica e de professores no campo de pesquisa. A entrevista de tipo semiestruturada combina questões abertas e fechadas (MINAYO, 2015), em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

² O A Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) é dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), espalhadas por todo o município

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro apresenta normativas legais nacionais e municipais que, de alguma forma, lidam com o problema da reprovação escolar. O segundo capítulo discute a reprovação escolar mediante as contribuições de alguns autores do campo da educação. E o terceiro capítulo apresenta dados e as falas dos sujeitos em uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental que tem evoluindo na aprendizagem dos seus alunos e superado a reprovação escolar, mesmo em um contexto socioeconômico desfavorável.

2 A REPROVAÇÃO ESCOLAR NAS NORMATIVAS EDUCACIONAIS

A Seção I do Capítulo III da Constituição Federal de 1988, que trata da Educação, não faz qualquer menção em seu corpo à reprovação escolar, nem mesmo ao processo de avaliação nas e das escolas brasileiras. Entretanto, o inciso VII, do artigo 206, define o ensino ministrado no Brasil a partir do princípio da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Além disso, o artigo 210 da Carta de 1988 determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). O texto constitucional não toca no problema da reprovação e do fracasso escolar, mas nos fornece pistas de algumas das garantias que devem ser oferecidas pela educação brasileira: qualidade e a aquisição de conhecimentos básicos pelos estudantes brasileiros, resguardados os saberes locais e regionais.

Soares (2007) entende que a escola “é uma interação entre pessoas cuja finalidade é o aprendizado” (SOARES, 2007, p. 22). Para ele, a escola deve enfatizar a aquisição de competências cognitivas que não podem ser obtidas em outros ambientes. O aprendizado é a ênfase natural da escola, portanto, a escola de qualidade é aquela que faz o estudante aprender os conhecimentos necessário para inseri-lo em sociedade. Chizzotti (2016) reconhece o aprender como o componente central da educação e um direito básico universal, reconhecido mundialmente pela quase totalidade dos sistemas de educação. O aprendizado é um direito que torna possível outros direitos e contribui para a melhor participação e inserção social. É escandaloso o fato de uma quantidade enorme de crianças e jovens passarem pela escola e pouco aprenderem. A reprovação também faz parte da negação desse direito, muitas vezes associado somente ao mau desempenho em avaliações externas. O estudante que reprova também teve o seu direito ao aprendizado negado, sendo ele o único responsabilizado pelo fracasso da escola e de todo o sistema escolar.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 – Lei nº 9394/96 reafirma o princípio da qualidade no ensino brasileiro e a organização de uma base curricular comum para o país nos ensinos fundamental e médio. A LDBEN-1996 estabelece, no inciso VI do artigo 9º, que a União será responsável por “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). A Lei estabelece, então, o entendimento de que a educação de qualidade no Brasil passa pelo aprendizado de habilidades definidas em uma base curricular nacional e monitorados por meio de avaliação externa organizada pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

Bonamino (2002) nos esclarece que o ponto de partida para a compreensão das políticas de avaliação externa no Brasil se situa no final dos anos 1980. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi instituído em 1990, e em 1995 foram introduzidas inovações metodológicas³ em seu desenho que consolidaram sua

³ Dentre estas inovações metodológicas introduzidas ao SAEB, destaque: a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI); a inclusão da rede privada de ensino; a opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar; a prioridade nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; a participação de todas as unidades federativas; e a adoção de questionários socioculturais para os alunos (BONAMINO; SOUSA, 2012).

configuração atual (BONAMINO; SOUSA, 2012). Desde então, o SAEB se constituiu no principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica no Brasil. Por ser de base amostral, o SAEB acabou tendo pouca interferência na vida das escolas e no currículo escolar. Seu desenho demonstrou-se apto para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permitia identificar o desempenho individual de alunos e escolas. Segundo Bonamino e Sousa (2012), o SAEB não apresentou, entre 1990 e 2005, consistência estatística suficiente para que estados e municípios pudessem utilizá-lo como instrumento efetivo de gestão da educação, tornando-se necessárias outras formas de avaliação.

Acerca da organização da educação básica, a LDBEN-1996, no inciso V do artigo 24, estabelece que na verificação do rendimento escolar serão observados os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996. Grifos do autor.).

A Lei nº 9394/96 assegura importantes progressos nas normativas legais para o movimento de combate à reprovação escolar. A atual LDBEN trouxe o entendimento da avaliação na escola de forma contínua e acumulativa com foco no desempenho processual do aluno, o que supera a concepção segregadora e excludente das avaliações classificatórias e somatórias, até hoje difícil de serem eliminadas do contexto escolar. Para Libâneo (2001), a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Luckesi (2011) distingue o ato de examinar e avaliar na escola. Enquanto que o exame se caracteriza especificamente pela classificação e seletividade, o ato de avaliar se diferencia pelo seu diagnóstico e a pela inclusão. No corpo da legislação, a LDBEN-1996 foi a primeira a se servir da expressão “avaliação”, conseguindo assimilar novas proposições ao processo que anteriormente era meramente restrito à aferição do aproveitamento (LUCKESI, 2011). Entretanto, apesar dos avanços na legislação educacional, nossa prática escolar ainda está bastante longe de conseguir superar a lógica da pedagogia dos exames escolares, muito mais utilizados no chão da escola do que a avaliação da aprendizagem. O direito à recuperação paralela também foi um importante aliado no combate à reprovação escolar, trazido pelo corpo da Lei nº 9394/96. A recuperação passa a não ser mais uma concessão da escola ao estudante, e sim, um direito do mesmo, permitindo a ele corrigir sua trajetória no decorrer do ano letivo.

O Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O artigo 3º do Decreto nº 6094/07 estabelece que:

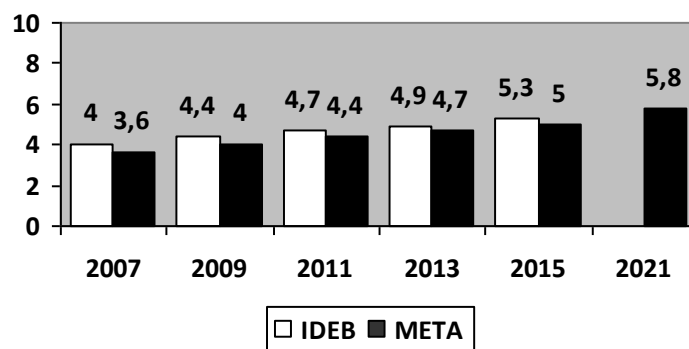
A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

Em 2007, ocorreu a unificação dos estudos do SAEB e da Prova Brasil. Seus resultados passaram a integrar o IDEB, calculado a partir de dois componentes: a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos de cada unidade escolar e um indicador de fluxo escolar. O índice resultante varia de zero a dez (RISCAL; LUIZ, 2016). Para Ortigão e Aguiar (2013), a instituição do IDEB fez com que as escolas estivessem

a frente de um novo desafio: ao mesmo tempo que é necessário fazer com que os estudantes aprendam, também é fundamental possibilitar que os mesmos prossigam em sua escolaridade. Desta forma, são urgentes os investimentos em ações voltadas para a aprendizagem dos alunos, o controle da evasão e da reprovação escolar, das condições de trabalho nas escolas, entre outras.

O IDEB atua em duas frentes: diagnosticando a proficiência de alunos em habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática e no fluxo escolar, identificando taxas de abandono e de reprovação na escola. O indicador, dadas as suas limitações, é um importante termômetro para gestores públicos e membros da comunidade escolar no monitoramento da aprendizagem básica dos alunos e das taxas de progressão da escolaridade. O advento do IDEB trouxe avanços significativos na média nacional dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive dentre as redes públicas de ensino. O segmento vem apresentando resultados acima das metas projetadas pelo MEC desde 2007, quando as mesmas foram estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP.)

Gráfico 1 - IDEB (Brasil - Rede Pública): Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP, 2015.

Elaboração do autor.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13005/14 é um documento com vigência de dez anos, no decênio 2014-2024, que apresenta vinte metas para a educação brasileira a serem cumpridas em regime de colaboração pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014). Assim como as normativas mencionadas acima, o atual PNE não toca explicitamente na questão da reprovação escolar. O plano acabou ficando muito restrito ao conjunto de avaliações externas organizado junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. § 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação (...) e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 destaca o fluxo escolar de forma articulada à aprendizagem, estabelecendo uma clara referência ao IDEB. Em seu texto, o plano estabelece estratégias de correção na distorção idade/série de alunos, e no incentivo e divulgação de tecnologias e práticas pedagógicas que permitam evoluir a aprendizagem e o

fluxo escolar dos estudantes. A relação entre fluxo escolar e aprendizagem é bastante explorado na meta 7 do PNE, que trata da qualidade da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: (...) 7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014).

Atualmente, a avaliação nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro está estabelecida na Resolução nº 1123, de 24 de janeiro de 2011, e na Deliberação E/CME nº 19, de 17 de março de 2009, que tratam sobre o Conceito Global⁴ como critério para a progressão de série. A avaliação na rede municipal do Rio de Janeiro aparece nas normativas legais como contínua e processual, visando acompanhar o desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

Art. 1.º A avaliação na Rede Municipal de Ensino será contínua, considerando-se o registro como instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Art. 2.º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (...) deverá ser expressa, a cada Conselho de Classe, por meio de um conceito global (...), o qual determinará, ao final do ano letivo, a aprovação ou reprovação do aluno. § 1.º O conceito global considerará as avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno. (...) O nível central da Secretaria Municipal de Educação enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando ao acompanhamento de seu processo de aprendizagem. (SME-RJ, 2011).

É perceptível a importância dada pela rede municipal do Rio de Janeiro no processo de controle da reprovação escolar, especialmente pela ênfase dada nas normativas legais às práticas de recuperação paralela nas escolas, capazes de corrigir o rendimento ruim dos estudantes durante o ano letivo. Tais atitudes são importantes no movimento de controle do fluxo escolar. Entretanto, não tem efeito objetivo sobre a realidade se o contexto da prática (MAINARDES, 2006) caminhar para lados opostos daqueles indicados pelos marcos legais.

Art. 7.º Durante o ano letivo, a cada bimestre, deverão ser asseguradas atividades diversificadas de recuperação paralela aos alunos que apresentarem conceito global I ou média inferior a 5 (cinco) em qualquer das disciplinas. (...) Art. 15. O Conselho de Classe deverá ser realizado conforme Calendário Escolar, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a cada ano letivo, com o objetivo de fazer a análise dos dados significativos e tomar decisões a respeito de: (...) IV - desenvolvimento das atividades de recuperação paralela e de reforço escolar. (SME-RJ, 2011).

Cabe ao Conselho de Classe (COC) ser um espaço de monitoramento, (re)direcionamento de ações pedagógicas e deliberação sobre o rendimento dos estudantes. Com isso, este passou a ser o principal espaço de discussão e deliberação da equipe pedagógica das escolas municipais do Rio de Janeiro, já que todo o processo avaliativo percorre por tal instância.

Art. 1º - O Conselho de Classe tem caráter deliberativo, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática educativa. Art. 2º - O Conselho de classe terá como finalidades: I – analisar dados referentes ao desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem; da relação professor-aluno; do relacionamento entre os próprios alunos e, de outros assuntos específicos da turma; II – suge-

4 Nas escolas municipais do Rio de Janeiro, os estudantes são conceituados a cada bimestre de forma global. São quatro critérios de avaliação: Muito Bom (MB); Bom (B); Regular (R) e Insuficiente (I). Os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental que obtiverem o conceito global I ao final do 4º bimestre são designados para a segunda época nas disciplinas que não somarem 20,0 pontos anuais, em uma escala bimestral de 0,0 a 10,0. No 1º e 2º ano do ensino fundamental não ocorre retenção de alunos, já que a alfabetização é processual e ocorre em 3 anos. (SME-RJ, 2011).

rir medidas pedagógicas a serem adotadas, visando superar as dificuldades detectadas; III – deliberar a respeito do conceito global dos alunos. (...) Art.3.º Nos aspectos qualitativos da avaliação observar-se-á o desenvolvimento do aluno quanto: a) à liberdade de ação, de expressão e de criação; b) às interações que estabelece no espaço social; c) à compreensão e ao discernimento de fatos e à percepção de suas relações; d) à capacidade de análise e de síntese. (CME-RJ, 2009).

Neste primeiro capítulo, podemos perceber que as normativas educacionais, no âmbito nacional, não se referiram especificamente à superação do fracasso escolar. Apesar da LDBEN-1996 ter afirmado a importante definição da avaliação como algo contínuo e processual. O Decreto nº 6094/07 e o PNE 2014-2024 trazem a questão da reprovação inserida na necessidade de controle do fluxo escolar, porém sem apresentar de forma específica soluções para isso. Estes carregam normativas bastante centradas em avaliações de larga escala, deixando de lado uma visão mais qualitativa da avaliação, centrando bastante no aspecto certificador da avaliação externa. As resoluções da rede municipal do Rio de Janeiro se debruçam sobre a sua realidade local, estabelecendo critérios e regras próprias para o processo de avaliação em suas escolas. As normativas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) apontam para dimensões quantitativas e qualitativas no processo avaliativo das escolas municipais cariocas. Na ótica do texto legal, a SME-RJ também não explorou normativas específicas para conter a reprovação escolar, entretanto, possibilita um embasamento legal consistente capaz de fazer suas escolas organizarem suas avaliações mediante critérios que favoreçam o aprendizado processual do aluno.

3 UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A REPROVAÇÃO ESCOLAR

Paro (2002) afirma que poucas coisas são tão cercadas de equívocos na educação básica quanto a reprovação escolar, que ainda se perpetua na escola enquanto um traço cultural autoritário e antieducativo. A presença da reprovação, muitas vezes, se faz tão inquestionável que, mesmo em situações que demonstram sua total inutilidade, alguns profissionais da educação ainda costumam contar com ela para fugir de alternativas. É o paradigma da escola calcada na reprovação, e não no ensino. (PARO, 2002). Anísio Teixeira, um dos principais ícones do escolanovismo no Brasil, já criticava – nos anos 1930 – os critérios de seletividade da escola tradicional. Para ele, o número de reprovados se constituía no indicador de qualidade desta escola, pois se muitos falhassem isso significava afirmar que os critérios de julgamento estavam sendo eficientes à formação apenas de uma seleta elite profissional e intelectual (TEIXEIRA, 2007). A insistência de escolas e de profissionais da educação em insistir na reprovação como instrumento de moralização da escola somente reforça as desigualdades e os critérios de seleção no interior da instituição escolar. Representa o saudosismo em torno de uma escola excludente, que nunca foi para todos e restrita à uma parcela privilegiada da população brasileira. Não me parece razoável, desta forma, se remontar à uma escola de mais de 100 anos atrás em pleno século XXI.

Segundo Arroyo (1992), a insistência na reprovação é um sintoma de que ainda não conseguimos fazer com que a escola se estruturasse para garantir o direito à educação, visto que a mesma continua exercendo o papel de uma instituição seletiva e excludente. O direito à educação básica universal avançou no Brasil nos últimos tempos, entretanto, o direito à educação para todos parece ser ignorado não apenas pelo Estado, mas também pela própria escola. A cultura da exclusão está materializada na organização e estrutura do sistema escolar, como se estivesse estruturado para excluir (ARROYO, 1992). Esta cultura se materializou durante décadas na organização da escola e no processo de ensino, sendo complexo seu movimento de superação.

Durante o processo de universalização da escola no mundo, na passagem do século XIX e ao longo do século XX, o liberalismo conservador já exercia influência sobre a educação. Segundo Patto (1999), nesta visão, a reprovação e a exclusão começaram a acontecer de forma natural, justificadas pelas diferenças individuais,

onde cada indivíduo era responsável pelo seu próprio fracasso ou sucesso. Aqui, a culpa do insucesso escolar é lançada exclusivamente ao aluno, se transformando em uma verdadeira assunção acrítica dessa culpa (PARO, 2003). A teoria crítico-reprodutivista dos anos 1970 passou a criticar a concepção liberal e as explicações do desempenho escolar por meio das aptidões individuais, identificando a escola como um local onde se exerce a dominação cultural e a reprodução das desiguais relações de produção. Bourdieu (2014) afirma que a escola capitalista reproduz a cultura dominante, contribuindo com a relação de forças, numa formação social em que o sistema de ensino se assegura por meio do monopólio da violência simbólica legítima.

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada. (BOURDIEU, 2014, p. 28)

De maneira geral, os fatores externos são considerados os principais para explicar o fracasso escolar, especialmente pelo nível socioeconômico das famílias dos estudantes e suas atitudes de apoio ao estudo dos seus filhos (COLEMAN, 1966; ORTIGÃO; AGUIAR, 2013). Tal condição familiar não é fruto apenas da vontade própria da família, mas também, pelo contexto social onde a mesma está inserida. Em face da desigualdade socioeconômica, outros problemas externos também merecem ser destacados: má alimentação, desnutrição, violência, entre outros (FORNARI, 2010). Ortigão e Aguiar (2013) alertam que os índices de reprovação escolar são maiores na rede pública de ensino e não se apresentam de forma homogênea entre as regiões brasileiras. Em estudo a partir da base de dados da Prova Brasil 2009, Ortigão e Aguiar (2013) expuseram que, em escolas públicas brasileiras dos anos iniciais do ensino fundamental, a reprovação escolar atinge em maior escala aqueles com as seguintes características: meninos; pretos e pardos; renda baixa; menor grau de escolaridade dos pais; áreas rurais; não cumprimento de deveres de casa.

Moura e Silva (2007) apresentam pesquisa em escola paranaense onde os professores entrevistados reconheceram os fatores extraescolares como determinantes para a reprovação escolar, especialmente problemas sociais e econômicos e de desestrutura familiar. Vale destacar que, nesta mesma pesquisa, os professores entrevistados sequer mencionaram problemas intraescolares que contribuam com a reprovação na escola, tais como a organização do trabalho pedagógico na escola. Paro (2003), também em pesquisa de campo, analisou a fala de professores em escolas de São Paulo sobre o tema da reprovação escolar.

Na fala de Malu, a inculpação do aluno, proporcionada pela reprovação, associa-se à responsabilização da família pelos males da sociedade, isentando a escola da parte que lhe cabe na função educativa. Diz ela: “Porque tem que devolver a responsabilidade aos pais, né? A população empobrecendo e o Estado virou tão paternalista que até tenta resolver os problemas familiares. E o pai tá fazendo filho de monte. (...) Pai e mãe têm que cuidar do filho muito bem para que ele não vire um doido varrido aí, matando, roubando e estuprando”. (PARO, 2003, p. 82).

As péssimas condições de trabalho enfrentadas, especialmente nas escolas públicas, e o descaso do Estado com a assistência social, salvo algumas raras exceções, colaboram para a retroalimentação de princípio conservadores e excludentes na escola pública brasileira. Infelizmente, profissionais da educação acabam por descontar nos alunos e na própria democracia escolar suas legítimas insatisfações com o poder. O sucateamento da educação pública é um verdadeiro câncer, que não atinge apenas as relações de ensino-aprendizagem. O insucesso escolar traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais (ROAZZI; ALMEIDA, 1988). Segundo Paro (2003), a reprovação, nesse sentido, acaba se tornando a última tábua de salvação do professor, que impotente para superar suas precárias condições de trabalho, procura a transferir a culpa do fracasso sobre o estudante.

Para Libâneo (2001), a principal causa para a reprovação escolar tem a ver com o fato da escola não estar preparada, em sua organização curricular e metodológica, para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com crianças pobres. Para o autor, o planejamento é organizado tendo em vista uma criança idealizada e não concreta, cujas características são determinadas por sua origem social, ignorando seus conhecimentos e experiências, suas capacidades e seu nível de preparo para usufruir da experiência escolar. Segundo Paro (2003), o erro não está apenas no conselho de classe, e sim, na própria concepção da escola e na organização do ensino. De acordo com Arroyo (1992), o aprofundamento das disparidades sociais deixa ainda mais evidente o elitismo e a seletividade da escola.

Essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre. Nem diante da degradação social da maioria da infância e da adolescência a escola revê sua estrutura seletiva e excludente. (ARROYO, 1992, p. 49).

Nesse sentido, crianças que não se enquadram a este perfil são consideradas atrasadas, preguiçosas e sérias candidatas à reprovação ao término do ano. É também comum alguns professores justificarem o desempenho destes alunos nos seus pais, considerados de pouca inteligência e ausentes na vida escolar dos filhos. O diagnóstico, traçado por Libâneo (2001), é bastante contundente e ancorado em experiências reais, na maior parte das escolas do país. Entretanto, não podemos creditar a todas as escolas brasileiras tais características, visto os casos de escolas que conseguem superar suas expectativas construindo um trabalho pedagógico diferenciado, baseado no diálogo e na construção de um projeto pedagógico articulado às realidades locais.

Segundo Teixeira (2007), a escola tem o dever de ensinar a todos, pelo fato de todos necessitarem dos elementos fundamentais da cultura para viver em uma sociedade moderna. O grande educador destaca que enquanto a escola foi apenas um simples aparelho reprodutor, destinado a poucos, não importava a sua ineficiência com alguns, pelo fato de ser da sua gênese excluir e selecionar os melhores que teriam condições de progredir. A ampliação do direito à educação impôs novos desafios à educação brasileira, particularmente à escola pública. Esta deixa de ser um espaço exclusivo de uma parcela selecionada da população brasileira, e passa a ter que atender a todos.

É exatamente nesse momento que começam a surgir os graves conflitos na escola pública brasileira. Os profissionais da educação tendem a reproduzir em suas práticas pedagógicas a sua própria experiência escolar. Desta forma, a escola do passado se nega a morrer. Ou seja, a reprovação continua a ser considerada enquanto uma prática pedagógica. “Apesar de a Didática ter reiteradamente demonstrado a completa ineficiência do prêmio e do castigo como motivações para o aprendizado significativo, ainda se lança mão generalizadamente da ameaça da reprovação como recurso pedagógico” (PARO, 2002, p. 1).

Hoje, para muitos profissionais da educação, a reprovação é vista como um instrumento de justiça e de garantia da qualidade. Justifica-se a reprovação e a repetência do direito ao saber e à cultura em nome da concepção disciplinar e seriada da vulgarização pedagógica do saber total (ARROYO, 1992). Estas pessoas reivindicam a escola do passado. Entretanto, parecem não lembrar das suas características seletivas e excludentes. Certamente não se importam com isso, visto que muitos professores desmerecem o seu papel na questão social. “As pessoas que defendem a reprovação não conseguem perceber a contradição que há entre a educação como construção humana e a reprovação como método, ou como recurso, pedagógico” (PARO, 2003, p. 61).

Com isso, aparece a figura contraditória de alguns profissionais da educação que mesmo no plano político e sindical apresentam posicionamentos progressistas e sensíveis à transformação social, mas que – ao mesmo tempo – propagam um discurso pedagógico altamente conservador e de propaganda da escola tradicional. Por mais contraditória que seja essa caricatura, ela existe em muitas das escolas públicas do país. A figura do profissional da educação politicamente progressista e pedagogicamente conservador.

O componente cultural que aceita, legitima e valoriza relações de dominação não se adquire predominantemente pelo discurso racional, mas pelo complexo processo de socialização primária. (...) Na idade adulta, mesmo utilizando um discurso progressista, defensor da democracia e da liberdade humana, não se sentirá incoerente ao adotar a reprovação escolar, negadora do sujeito, como recurso pedagógico. (...) Certamente, a apropriação crítica do real é condição necessária para uma superação das condutas e práticas autoritárias de professores e demais educadores na escola. Mas não podemos ignorar que tais condutas foram forjadas desde os primeiros tempos de vida e ostentam toda a força de permanência da socialização primária. (PARO, 2003, p. 75; 77).

O professor acaba por reproduzir em sua prática docente a visão de escola pela qual foi formado quando jovem. Luckesi (2011) destaca que uma das principais estratégias de ameaça utilizada pelo professor é a prova, na combinação castigo e certificação. Neste caso, o professor usufrui de práticas que incentivam o castigo e absorve a crença de que a educação se constrói por meio da punição e da ameaça. Entretanto, reproduzir o modelo de escolas dos tempos da ditadura militar, em que a censura era política do Estado, em pleno século XXI, com o advento da internet, e com a tarefa histórica de democratizarmos o acesso à educação, é de fato a receita do fracasso.

Esse caráter de validade, aliados a condutas socialmente adquiridas relacionadas à punição e à desconsideração da subjetividade alheia, parece levar os professores de hoje a reproduzirem, com seus alunos, a forma como foram tratados, quando estudantes, por seus mestres. Por um lado, reprova-se por mero costume, por outro, utiliza-se o recurso como forma de punição porque o mesmo nunca recebe um questionamento radical no sistema de ensino no qual os professores exercem sua prática docente. (PARO, 2003, p. 89).

No imaginário de pais e alunos, a reprovação aparece diretamente vinculada a uma segunda chance garantida ao estudante repetente, como se fosse uma medida corretiva capaz de despertar no aluno o interesse pelo estudo. Em estudo de campo desenvolvido por Jacomini (2010), pais e alunos entrevistados reproduziram falas que legitimavam a reprovação enquanto uma prática pedagógica. “A ideia da reprovação como instrumento para pressionar, motivar ou obrigar os alunos a estudar está presente na representação social que os entrevistados têm do processo educativo. (...) eles parecem admitir a necessidade de medidas coercitivas para garantir o envolvimento dos jovens no processo educacional” (JACOMINI, 2010, p. 904). Moura e Silva (2007) também divulgaram pesquisa com resultados semelhantes na visão dos pais sobre a reprovação escolar. “No questionário distribuído aos pais, a primeira pergunta diz respeito aos motivos que levaram o filho à reprovação, as respostas mais frequentes apontam a falta de atenção e interesse, muita conversa na sala de aula e dificuldades de aprendizagem que os apresentam” (MOURA & SILVA, 2007, p. 17). Nas duas pesquisas mencionadas, as falas dos pais reproduziam o discurso que culpabiliza apenas o estudante pela reprovação escolar.

Deste modo, os pais acabam reproduzindo valores educativos que remontam as suas próprias memórias da escola tradicional, enquanto que as crianças certamente têm esse pensamento construído ao longo de sua trajetória escolar. São valores excludentes que persistem em manter-se vivos, retroalimentados por aqueles que os vivenciaram na prática sob a falsa ideia da eficiência do modelo de escola tradicional. Entretanto, Jacomini (2010) indica que, mesmo concordando com a reprovação como um castigo necessário para o desenvolvimento do aluno, os pais de filhos repetentes afirmam que os mesmos continuam não aprendendo, mesmo diante da reprovação. Deste modo, me parece claro que a reprovação por si só não resolverá os problemas da escola. Cabe a ela, desde o início do ano letivo, promover intervenções pedagógicas que permitam corrigir as distorções de aprendizagens dos alunos, verificadas por meio da avaliação da aprendizagem.

Mediante tudo isso, nos fica a pergunta: Qual o papel da escola na luta contra a reprovação e o fracasso escolar? Para Libâneo (2001), a escola e os professores (e aqui estendo a todos os profissionais da educação) têm sua parte a cumprir na luta contra o fracasso escolar. Segundo o autor, o domínio pleno da leitura e da escrita, tarefa que percorre todas as etapas da escola, se constitui na base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas habilidades cognitivas e ganhem compreensão da realidade social. Soares (2007, p. 21), ao priorizar a leitura dentre as tantas aprendizagens necessárias, assume uma frase de Ziraldo que afirma que “ler é mais importante do que estudar”, pois só lendo e compreendendo é que podemos aprender. Nesse sentido, o acesso à escola passa a ser mero pressuposto inderrogável do direito de aprender.

A escola tradicional do passado serviu aos interesses das camadas dominantes da sociedade e para isso estabeleceu os seus objetivos, conteúdos, métodos e sistema de organização do ensino. Durante anos, o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011). A escola pela qual devemos hoje lutar visa o desenvolvimento científico e cultural para o povo, preparando as crianças e jovens para a vida, o trabalho e a cidadania (LIBÂNEO, 2001). A democratização do ensino se sustenta nos princípios da igualdade e da diversidade, tendo todos o direito de acesso, permanência e sucesso nos estudos. Moura e Silva (2007) defendem que a avaliação deve cumprir a função de diagnóstico dos problemas de aprendizagem, possibilitando intervenções que corrijam os rumos de uma possível reprovação. Para Luckesi (2011), a avaliação precisa passar por um trânsito difícil, porém necessário: da simples verificação para a avaliação da aprendizagem, sendo esta contínua, processual e sintonizada com a proposta da transformação social.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com o seu consequente projeto de ensino. (...) a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. (...) Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. (LUCKESI, 2011, p. 45; 52)

O ensino deve adequar-se às condições sociais, socioculturais e individuais dos alunos. Isso não significa rebaixar o nível da escola, conforme pensam os resistentes à mudança. A democratização da escola pública não passa apenas pelo acesso aos estudantes, mas também ao aprendizado, à permanência e ao prosseguimento nos estudos. Estas duas últimas dimensões, inclusive, essenciais para a superação do fracasso escolar. Desta forma, a escola tem o dever de ensinar a todos. A reprovação implica no fracasso da instituição de preparo fundamental do cidadão para a vida comum. A popularização da escola pública decorre da transformação dos métodos e processos de ensino (TEIXEIRA, 2007).

A escola deve estar atenta às realidades sociais em que os alunos se encontram inseridos, considerando as diferenças como tal e não como deficiências (BENAVENTE, 1988). A organização do ensino na escola deve levar em conta os saberes dos estudantes, reconhece-os enquanto sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem. A cidadania ativa não pode ser ensinada em manuais, sendo ela constituída na *práxis*. Os programas precisam ser organizados mediante o entendimento do aluno enquanto um ser histórico, transformador da sua realidade e do meio em que está inserido.

(...) é uma concepção progressista de educação como atualização histórico-cultural de cidadãos que suponha uma didática em que o educando seja o real autor e construtor de seu aprendizado, com a qual seria incompatível qualquer atitude punitiva ou redutora de sua condição de sujeito histórico. Na falta dessa concepção inerente a uma visão de homem como ser histórico, construtor social e subjetivo de sua humanidade, a cimentar as relações e atos no cotidiano da escola e a dar sentido a sua ação social, a escola de hoje parece continuar mostrando uma impressionante capacidade de resistir a tudo o que é novo e de tudo direcionar para uma rotina de negligência para com o ensino. (PARO, 2003, p. 97).

Percebemos neste capítulo que a reprovação é uma característica própria da escola tradicional, bastante seletiva e excludente. A reprovação tem se tornado uma espécie de álibi para eximir a responsabilidade da escola no fracasso escolar (PARO, 2002). O advento da democratização do acesso à educação trouxe à escola pública novos desafios, que urgem por mudanças em princípios, valores, metodologias e formas de organização da instituição escolar. Tais transformações precisam considerar o estudante enquanto sujeito do seu processo de aprendizagem, e uma escola que tenha identidade nas classes populares. Combater a reprovação escolar significa garantir o direito pleno à educação aos jovens e crianças, compreendendo a avaliação enquanto movimento processual e contínuo, capaz de corrigir defasagens na aprendizagem do aluno durante a sua trajetória escolar.

4 SUPERANDO AS EXPECTATIVAS: A ESCOLA DO CAMPO DE PESQUISA

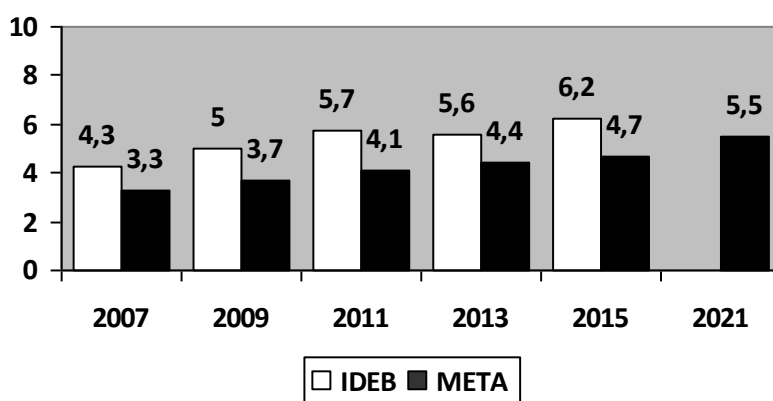
O recorte espacial escolhido para o campo da pesquisa foi a área coberta pela 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE) da SME-RJ, que atende ao complexo de favelas da Maré e aos bairros da zona da Leopoldina, ambos na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Dentre as dezenas de escolas pertencentes à 4ª CRE, uma delas me chamou a atenção. Razão pela qual estabeleci nela meu campo de pesquisa. Para evitar exposições, optei em manter em sigilo o nome da escola. A chamarei no corpo deste texto de Escola ABC, uma escola municipal que atende exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha da escola foi motivada por uma pesquisa inicial na base de dados do INEP, mais especificamente nos números referentes ao IDEB. Buscava naquela base quantitativa resultados de uma escola que pudesse caminhar na aprendizagem dos seus alunos e no controle do fluxo escolar, dois movimentos necessários para superar a reprovação e o fracasso escolar. Nesse momento, os dados quantitativos da Escola ABC me saltaram os olhos. Não apenas pelo desempenho da escola no IDEB, mas especialmente pelo cumprimento das metas, indicador de fluxo escolar e níveis de proficiência alcançados pelos alunos na Prova Brasil, mesmo em um contexto socioeconômico bastante adverso e de alta complexidade de gestão. A Escola ABC atende a alunos pobres, majoritariamente pretos e pardos, com baixo nível de escolaridade dos pais, e com uma gestão que precisa dar conta de lidar com mais de 1500 alunos, com 3 turnos e diferentes modalidades de ensino e etapas de escolaridade.

O desempenho escolar acima do esperado, tamanho os desafios postos à unidade escolar, me trouxe inquietações e o desejo de me debruçar um pouco mais sobre a realidade da Escola ABC. Por conta disso, esta pesquisa assumiu a abordagem metodológica qualitativa, buscando interpretar as estatísticas quantitativas a luz de alguns dos sujeitos envolvidos no processo e por meio das observações *in loco*. Entrevistas semiestruturadas foram feitas com o diretor adjunto, o coordenador pedagógico e dois professores da escola⁵.

Começaremos a análise dos resultados quantitativos pelos dados do IDEB da escola. Perceberemos que o gráfico 2 evidencia o bom aproveitamento da Escola ABC no IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental. Desde o ano de 2007, a escola vem superando a meta estabelecida pelo INEP. Além do mais, desde o IDEB 2013, a escola já vem atingindo a marca estipulada para ser alcançada na edição 2021 do indicador.

Gráfico 2 - IDEB (Escola ABC): Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP, 2015.
tor.

Elaboração do au-

Conforme apresentado no primeiro capítulo, o IDEB das escolas é extraído mediante o desempenho dos alunos na Prova Brasil e no fluxo escolar. Ou seja, dois elementos próprios ao tema desta pesquisa: aprendizagem e reprovação escolar. Pois, o aluno que aprende não é retido, e tem seu fluxo escolar continuado. O indicador de fluxo escolar varia de 0,00 a 1,00. Deste modo, podemos observar abaixo que em oito anos o fluxo variou positivamente em 0,08 pontos. Isso significa dizer que na Escola ABC, em 2015, a cada 100 alunos do 5º ano do ensino fundamental 94 foram aprovados ao término do ano letivo, progredindo de série.

TABELA 1 – Fluxo Escolar (Escola ABC): Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: INEP, 2015b. Elaboração do autor.		2007	2009	2011	2013	2015
	ESCOLA	0,82	0,85	0,88	0,89	0,94

As notas na Prova Brasil variam entre 0,00 a 350,00. Optei por trabalhar nesta pesquisa com os dados provenientes da prova de matemática. A escolha desse componente curricular deve-se ao caráter escolar dessa área de conhecimento, conforme explicitado por Oliveira e Paes de Carvalho (2018). Percebe-se pela leitura da tabela 2 que as notas de matemática da escola cresceram entre as edições de 2007 e 2015 da Prova Brasil, estando acima, inclusive, da média da SME-RJ. Houve um crescimento de cerca de 30 pontos no desempenho em matemática dos alunos da escola em oito anos.

⁵ Para que seja mantido o sigilo dos entrevistados, todos serão tratados no texto no gênero masculino. Além disso, os dois professores entrevistados serão nomeados da seguinte forma: professor 1 e professor 2. O diretor não foi entrevistado, pois estava gozando de férias remuneradas durante o campo de pesquisa

TABELA 2 – Notas de Matemática (Escola ABC) – Prova Brasil: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	2007	2009	2011	2013	2015
ESCOLA	208,96	231,58	247,18	234,85	238,93
SME-RJ	192,93	216,57	227,76	221,15	225,42

Fonte: INEP,
do autor.

2015b. Elaboração

Tendo por objetivo observar a equidade do desempenho em matemática, me debruço nesse instante sobre os níveis de proficiência da Escola ABC nesta disciplina. Assim, temos mais um dado surpreendente, onde 61% dos alunos da escola estiveram classificados nos níveis “avançado” ou “adequado” em matemática na última edição da Prova Brasil, mais uma vez, acima da média das escolas municipais carioca.

TABELA 3 – Desempenho em Matemática (Escola ABC) – Prova Brasil 2015: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Níveis de Proficiência	Alunos da Escola	Média da SME-RJ
Avançado	18%	14%
Adequado	43%	35%
Básico	34%	39%
Abaixo do Básico	5%	12%

Fonte: INEP, 2015. Elaboração do autor.

Desde Coleman (1966), a literatura do campo da sociologia da educação é unânime em afirmar o forte impacto do nível socioeconômico sobre o desempenho escolar. Levando isso em consideração, o INEP, em 2014, criou o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). De acordo com INEP (2014), o indicador foi criado para contextualizar os resultados obtidos pelas unidades escolares nas avaliações aplicadas pelo INEP, tendo em vista conhecer de forma mais apurada os desafios que as escolas enfrentam na promoção do ensino e da aprendizagem aos estudantes. O INSE distribui as escolas em sete níveis socioeconômicos, mediante a resposta dos alunos no questionário de perfil socioeconômico na Prova Brasil. Por se tratar de um indicador de NSE em nível nacional, em um país de drásticas desigualdades regionais, o INSE teve uma baixa variância na rede municipal do Rio de Janeiro. As escolas da SME-RJ variaram em apenas três níveis: IV – Médio; V – Médio Alto; VI – Alto (INEP, 2014). Para INEP (2015b), a Escola ABC encontra-se no **Nível IV – Médio**, com alunos de renda média familiar entre 1,5 e 5 salários mínimos (INEP, 2014c).

Nível IV: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. (INEP, 2014, p. 3)

Desta forma, podemos perceber que estou lidando com uma escola enquadrada no menor INSE da SME-RJ. Apesar disso, tive a inquietude de explorar outros elementos capazes de tornar mais segura a afirmação de que estamos lidando nesta pesquisa com uma escola de baixo NSE. Recorri ao Censo Escolar para ob-

servar a cor/raça dos alunos e o grau de escolaridade dos pais. Com relação a cor ou raça dos estudantes, percebemos que a escola possui um pouco mais de 56% dos seus alunos entre pretos e pardos, o que nos apresenta indicativos que de fato estamos lidando com alunos mais pobres. Em um país que conviveu com a chaga da escravidão africana/afro-brasileira por mais de 300 anos, a pobreza no país tem cor de pele. E esse é um dado

TABELA 4 – Cor/Raça dos Alunos (Escola ABC) – Censo Escolar

que precisa ser	Branca	39,5%	sempre reforçado.
	Preta	6,7%	
	Parda	50,1%	
	Amarela	0,0%	
	Indígena	0,0%	
	Não declarada	3,6%	

Fonte: SME/RJ, 2015 apud LATITUDE, 2016. Grifos meus.

A escolaridade dos pais, talvez, seja o número mais consistente que possuímos para analisar o impacto do NSE sobre o desempenho dos estudantes. Na Escola ABC, cerca de 75% dos pais dos alunos possuem apenas o ensino fundamental completo. Tal aspecto pode interferir diretamente na rotina de estudo das crianças da escola, porém os bons índices de aproveitamento nos exames da Prova Brasil e o controle do fluxo escolar nos indicam que a Escola ABC tem interferindo positivamente na vida escolar dos alunos, amenizando as pressões

TABELA 5 – Escolaridade dos Pais (Escola ABC) – Censo Escolar

dos fatores exter- zagem e o de- dantes da escola.	Analfabeto	3,83%	nos sobre a aprendi- sempenho dos estu-
	Fundamental Incompleto	35,44%	
	Fundamental Completo	36,19%	
	Ensino Médio	22,90%	
	Ensino Superior	1,65%	

Fonte: SME/RJ, 2015 apud LATITUDE, 2016. Grifos meus.

Levando em consideração o INSE e as características de cor/raça dos estudantes e o grau de escolaridade dos pais, podemos afirmar que a Escola ABC corresponde a uma unidade escolar de baixo nível socioeconômico. Seus resultados no IDEB, fluxo escolar e desempenho na Prova Brasil ultrapassam as expectativas postas a ela, visto que os fatores externos, especial o NSE, são os principais fatores causais para o desempenho escolar e a aprendizagem, o que vai se refletir também sobre a reprovação e o fracasso escolar. Deste modo, estamos lidando com uma escola com o perfil de uma “Escola Eficaz”. Desde o final dos anos 1970, novas literaturas começaram a considerar que os fatores intraescolares poderiam diminuir o impacto do NSE sobre o rendimento dos alunos (MORTIMORE et al., 1988; SAMMONS, 2008). Neste cenário, surgiu a linha de pesquisa das “escolas eficazes” com o objetivo de compreender, em cada contexto social, as características internas da escola que podem interferir no aprendizado e desempenho dos estudantes (SOARES, 2002). “(...) uma escola eficaz acrescenta valor adicional aos resultados dos seus alunos, em comparação com outras escolas com alunados

semelhantes. Em contraste, em uma escola ineficaz os alunos progredem menos que o esperado, depois de consideradas as características dos alunos ao serem admitidos” (SAMMONS, 2008, p. 343).

Sammons (2008) aponta a liderança profissional da gestão (e aqui podemos estender também à coordenação pedagógica) como o primeiro dentre onze fatores elencados para as escolas eficazes. O gestor escolar tem a necessidade de possuir uma liderança firme e objetiva, um perfil competente, proativo, mediador de conflitos, capaz de mobilizar o grupo de professores na proposta pedagógica da escola, além de compartilhar responsabilidades (SAMMONS, 2008). Para Leithwood (2009, p. 22), a liderança escolar é “o trabalho de mobilizar e influenciar outros para articular e alcançar as intenções e metas compartilhadas na escola. O impacto da gestão escolar no desempenho acadêmico não se dá de forma direta, pois envolve um verdadeiro trabalho de bastidores que busca garantir o desenvolvimento de outras características essenciais para a eficácia escolar, tais como: ambiente propício para a aprendizagem; trabalho coletivo; e o compartilhamento de metas e responsabilidades com as equipes da escola (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018).

Deste modo, não podemos abrir mão de destacarmos mais uma complexidade presente na Escola ABC. Trata-se da sua gestão escolar. Pensando em ampliar os olhares sobre os resultados das escolas no IDEB, o INEP (2014b) lançou o “Indicador de Complexidade de Gestão”, que mensura o nível de complexidade da gestão das escolas públicas brasileiras de educação básica. As escolas foram divididas em seis níveis de complexidade, variando de acordo com o número de alunos, turnos e etapas de escolaridade. Por meio do indicador, entende-se que quanto maior o nível de complexidade da escola, maiores são os desafios postos à gestão, o que consequentemente impacta o aprendizado e o desempenho escolar.

Segundo INEP (2015 apud LATITUDE, 2016), a Escola ABC possui o **nível 6** de complexidade de gestão (o mais elevado de todos), pelo fato de ter “porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada”. A análise deste indicador expõe mais um desafio a ser enfrentado pela Escola ABC, pois trata-se de uma unidade escolar que possui grande número de alunos e de etapas de escolaridade, o que torna a sua gestão mais complexa e algo que possa vir a interferir no desempenho escolar. Deste modo, temos uma escola como objeto de estudo que atende a alunos de baixo NSE e com o mais alto índice de complexidade em sua gestão. Diversas características para que o desempenho escolar e a aprendizagem sejam comprometidas. Porém, não é isso que ocorre nos resultados e no cotidiano da Escola ABC. Vejamos agora alguns dos resultados qualitativos colhidos no campo de pesquisa.

A Escola ABC funciona no perímetro urbano, com um amplo espaço interno e externo, em um prédio projetado para o programa do CIEP⁶. A escola é a maior em quantidade de matrículas da 4ª CRE. Segundo o Censo Escolar 2017, a escola possui mais de 1500 alunos matriculados, atendendo a alunos da pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA), e com mais de 75 funcionários trabalhando na escola (INEP, 2017). O ingresso na escola foi bastante agradável. A escola se manteve sempre bastante limpa nas minhas observações, especialmente os corredores, as salas de aula e os banheiros. Não encontrei pichações pela escola, pelo contrário, a infraestrutura no local tem sido muito bem preservada. Duas lixeiras que encontrei pelos corredores eram na forma de um lápis. Chama a atenção a quantidade de trabalhos expostos pela escola, porém de forma organizada, sem poluição visual, e de diferentes turmas e temáticas.

⁶ O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) foi um grande programa educacional de educação em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro, idealizado por Darcy Ribeiro, e iniciado no primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987). O projeto do CIEP só foi completado no segundo governo de Leonel Brizola, entre os anos de 1991 e 1994, quando foram entregues 500 unidades de CIEP em todo o Estado do Rio de Janeiro.

Percebi pelas observações *in loco* duas características importantes da escola, e que fazem parte do perfil das escolas eficazes: a infraestrutura e a ênfase pedagógica. Diferentemente de países desenvolvidos, em que os recursos escolares não produzem grandes efeitos no desempenho dos estudantes, no caso brasileiro e dos países pobres como um todo, os recursos escolares ainda são diferenciais por conta das grandes disparidades de infraestrutura entre as escolas (BONAMINO; FRANCO, 2005). Já para Sammons (2008), existem onze fatores para escolas eficazes: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; um ambiente de aprendizagem; concentração no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivo próprio; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades do aluno; parceria casa-escola; uma organização orientada à aprendizagem. Toda a organização, preservação e a atmosfera de aprendizagem construída pela escola nos apontam pistas contundentes de que a Escola ABC se encaixa dentro do perfil de uma escola eficaz, superando desafios e garantindo aos seus alunos a plenitude do direito à educação, apesar dos sempre presentes obstáculos a serem vencidos.

Também é determinado pelo clima em que os alunos trabalham: o ambiente de aprendizagem. As características particulares disso parecem ser uma atmosfera ordenada e um ambiente de trabalho atraente. (...) A pesquisa em eficácia escolar sugere que o ambiente físico de uma escola pode também ter efeito tanto na atitude quanto no desempenho dos alunos. Rutter et al. (1979) observaram que manter a escola em um bom estado de conservação e manutenção estava associado com padrões mais altos de desempenho acadêmico e comportamento. (...) Isso tem uma série de elementos: organização eficaz, clareza de objetivos, lições estruturadas e prática adaptativa. (SAMMONS, 2008, p. 358; 359; 363).

Ao iniciar as entrevistas me chamou a atenção o conhecimento e o manejo dos dados que possuem. Ambos os professores entrevistados destacaram o papel de liderança do coordenador no acompanhamento dos resultados, não apenas nas avaliações externas, mas também na avaliação processual da escola. Nas observações *in loco* pude perceber a capacidade de liderança do coordenador, circulando pela escola por todo o tempo, auxiliando professores, bastante preocupado com a ênfase no pedagógico e o acompanhamento do desempenho da/na unidade escolar.

Em 2011, a gente começou a planejar, pensar, estudar e a entender a nossa escola. Até na tentativa da construção do nosso projeto político-pedagógico e por ser uma escola com uma complexidade de gestão dessa. Tudo é mais difícil, mais vagaroso, mas a gente consegue sim. Acessar os dados, levar para o grupo. Levar reflexões, levar uma discussão para todos os atores da escola. A gente busca colocar todo mundo a par dos nossos desempenhos. A gente comemora junto, a gente repensa onde não foi legal. (...) Eu fui a inúmeras reuniões na CRE e trazia para a escola isso. Está na hora da gente sentar e olhar para isso daqui. (...) Até esse foi um caminho complicado, porque os professores não querem ficar ligados, presos aos números. A gente veio construindo isso aos poucos, deles aceitarem, da gente parar, ver, que curva foi essa, quais foram as habilidades que os alunos foram melhores, foram piores. Que é uma discussão ampla de avaliação. Que é a discussão mais difícil dentro de uma escola! (Coordenador, Escola ABC, 16/8/2018).

O coordenador destacou ter participado de formações, fornecidas pela SME-RJ, que chamavam a atenção para o monitoramento dos resultados. Interessante destacar que no momento do compartilhamento de metas e objetivos com os docentes há resistências de alguns professores. O diretor adjunto afirmou que as resistências ocorrem porque alguns professores acabam ficando muito presos ao passado.

Porque ainda tem aquelas pessoas que tem dificuldade com o novo, e aí ficam mais presos ao passado, e até com relação à avaliação mesmo. Eu acho até que aqui na escola muita coisa mudou, e uma das pessoas que tem o maior mérito disso é o coordenador pedagógico. A gestão como um todo tem a sua participação, mas o coordenador pedagógico além de dominar sua função com maestria, ele é empenhado e salta aos olhos o que ele faz. Ele realmente é um líder com relação a parte pedagógica, excepcional. (Diretor Adjunto, Escola ABC, 16/8/2018).

A fala do diretor adjunto reconhece a capacidade de liderança do coordenador pedagógico. Sammons (2008) destaca que uma das características de uma gestão eficaz é o compartilhamento de responsabilidades com outros membros da gestão (mais uma vez estendo isso à coordenação pedagógica) e o envolvimento mais geral de professores, tratado isso como uma cultura colaborativa na escola. Os professores 1 e 2 também reconhece a liderança do coordenador, especialmente na questão do acompanhamento dos resultados da escola.

O coordenador é fora de série, sempre me ajudando. As avaliações servem para isso: ver e voltar. Sempre avaliando, constantemente. A liderança do coordenador é fundamental. Eu aprendi a ir por esse caminho com ele. Ele que ensinou, e anima, ajuda, bota a mão na massa também, nos procura. Se não tiver alguém para direcionar, animar e cobrar a coisa não anda. (Professor 2, Escola ABC, 16/8/2018).

Tudo isso é passado pelo coordenador pedagógico da escola. (...) O coordenador começou a trazer todos esses dados para nós, para nós acompanharmos. Aí a gente começou a fazer pesquisa sobre o que caía na prova, quais eram os objetivos trabalhados na prova. A gente vê toda essa parte aí. (Professor 1, Escola ABC, 16/8/2018).

Um aspecto relevante de ser considerado é a experiência da equipe gestora no cargo. O trio (diretor, diretor adjunto e coordenador pedagógico) ocupa os seus cargos há dez anos, tendo sido a direção eleita em consulta à comunidade em todos os mandatos. Antes de ingressar na direção, os três membros da equipe eram professores da escola. Vale ressaltar que o sucesso que a Escola ABC tem obtido não impede que a mesma tenha problemas, em todos os aspectos. Entretanto, a escola tem tido êxito em sua tarefa educativa, especialmente pelo planejamento bem organizado e discutido, especialmente, com os professores, e o monitoramento dos resultados obtidos.

O coordenador e o diretor adjunto fazem menção ao público atendido pela escola, sendo majoritariamente moradores de diferentes favelas do complexo da Maré. O coordenador mencionou na entrevista que o bom trabalho desenvolvido tem tido uma boa repercussão, fazendo com que muitos moradores da Maré, inclusive aqueles mais distantes da escola, matriculem seus filhos na escola. A Escola ABC não fica inserida no complexo de favelas da Maré, estando um pouco mais afastada da divisa com a Avenida Brasil. Entretanto, uma estação do BRT faz a ligação direta da comunidade do Parque União (na Maré) com a escola.

A nossa escola no passado tinha aquela imagem ruim do Brizolão. (...) Hoje mudou. A gente percebe pessoas que preferem sair de lá de dentro [da favela], caminhar até aqui para poder ter uma escola que eles dizem que é uma escola com mais qualidade, com mais aula, com mais tempo produtivo. Na nossa escola quase não falta professor. Ano passado, começamos o ano letivo com o quadro completo, sem faltar uma pessoa sequer. Então é esse tipo de escola que a gente oferece para a comunidade. A maioria dos alunos vem de toda a parte da Maré. A gente também tem um pouquinho de alunos do morro do Adeus e da comunidade aqui de frente da escola. (Coordenador, Escola ABC, 16/8/2018).

Um ponto central percebido nas entrevistas com o diretor adjunto e a coordenação, também identificado dentre os professores entrevistados, é a percepção de que a reprovação é um problema.

A gente precisa se perguntar, se esse aluno ficar retido isso vai ser positivo para ele em algum aspecto? De alguma forma? (...) É isso, é aquele professor que acha que tem que punir o aluno com a reprovação. Ele não quis nada o ano inteiro, então ele tem que ficar reprovado. É isso que ao longo dos anos estamos tentando refletir. (...) A gente tem que tentar tudo para evitar o veredito da reprovação. A gente precisa pensar, refletir, fazer de tudo para não chegar nessa reprovação. Para mim, a reprovação é um problema. Eu não trabalho para reprovar aluno. Eu trabalho para ajudar, construir, formar o aluno. Mas, infelizmente, algumas pessoas ainda têm essa visão equivocada. (Coordenador, Escola ABC, 16/8/2018).

Reprovar é um problema, sim. O professor quando reprova, na minha opinião, se sente que não atingiu aos objetivos daquele ano. Eu acho que a responsabilidade em cima dessa reprovação é do professor, da

família, da escola, do aluno, de todo o grupo que faz parte, que anda com esse aluno. É uma responsabilidade compartilhada. Não acho que a reprovação tenha alguma qualidade. Já cansei de pegar aluno retido por causa de falta, e o aluno fica desinteressado, ele continua faltando. Então, eu não vejo ganho nenhum ao aluno. (Professor 1, Escola ABC, 16/8/2018).

Atualmente, entre pesquisadores da educação, é consenso afirmar que reprovação escolar é um problema. Entretanto, na realidade da escola ainda estamos muito atrasados nesse debate. No cotidiano escolar, ainda encontramos com muita frequência, após quase duas décadas de democratização do acesso ao ensino fundamental, professores que utilizam da reprovação como prática educativa, como castigo ao aluno e à sua família. Na escola do campo de pesquisa, assim como em Paro (2003), mesmo com todos os progressos já alcançados, ainda encontramos esse discurso conservador entre alguns professores.

Mas, infelizmente, algumas pessoas ainda têm essa visão equivocada. (...) Antigamente, a escola não era para todos. Era uma escola seletiva. As pessoas não entendem isso, até quando falam do passado. (...) A gente não pode ficar exaltando uma escola do passado que reprovava, reprovava, reprovava. E depois o aluno saía para viver de qualquer subemprego sem escolaridade alguma. (...) A gente quer transformar a sociedade. (Coordenador, Escola ABC, 16/8/2018).

O diretor adjunto e o coordenador compartilham ideias de uma escola mais próxima dos estudantes, valorizando os saberes e culturas diversas, não abrindo mão de uma visão humanitária. De pensar no crescimento do ser humano e do cidadão.

Acho que o papel da escola é valorizar as culturas, mostrar para a criança que ela é capaz, que cada um é de um jeito e que está tudo bem. Que cada um vai se encaixar de alguma forma na sociedade. A escola precisa mostrar que está interessada, que está preocupada com aquilo. E não só com aquela visão de que eu ensino e o aluno aprende. E se o aluno não aprender, reprova. (Coordenador, Escola ABC, 16/8/2018).

Eu também acho que é uma questão de humanização, de afeto. Eu acho que não constrói nada. E a gente tem exemplos de mudança de comportamento de alunos quando o professor se mostrou afetuosos. Não é afetuosos de passar a mão na cabeça. E sim, quando traz o aluno para perto de si. A gente vê que existe uma transformação. O aluno pode não se tornar um MB, o mais maravilhoso da escola, mas que ele realmente modifica, eu acho que sim. Eu acredito muito nisso. (...) O professor precisa estar próximo do aluno. (Diretor Adjunto, Escola ABC, 16/8/2018).

Uma das principais iniciativas que identifiquei na Escola ABC tem a ver com o horário de planejamento dos professores. A gestão teve êxito em organizar um bloco de horários reservados ao planejamento dos professores, de modo que os mesmos possam se encontrar em reuniões semanais. A coordenação participa destes encontros semanalmente garantindo trocas produtivas para a escola, especialmente com relação ao alinhamento das ações pedagógicas na escola. Essa era uma necessidade sentida pelo coordenador no momento em que ingressou na rede pública, pois considerava bastante desorganizado o trabalho pedagógico nas escolas.

Confesso que eu fiquei muito assustado quando eu cheguei na escola pública. Eu tive um choque maior disso do que com o público. (...) Cada um fazendo o que queria, algumas pessoas bem intencionadas, outras não. Eu via uma bagunça. Hoje em dia eu sou uma defensora fervorosa da escola pública. Mas aqui dentro eu procurei construir alguma coisa, sim. Aqui fica sempre muito claro que ninguém faz carreira solo. Nós temos documentos, nós temos orientações curriculares, PCNs. Nós temos documentos que nos norteiam. Porém, eu não acredito em uma coordenação pedagógica que diga: tem que ser desse jeito! Eu tenho muita abertura para que o professor venha e me diga o que deve ser falado. O professor tem autonomia para fazer o seu trabalho. Nós reforçamos a importância do comprometimento e da organização. (Coordenador, Escola ABC, 16/8/2018).

Os horários de planejamento também são aproveitados pela coordenação e os professores para uma profunda discussão acerca do processo de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2011), para além da mera certificação do conhecimento adquirido.

Existe sim essa questão do compartilhamento de ideias entre os professores para o fechamento do conceito aplicado aos alunos. Nós somos uma escola muito grande. O conceito não é feito no dia do COC. Já começamos a discutir isso antes. O dia do COC fica para uma reflexão, e para que nós busquemos ações para tentar minimizar algumas coisas. O resultado no dia do COC já está fechado, e previamente discutido. (Coordenador, Escola ABC, 16/8/2018).

O processo de avaliação aqui na escola é a prova da prefeitura, prova do professor, semanalmente eu faço uma prova do conteúdo que eu vou trabalhando. Se as notas forem muito baixas, eu volto com o conteúdo. Não adianta você correr com a matéria se ninguém aprende. (...) Se a grande maioria da turma pegou o conteúdo, eu ando com a matéria. Para isso, eu uso trabalho de monitoramento com os alunos para saber o nível do conteúdo aprendido por eles. (...) Eu acho válido o conceito global, porque eu acho que os alunos têm habilidades específicas. Tem aluno que se desenvolve bem em matemática, mas em língua portuguesa não. E isso colabora em diminuir a reprovação também, valorizando inteligências que o aluno tem. (Professor 1, Escola ABC, 16/8/2018).

O terceiro capítulo apresentou a escola do campo de pesquisa. Tivemos a oportunidade de analisar resultados quantitativos que nos esclarecem características importantes da Escola ABC, em especial o crescimento da aprendizagem dos alunos e a diminuição da reprovação escolar, mesmo em um cenário de baixo NSE das famílias dos estudantes. As observações no campo de pesquisa e as entrevistas realizadas me permitiram contextualizar ainda mais os resultados quantitativos. A Escola ABC possui uma equipe gestora e de coordenação experiente no cargo, com identidade e história naquele espaço, organização e ênfase no pedagógico, e capacidade de liderança dos gestores e coordenador na mobilização da sinergia docente para a realização dos fins pretendidos pela escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normativas educacionais, em âmbito nacional, muito pouco ou nada regimentaram sobre o tema do fracasso e a reprovação escolar. Esta atribuição ficou, de certa maneira, destinada aos sistemas de ensino. No caso da SME-RJ, resoluções e deliberações foram estabelecidas tendo em vista regulamentar o processo de avaliação nas escolas, estimulando o seu caráter global, processual e contínuo, conforme já pregava a LDBEN 1996.

O debate acadêmico sobre o fracasso escolar no Brasil remonta os anos 1980 e 1990, no contexto de universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil. O acesso de milhões de estudantes que durante anos estiveram excluídos da escola trazia novos desafios para a escola pública brasileira, até então, uma verdadeira fortaleza basicamente ocupada pelas camadas médias da sociedade. As produções de Libâneo (2001), Paro (2002; 2003) e Luckesi (2011) são alguns dos exemplos das literaturas que apontavam para a necessidade da escola se sentir responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos, impedindo que os mesmos fossem exclusivamente culpados pelo fracasso escolar. Estas literaturas partiam do princípio de que a democratização do acesso à escola pública deveria vir acompanhada de uma profunda radicalização democrática da organização do trabalho pedagógico na escola, especialmente rompendo com a ideia da reprovação como uma prática educativa.

A permanência do modelo de escola tradicional só aprofunda as desigualdades educacionais, desta vez, dentro da escola. A partir das contribuições de autores da teoria crítica como Coleman (1966) e Bourdieu (2014) compreendemos que as desigualdades no desempenho escolar não são fruto apenas das aptidões indivi-

duais, tendo os fatores socioeconômicos forte impacto sobre o rendimento dos alunos na escola e em testes de larga escala. A literatura das escolas eficazes, a partir dos anos 1980, foi capaz de apresentar pesquisas em que fatores intraescolares foram capazes de amenizar os impactos das desigualdades sociais sobre os estudantes. As escolas eficazes são aquelas que apresentam resultados acima dos esperados inicialmente delas, dados os contextos sociais em que estão inseridas.

A Escola ABC é um fértil campo de pesquisa. Concluo este trabalho considerando a escola como um exemplo de escola eficaz. Os resultados da Escola ABC caminharam em convergência a características típicas das escolas eficazes: liderança eficaz, organização do trabalho pedagógico, ênfase no pedagógico, altas expectativas sobre os estudantes, planejamento, infraestrutura preservada e monitoramento dos resultados. Nos últimos anos, a escola tem superado suas metas de desempenho no IDEB, alcançado indicadores superiores à própria média da SME-RJ, diminuído as distorções idade-série, combatido a reprovação, controlado o fluxo escolar, e evoluído com o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Todos esses avanços em uma escola de alta complexidade de gestão e que atende aos alunos do menor INSE dentre as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Os resultados apresentados pela Escola ABC são inquietantes, conhecer sua realidade e as histórias contadas pelos sujeitos que a constroem torna esta tarefa ainda mais instigante. O poder público precisa dar visibilidade àqueles que se dedicam ao nobre ofício da educação pública. Boas práticas e bons princípios educacionais precisam ser replicados. Vencer a batalha contra a reprovação e o fracasso escolar é urgente, e necessita ser conquistada em sua plenitude, não apenas pela entrega de um diploma. O combate ao insucesso escolar parte necessariamente pela garantia do aprendizado dos alunos, caminhando em conjunto com o controle sobre a evasão e a reprovação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel A. Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; 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.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *In*: SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5/10/1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 04 maio 2016.

BROOKOVER, W. B. **School Social Systems and Student Achievement**: Schools make a difference. New York: Praeger, 1979.

COLEMAN, James S. **Equal Schools or Equal Students?** The Public Interest, n. 4, Summer, 1966.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação E/CME nº 19**. Fixa normas para a realização dos conselhos de classe no âmbito da secretaria municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Disponível: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1122564/DLFE-205672.pdf/deliberacao19_2009.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. Políticas Públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 561-576, vo. 11, n. 3, set./dez. 2016.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os Determinantes do capital. **REP**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, P. 112-124, jan./jun. 2010.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista do Programa de Pós-Graduação: Educação online PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005.

INEP. **IDEB** – Resultados e metas. 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=9881339>. Acesso em: 16 ago. 2018.

INEP. **Nota Técnica** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico_enem_2013.pdf. Acesso em 28 nov. 2016.

INEP. **Boletim de Desempenho na Prova Brasil**. 2015b. Disponível em: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 16 ago. 2018.

INEP. **Indicador de Complexidade de Gestão**. 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

INEP. **Indicador de Nível Socioeconômico por escola**. 2014c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 5 dez. 2017.

INEP. **Censo Escolar**. 2017. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2018.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a Maioria dos Pais e Alunos Defende a Reprovação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010.

LATITUDE. **Informações sobre Escolas ou CREs**. 2016. Disponível em: <http://www.latitude.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2018.

LEITHWOOD, K. **¿Como Liderar nuestras Escuelas?** Aportes desde la investigación. Santiago: Saleasianos Impresores, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia; SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos** – Abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social** : teoria, método e criatividade. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; ECOB, R. Expressing the Magnitude of School Effects – a Replay to Peter Preece. **Research Papers in Education**, n. 3, 1988.

MOURA, Elisabete Martins; SILVA, João Carlos da. **Dilemas e Desafios da Reprovação Escolar no Contexto de um Escola Pública**: O que pensa a comunidade escolar. In: Simpósio de Educação 2007. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. Gestão Escolar, Liderança do Diretor e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; AGUIAR, Glauco Silva. Repetência Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar?** Não, obrigado. **O Estado de São Paulo**, 15/02/2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão Democrática e a Análise de Avaliações em Larga Escala**: o desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016.

ROAZZI, Antônio; ALMEIDA, Leandro S. Insucesso Escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? **Revista Portuguesa de Educação**, 1988, 1 (2), 53-60.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SAMMONS, Pamela. As Características-Chave das Escolas Eficazes. In: SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel (org.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origem e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SME-RJ. **Resolução SME nº 1123**, de 24 de janeiro de 2011. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: portais.rioeduca.rio.gov.br/Portais/4/Arquivos/08-RESOLUÇÃO_1123.doc. Acesso em: 18 ago. 2018.

SOARES, José Francisco (coord). **Escola Eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.

SOARES, José Francisco. A Escola como Tempo e Espaço de Educação. *In: Cadernos CENPEC*, Avaliação em Educação, vol. 2, n. 3, 2007.

SOARES, José Francisco; BROOKE, Nigel (org.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

**Tecnologia digital e
neuroaprendizagem,
caminhos para a superação da
dificuldade de aprendizagem
na alfabetização**

LYVIA TEIXEIRA SANTOS SILVA

Monografia Premiada



NOME:

Lyvia Teixeira Santos Silva

FORMAÇÃO:

- ◇ Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
- ◇ Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE:

- ◇ Iniciou como professora regente, na Rede Municipal de Ensino, em turmas de Educação Infantil
- ◇ Atualmente é professora regente do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Desembargador Ney Palmeiro
- ◇ Criadora do canal Redescobrimdo, em parceria com a professora Juliana Rebelo, onde implementa ações de reforço escolar e recuperação paralela, com foco na dificuldade de aprendizagem dos alunos da Rede, com conteúdos voltados para a alfabetização

1 INTRODUÇÃO

Como utilizar as novas demandas de tecnologia digital e descobertas neurocientíficas na superação do problema da reprovação escolar?

As diversas linguagens utilizadas no mundo contemporâneo estão provocando um novo modo de observar e de pensar a educação. A inserção da tecnologia digital no cotidiano das pessoas e as novas descobertas da neurociência a respeito do funcionamento do cérebro têm exigido da escola uma postura inovadora, a fim de compreender a nova realidade. Segundo Ramos (2009) “entendendo-se a escola como espaço de socialização e de construção do conhecimento, fica evidente que ela não pode mais se fechar em seus muros.” A tecnologia pode se tornar uma grande aliada na inclusão digital e na ampliação do acesso dos alunos ao conhecimento produzido pela humanidade. Somado a esse potencial às possibilidades que os estudos da neuroaprendizagem têm proporcionado às formas de ensino, é possível obter resultados cada vez melhores na educação.

As redes de relações do cidadão do século XXI não se limitam mais a sua vizinhança. O processo de globalização expandiu essas relações, ultrapassando os limites geográficos. A tecnologia avançou muito, favorecendo não apenas as descobertas, mas o compartilhamento delas. Hoje é possível mapear o cérebro em tempo real e graças aos estudos da neurociência, sabemos muito mais sobre o funcionamento do cérebro do que nos últimos anos do século passado. Neste contexto, educação, escola, família e instituições sociais não podem dar conta do presente se não estiverem atentas ao futuro. A escola não pode distanciar-se do que acontece fora dela, pois é imenso o volume de informações que cerca os alunos.

Com os aparatos tecnológicos cada vez mais acessíveis à maior parte da população dos centros urbanos, as pessoas estão conectando-se formando grandes redes de comunicação. A informação está mais disponível do que nunca, circula nos jornais, na TV, no rádio, na internet e nos celulares, numa velocidade nunca antes vista. Nesta nova era alunos trazem para sala de aula não apenas desafios cognitivos e comportamentais, mas, sobretudo, questionamentos, dúvidas e até mesmo certezas. O professor deve estar atento à importância desses meios de formação de crianças e jovens, deve estar conectado a essa realidade do mundo exterior. Mas deve estar também teoricamente embasado para mediar, de maneira eficiente, as formas de aprendizagem.

O objetivo geral do presente trabalho é mostrar que tecnologia e Neuroaprendizagem precisam estar na pauta das pesquisas permanentes do professor contemporâneo, pois a sala de aula apresenta, diariamente, o desafio e a necessidade de se explorar diferentes situações comunicativas e promover a superação da reprovação, abrindo assim perspectivas para outras maneiras de aprender e ensinar.

A partir do objetivo geral, formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Chamar a atenção para os avanços tecnológicos da era moderna.
- Mostrar algumas descobertas da neurociência nos últimos anos.
- Relacionar tecnologia digital e Neuroaprendizagem, e suas possibilidades para a sala de aula.
- Demonstrar como a utilização do canal do *Youtube* pode favorecer a aprendizagem por meio da linguagem contextualizada.
- Apresentar a proposta composta por videoaulas de alfabetização que combinam jogos de estímulos psicomotores e tecnologia digital.

A pesquisa realizada visa contribuir para uma reflexão acerca de como as novas tecnologias aliadas aos conhecimentos pedagógicos e as descobertas da Neuroaprendizagem podem contribuir de forma significativa para os alunos, proporcionando a melhora da aprendizagem e auxiliando na superação do problema da dificuldade de aprendizagem. Para fundamentar a pesquisa, o trabalho está dividido em quatro capítulos:

1 - Neurociência e Aprendizagem: consiste num breve resumo histórico a respeito da evolução da Neurociência ao longo da história da humanidade e de que maneira os conceitos e as descobertas dessa área vem contribuindo para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino-aprendizagem. Aborda-se nesse capítulo as ideias de autores como Vygotsky, Dehaene (2012) e Liberato (2016). Para finalizar o capítulo 1 é realizada uma reflexão sobre Neuroaprendizagem e formação docente, trazendo uma discussão a respeito do nível de preparo dos professores para compreenderem as maneiras como o cérebro aprende.

2 - Tecnologia Digital e Comunicação: mostra como a apropriação da tecnologia digital é uma necessidade da escola dos tempos modernos, já que o aluno da atualidade é um nativo digital, ou seja, já nasce inserido nessa realidade de utilização intensa dos recursos midiáticos, para fundamentar o capítulo são citados autores como Ferreira (2010) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

3 - Youtube no Reforço Escolar: apresenta o caminho metodológico seguido para a realização deste trabalho, faz referência à natureza qualitativa da pesquisa, pois são considerados fatores como citações de pessoas a respeito de suas experiências e opiniões sobre o canal; transcrição de trechos de textos que corroboram com as ideias defendidas e interação dos seguidores com as redes sociais relacionadas ao Canal do *Youtube*. Temos a contribuição do autor Ramos (2009), o que contribuiu para a interpretação dos resultados obtidos.

4 - Neuroaprendizagem e tecnologia Digital na Superação da dificuldade de aprendizagem: enfoca o relato das atividades realizadas a partir das videoaulas do Canal, demonstrando como as constatações da Neuroaprendizagem aliadas às tecnologias digitais podem contribuir para a melhora da qualidade do ensino e para a superação do problema da dificuldade de aprendizagem e da reprovação escolar. Neste capítulo são citados os autores Katz; Rubim (2000), Ausubel (1985), Cabral (2009), Matos (2001); Bezerra (2006), Fonseca (2002) entre outros. Este último capítulo é seguido pelas considerações finais do trabalho desenvolvido, bem como às limitações enfrentadas pela pesquisadora e sugestões para trabalhos futuros.

2 NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

2.1 História da Neurociência

Para iniciar nossa compreensão a respeito da neurociência e seus impactos na vida moderna e na educação, precisamos entender o processo pelo qual os estudos nessa área passaram, e como, ao longo dos anos, a visão sobre o cérebro vem sendo modificada e o conhecimento relacionado ao seu funcionamento, ampliado.

As minúsculas estruturas do cérebro e o fato de não ser possível observar, a olho nu, seu funcionamento sempre dificultaram os estudos a respeito desse órgão. A consciência não era percebida como um processo físico, portanto, não havia razões para que nossos ancestrais a relacionassem ao cérebro. Veja abaixo uma breve cronologia a respeito das descobertas da neurociência e seus protagonistas.

4000 a.C: Sumérios escrevem sobre a euforia provocada pela semente de papoula.

2500 a.C: A trepanação (abertura de orifícios do crânio) era um procedimento cirúrgico comum em diversas culturas. Possivelmente era usado para tratar transtornos cerebrais, como a epilepsia ou por razões rituais ou espirituais.

1700 a.C: Papiros descrevem detalhadamente o cérebro, mas os egípcios não o tem em alta conta; diferentemente de outros órgãos, era removido e descartado antes da mumificação, indicando que não se acreditava que seria útil nas encarnações seguintes.

450 a.C: Os gregos antigos começam a reconhecer o cérebro como centro das sensações humanas.

387 a.C: O filósofo grego Platão dá aulas em Atenas; ele acredita que o cérebro é o centro dos processos mentais.

335 a.C: O filósofo grego Aristóteles reitera a crença antiga de que o coração é o órgão superior; o cérebro, diz ele, é um radiador que impede o superaquecimento do corpo.

170 a.C: O médico romano Galeno lança a teoria de que o temperamento e o caráter humanos são decorrentes do quatro “humores” (líquidos mantidos nos ventrículos do cérebro). A ideia persistiu por mais de 1000 anos. As descrições de anatomia de Galeno, usadas por gerações de médicos, tiveram como base principal em macacos e porcos.

1543: Andreas Versalius, médico europeu publica o primeiro livro de anatomia (moderno) com ilustrações detalhadas do cérebro humano.

1649: Para o filósofo francês René Descartes, o cérebro é um sistema hidráulico que controla o comportamento. Funções mentais “mais elevadas” seriam geradas por uma entidade espiritual, que interagiria com o corpo e a glândula pineal.

1664: Médico de Oxford, Thomas Willis, publica o primeiro atlas do cérebro, localizando as diversas funções nos diferentes “módulos” do órgão.

1774: O médico alemão Franz Anton Mesmer introduz “Magnetismo animal”, mais tarde chamado de hipnose.

1791: Luiz Galvani, físico italiano descobre a base elétrica da atividade nervosa fazendo a perna de uma rã se retorcer.

1848: Phineas Gage tem o cérebro perfurado por uma barra de ferro.

1849: O físico alemão Hermann Von Helmholtz mede a velocidade da condução nervosa e subsequentemente desenvolve a ideia de que a percepção depende de “inferências inconscientes”.

1850: Franz Joseph Gall funda a frenologia que atribui diferentes traços de personalidade a áreas específicas do crânio.

1859: Charles Darwin publica a origem das espécies.

1862 – 1874: Broca e Wernicke descobrem as duas áreas principais da linguagem no cérebro.

1873: O cientista italiano Camilo Golgi publica o método do nitrato de prata, possibilitando a observação completa dos nervos. Ganha o Prêmio Nobel de 1906.

1874: Carl Wernicke publica o seu trabalho sobre afasia “distúrbios de linguagem após lesão cerebral.”

1889: Santiago Ramón y Cajal, em A doutrina do neurônio, propõe que os neurônios são elementos independentes e unidades básicas do cérebro. Divide o Prêmio Nobel de 1906 com Camilo Golgi.

Por volta de 1900 Sigmund Freud abandona a neurologia ainda no início para estudar psicodinâmica. O sucesso da psicanálise freudiana ofuscou a psiquiatria fisiológica por meio século.

1906: Santiago Ramón y Cajal descrevem como os neurônios se comunicam. Ainda em 1906 Alóis Alzheimer descreve a degeneração pré-senil.

1909: Korbinian Broadman descreve as 52 áreas corticais distintas com base na estrutura neural. Essas áreas são utilizadas até hoje.

1914: O fisiologista britânico Henry Hallett Dale isola a acetilcolina o primeiro neurotransmissor descoberto. Ganha o primeiro Prêmio Nobel em 1936.

1919: O neurologista irlandês Gordon Morgan Holmes relaciona a visão com a córtex estriado (a córtex visual primário).

1924: Os primeiros eletroencefalogramas (ECG) são desenvolvidos por Hans Berger.

1934: O neurologista português Egas Moniz executa a primeira operação de leucotomia (conhecida como mais tarde por lobotomia). Ele também inventou a angiografia, uma das primeiras técnicas que captava a imagem do cérebro.

1953: Brenda Milner descreve o paciente H.M que perde a memória após remoção cirúrgica de porção da ambos os lobos temporais.

1957: W. Penfield e T. Rasmussen concebem os “homúnculos motor e sensorial”.

1970-80: Desenvolve-se a tecnologia de escaneamento do cérebro. Durante essa década surgem o PET SCAN o SPECT o IRM e o MEG.

1981: Roger Wolcott Sperry ganha o Prêmio Nobel pelo estudo das diferentes funções nos dois hemisférios cerebrais.

1983: Benjamin Libert escreve sobre a determinação do (“timing”) da volição consciente.

1992: Os neurônios espelho são descobertos por Giacomo Rizzolatti em Parma.

2009: A exploração prossegue e os grupos de pesquisa avançam continuamente para um entendimento maior.

Fonte: <http://bio-neuro-psicologia.usuarios.rdc.puc-rio.br/a-hist%C3%B3ria-da-neuroci%C3%A2ncia.html>.

Conforme vimos acima, por volta do século XIX, o frenologista Franz Joseph Gall propôs suas primeiras teorias a respeito do cérebro. Mas seus estudos eram realizados com cérebro de pessoas mortas, o que limitava muito as análises, pois era possível avaliar apenas a estrutura cerebral. Gall afirmava que algumas áreas do cérebro poderiam aumentar de acordo com o uso e que a personalidade poderia ser verificada apalpando-se o contorno do crânio, o que provocou uma relação equivocada entre o formato craniano e as faculdades psicológicas específicas. Isso gerou julgamentos preconceituosos a respeito do caráter das pessoas que passou a ser avaliado por sua fisionomia. A teoria foi muito popular naquele período, quase todas as cidades tinham um instituto de frenologia.

Em oposição a frenologia de Gall, em 1861, o médico francês Paul Broca relaciona problemas específicos da linguagem a lesões corticais, iniciando uma versão moderna da teoria das localizações cerebrais. Ele descreveu o caso de um homem que teria sofrido um AVC e não conseguia articular sentenças, embora entendesse o que lhe era dito, pronunciava apenas a palavra “Tan”, e por isso ficou conhecido por este nome. Broca determinou uma lesão no hemisfério cerebral esquerdo do paciente. Esta disfunção passou a ser chamada de Afasia de Broca, e a área lesionada como Área de Broca. Outros achados importantes de Broca foram: existe dominância hemisférica esquerda para a linguagem e existem no cérebro áreas distintas entre compreensão e produção de linguagem. Em 1876, Carl Wernicke também relatou o caso de uma vítima de acidente vascular cerebral. Este, diferente de “Tan”, podia falar quase normalmente, mas o que ele falava não fazia sentido. O paciente de Wernicke também não compreendia a linguagem escrita ou falada. Foi identificada uma lesão numa região mais posterior do hemisfério esquerdo, na área e ao seu redor, onde os lobos parietal e temporal se encontram.

O neurocirurgião canadense Wilder Penfield realizou os primeiros mapas detalhados da função cerebral humana, desenvolvendo a cirurgia da epilepsia com anestesia local, através da estimulação do córtex enquanto o cérebro estava exposto e o paciente consciente. Com esta experiência, Penfield foi o primeiro a revelar o papel do lobo temporal na memória e a mapear as áreas do córtex que controlam o movimento e fornecem as sensações ao corpo.

Na década de 1950, foram executadas as primeiras lobotomias e a partir de 1950 passaram a ser realizadas em larga escala quando o neurologista português Egas Moniz descobre que a interrupção dos nervos que vão do córtex frontal ao tálamo aliviava os sintomas psicóticos em alguns de seus pacientes. Mais tarde o cirurgião americano Walter Freedman, inventou a "lobotomia com o furador de gelo" aproveitando o trabalho de Muniz. Embora tenha sido muito utilizada naquela época, hoje a lobotomia é considerada um processo ultrapassado.

Em 1953, um acidente trágico demonstrou o papel crucial do hipocampo na memória: um paciente de 27 anos foi submetido a uma cirurgia nos EUA para tratar de uma epilepsia grave. Os cirurgiões, que na época não conheciam as funções do hipocampo, retiraram uma grande parte dele. O paciente se tornou incapaz de formar novas memórias até o fim da vida.

O neurobiólogo Roger Sperry conduziu as experiências do cérebro bipartido em pessoas que tiveram os hemisférios cerebrais separados cirurgicamente durante o tratamento para epilepsia, demonstrando que diante de determinadas condições, cada hemisfério pode abrigar pensamentos e intenções diferentes. Essa experiência respondeu à questão sobre ter um único "eu".

No começo da década de 1980, o neurocientista americano Benjamin Libet demonstrou que aquilo que pensávamos ser atos de “decisões” conscientes são, na verdade, apenas o reconhecimento do que o cérebro inconsciente já está fazendo. As experiências de Libet têm profundas implicações filosóficas, porque os resultados sugerem que não temos uma escolha consciente sobre o que faremos e, portanto não temos livre arbítrio.

Ao monitorarem a atividade neural no cérebro de macacos que faziam movimento de se esticar um grupo de pesquisadores da Itália, liderados por Giacomo Rizzolatti, descobriram os neurônios-espelhos. Um dia um pesquisador imitou o movimento do macaco enquanto este o observava e descobriu que a atividade neural que o macaco deflagrava em resposta à visão era idêntica a atividade ocorrida quando o macaco fazia a ação. Acredita-se que os neurônios-espelho sejam a base da teoria da mente, da imitação e da empatia.

Todas essas descobertas permitiram um grande avanço tecnológico e hoje, além de microscópios, contamos com aparelhos de ressonância magnética e de emissão de pósitrons, que nos permitem um melhor mape-

amento do funcionamento cerebral em tempo real. Todavia, a mente permanece sendo uma incógnita, já que ainda hoje não somos capazes nem de ver, tampouco de localizar os pensamentos! As pesquisas sobre o funcionamento do cérebro e da mente permanecem buscando cada vez mais melhorar a qualidade de vida das pessoas e conhecer mais a respeito do pensamento humano. Por isso, a Neurociência, cada vez mais, torna-se uma grande aliada na compreensão do que é comum ao cérebro das pessoas. Acredita-se que, nas próximas décadas obteremos respostas significativas e importantes para questões sobre a aprendizagem humana, utilizando essas descobertas para melhorarmos nossa prática educativa, a medida que conseguirmos conhecer melhor a regularidade, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um.

2.2 Contribuições da Neurociência para Aprendizagem

Uma matéria do Repórter Nacional publicada em 2017, baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE, denunciava que o Brasil ainda tinha, naquela ocasião, 12 milhões de analfabetos. Segundo a reportagem O levantamento apontava, ainda, que mais da metade dos brasileiros não tinham Ensino Médio completo e quase 70% dos jovens com mais de 18 anos não estudavam.

A taxa de analfabetismo da região Nordeste é quatro vezes maior do que as registradas nas regiões Sul e Sudeste. Quase 25 milhões de pessoas com idade entre 14 e 29 anos estão fora da escola. 9,9% dos que se declaram pretos e pardos, com 15 anos ou mais, são analfabetos. Isso é mais que o dobro da taxa entre os brancos (4,2%). A maior parte dos homens e mulheres alega motivos de trabalho. Cuidados com a casa ou com os filhos são a justificativa de 0,8% dos homens. Já entre as mulheres, o número é bem maior: 26,1%.

Esses dados evidenciam nossa responsabilidade na busca de caminhos mais eficientes para o enfrentamento do analfabetismo. Precisamos encontrar estratégias para o sucesso da alfabetização de crianças, jovens e adultos e superar esse número elevadíssimo de analfabetos em nosso país.

Neste cenário a neurociência surge como uma grande esperança para o aprimoramento das estratégias de alfabetização. Acredita-se que ela pode colaborar para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico mais apropriado, que compreenda os mecanismos de aprendizagem, e auxilie na superação das dificuldades. Existem várias formas de desenvolvermos planejamentos que entendam o funcionamento do cérebro e utilizem essa compreensão para promover mecanismos mais eficientes para os processos de ensinar na escola, especialmente o de alfabetizar; e conhecer esses mecanismos é cada vez mais necessário a prática educativa. O educador do século XXI deve estar atendo às descobertas da Neurociência e às possíveis intervenções propostas pela Neuroaprendizagem, para oferecer aos alunos maiores possibilidades de aquisição de leitura e escrita, através da utilização de técnicas adequadas e contextualizadas à realidade do aprendiz.

Infelizmente muitas descobertas da Neurociência têm sido negligenciadas pelos modelos de alfabetização vigentes no Brasil, Valle, Capovilla (2011) alertam que o Ministério da Educação no Brasil há tempos se afastou das pesquisas neurocientíficas que analisam métodos de alfabetização o sucesso e insucesso escolar em todo o mundo. Os autores apresentam críticas à metodologia adotada para alfabetização no país, e atribuem às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o grande grupo de:

[...] crianças incompetentes e incapazes de aprender conteúdo escolar para leitura. Pelo fato de não serem ensinadas corretamente, essas crianças não aprendem. E porque não aprendem, quando avaliadas, invariavelmente fracassam. (CAPOVILLA; CAPOVILLA; VALLE, p. 43, 2011).

Os autores afirmam que desde a década de 1990, países como França, Inglaterra, Estados Unidos e Cuba promoveram uma transformação no processo educativo de suas crianças. Esses países adotavam a base construtivista no processo de alfabetização, até que as pesquisas educacionais e neurocientíficas constataram

resultados ruins em relação aos níveis de leitura e escrita. Optaram, então, por substituírem o método construtivista pelo método fônico. Esta mudança modificou radicalmente a qualidade do ensino e melhorou os resultados no processo de alfabetização. Este exemplo demonstra de maneira prática, como as descobertas neurocientíficas podem mudar a realidade educacional de um país. Se bem direcionadas, as estratégias sugeridas pelos neurocientistas podem proporcionar melhora significativa nos métodos de alfabetização e na aquisição da aprendizagem efetiva de seus alunos.

A compreensão a respeito da forma como as crianças aprendem deve preconizar a elaboração das estratégias de ensino, pois perde-se muito tempo investindo em técnicas frustradas de educação enquanto a escola vai formando gerações de alunos com capacidade limitada para interpretar o mundo. Segundo Valle, Capovilla (2011)

Existem falhas nos princípios mais elementares que regem o ensino da alfabetização no Brasil: Essas falhas consistem na privação de instruções fônicas (isto é, relações grafema-fonema) e metafonológicas (isto é exercícios de consciência fonológica) explícitas e sistemáticas, e no errôneo incentivo a uma abordagem ideovisual à aprendizagem de leitura e escrita com textos complexos administrados desde o início sem qualquer preparo prévio para tanto. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002 apud CAPOVILLA; CAPOVILLA; VALLE, 2011, p. 42).

Para além da discussão a respeito dos métodos de alfabetização empregados em nosso país, cabe aqui ressaltar que o conhecimento das funções cerebrais pode auxiliar na superação dos problemas de aprendizagem, e pode inclusive antecipar-se ao aparecimento deles. Uma abordagem educativa que compreenda as inúmeras possibilidades de aquisição de conhecimentos, propondo diferentes estratégias e recursos para viabilizar a aprendizagem oferece maior eficiência a compreensão dos conteúdos. Alunos submetidos a uma estratégia de ensino-aprendizagem que leve em consideração os mecanismos de sua mente, terão menos dificuldade de aprender.

Logo, constatamos que a escrita e a leitura podem ser descritas como atos de aprender. São atos de plasticidade cerebral, modulados por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiências). Sendo assim, dificuldades para a aprendizagem são resultados de algumas falhas intrínsecas ou extrínsecas, e temos a importante missão de fazer com que metodologias equivocadas, não sejam mais a causa para o problema da dificuldade escolar.

Entender como o cérebro funciona e qual sua constituição é muito importante para o professor. E além que conhecer seu funcionamento, é necessário descobrir qual a melhor maneira de ajudar os alunos a usá-lo com mais eficiência promovendo a melhora da aprendizagem. O ato de aprender está intimamente relacionado ao desenvolvimento do cérebro. Este órgão possui potencialidades, especialmente a plasticidade, que reagem significativamente aos estímulos do ambiente, que por sua vez levam os neurônios a formar novas sinapses.

Um dos primeiros conceitos importantes para a compreensão do processo de aprendizagem é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, elaborado por Vygotsky. Essa teoria define a distância entre o nível de desenvolvimento atual (zona de desenvolvimento real) determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e suas possibilidades, observado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro (uma criança mais velha). Ou seja, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis. Essa zona de desenvolvimento proximal ocorre porque as funções mentais presentes ainda não passaram pelo processo de maturação.

Esse conceito nos possibilita compreender o curso do desenvolvimento dos sujeitos que estão aprendendo, nos permitindo propor intervenções mediadas e baseadas em seu processo cognitivo. Assim, a partir das contribuições de Vygotsky, é possível afirmar que as interferências dos contextos aos quais estamos inseridos, causam mudanças anatômicas e funcionais no cérebro, pois a quantidade de neurônios e as conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências vivenciadas. Segundo Fonseca (1995):

Para aprender é necessário que exista uma relação integrada entre o indivíduo e o seu meio, pois o produto aprendizagem é fruto de uma relação de condições externas e condições internas, por meio de um processo sensório-neuropsicológico. De modo que a aprendizagem envolve complexos processos neurológicos, reações químicas, atividades bioelétricas, arranjos moleculares de células nervosas, eficiências sinápticas, redes inter neurais, entre outros. (FONSECA,1995).

Isso nos ajuda a compreender a importância de estimularmos as crianças. Pois na infância, os neurônios estão prontos para se modificar, estão na fase de crescimento e adaptação, assim quanto maior o número de informações elas receberem, mais conhecimentos, mais memória e aprendizado produzirão, tanto na parte cognitiva quanto na motora.

Segundo a neurobiologia, a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos. Quando adquirimos novas habilidades estamos adquirindo novos comportamentos, assim, quando uma criança altera o seu comportamento, gera novas aprendizagens. Aprendemos interagindo com o outro e com todas as possibilidades que são ofertadas. O cérebro da criança se envolve com a aprendizagem, na medida em que for significativa para a vida delas. Ninguém aprende o que não tem importância. A aprendizagem ocorre quando identificamos a oportunidade de termos melhores habilidades, propiciar conforto, bem-estar, prazer, para a preservação da espécie, para a sobrevivência.

Nesse sentido, o conhecimento, por parte do educador, do neurodesenvolvimento favorece a apropriação de teorias e práticas pedagógicas que levem em conta a base biológica e os mecanismos neurofuncionais, possibilitando uma intervenção mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem que evidencie as capacidades do aluno, estimulando-o a construir o pensamento a respeito dos conceitos pretendidos. O professor que se apropria das descobertas da Neurociência está mais apto a pensar e repensar seu fazer pedagógico adequando-o às necessidades reais dos educandos, pois passa a compreender melhor como o cérebro aprende.

Liberato (2016) sinaliza que é possível definirmos, inicialmente, um esboço que sirva de referencial para o estudo de conhecimentos necessários ao trabalho do professor, os quais a Neurociência tem grande contribuição. Assim, destaca que o professor precisa pesquisar:

- » a organização morfológica e funcional do sistema nervoso e as funções do cérebro
- » o desenvolvimento do sistema nervoso;
- » a neuroplasticidade e a aprendizagem;
- » os períodos críticos e receptivos da aprendizagem;
- » os mecanismos para a formação e consolidação de memórias;
- » a memória operacional ou memória de trabalho;
- » a memória de curta duração e a memória de longa duração;
- » a evocação de memória;

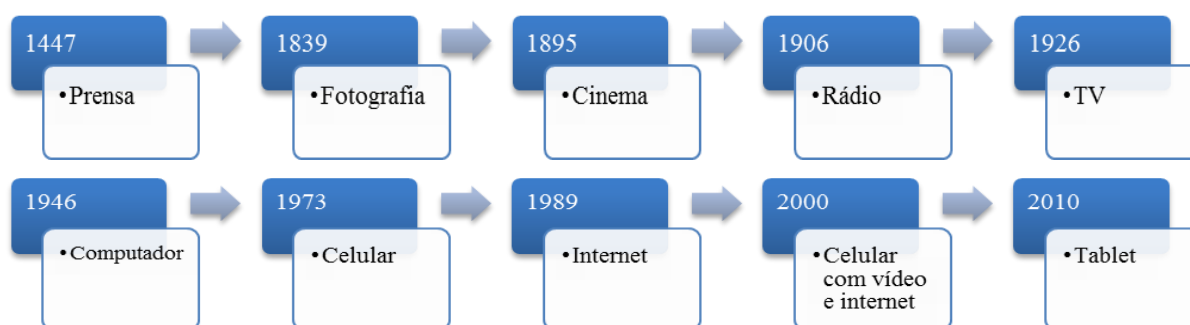
- » a emoção e suas relações com a cognição e a aprendizagem;
- » as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho;
- » o papel da imaginação nos processos de aprendizagem;
- » o desenvolvimento da função simbólica;
- » os processos neurobiológicos da leitura;
- » a capacidade do cérebro em lidar com números;
- » as dificuldades para aprendizagem;
- » a atenção e suas implicações na aprendizagem;
- » a aprendizagem musical e as implicações no desenvolvimento neurocognitivo.

Certamente essa não é uma tarefa fácil! É necessária muita dedicação e principalmente uma vontade imensa de mudar os rumos da educação. Identificar problemas não exige grande esforço, eles estão evidentes e permeiam a nossa prática educativa a todo o momento. As dificuldades de aprendizagem são múltiplas, a falta de apoio e incentivos pedagógicos, a escassez dos recursos financeiros e dos investimentos na educação permanente do professor e o pouco reconhecimento e valorização da profissão docente são alguns dos fatores que contribuem para que a missão do educador seja árdua e os resultados positivos, heroicos. Mas para o professor que tem o pretensioso objetivo de mudar a vida das pessoas por meio da educação, vale a pena qualquer desafio. Grandes pretensões, requerem grandes batalhas e não fugiremos a luta. Pois como afirmava Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo, educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

3 TECNOLOGIA DIGITAL E COMUNICAÇÃO

Houve uma época em que lápis e papel eram os únicos utensílios disponíveis para escrever, tanto na escola como fora dela. Com o passar do tempo, outras formas de registro da escrita foram sendo apresentadas à humanidade: as máquinas de datilografar, primeiro, e os computadores, depois. O grande problema é que, embora esses instrumentos tenham sido incorporados na rotina social, a sala de aula não foi capaz de acompanhar essas mudanças.

Observe abaixo a linha do tempo da evolução das mídias, segundo A Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio, 2011):



Observamos que mesmo após tantos anos do surgimento das primeiras mídias sociais, e embora equipamentos desse tipo façam parte do dia a dia da maioria das pessoas, a escola não foi capaz de acompanhar a

transformação que a tecnologia tem proporcionado a humanidade. Mas não há porque ignorá-los e resistir a sua incorporação na prática educativa e na melhora das técnicas de alfabetização. Não há como manter a escola como um espaço paralelo, alheia às transformações, pois segundo Babin (1989):

O meio tecnológico moderno, em particular a invasão das mídias eletrônicas e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiano, modela progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo, ou seja, a incorporação das mídias modela a própria sociedade e interfere nos modelos sociais, o que inevitavelmente, se reflete na escola.

Frente a essa realidade constatamos a necessidade de que a escola se aproprie das inovações utilizando-as como aliadas da propagação do conhecimento, principalmente na alfabetização, período em que, em geral, as crianças apresentam entre os 6 e 8 anos de idade e abrange os três primeiros anos do ensino fundamental, segundo define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Neste período a criança começa a ver novos significados e aprendizagens no mundo das letras. E embora não seja esse o primeiro contato com a escrita, é nesta etapa que ela começa a compreender, mais significativamente, os sentidos e a importância disto para suas vidas.

Ler e escrever são habilidades que vão além da capacidade de decifrar códigos ou memorizar a relação fonema e grafema. Na atualidade é cada vez mais necessário que o aluno seja capaz de compreender, interpretar, refletir e fazer uso funcional dos conteúdos, de maneira que consiga estabelecer relação entre o que foi aprendido e suas necessidades e vivências reais. E para oportunizar aos alunos uma modalidade eficaz de ensino é necessário reconhecer que as novas demandas do público infantil já não podem ser atendidas apenas com as ferramentas usuais como: quadro, lápis e caderno. Porém na contramão das inovações, ainda é possível encontrar a utilização práticas e métodos ultrapassados no processo de alfabetização, como dizia Emilia Ferreiro (2001) que: “O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõe que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização”.

O novo aluno do século XXI, chamado de nativo digital, já nasceu imerso em um mundo cercado pelas tecnologias. Cada vez mais é possível observar que a criança faz uso das ferramentas digitais para sua comunicação, interação e entretenimento. A sociedade foi transformada pelas mídias sociais. A forma de se comunicar, de se relacionar com o outro e até mesmo de aprender foram se modificando com o passar do tempo. E a escola por sua vez não pode ficar a margem deste processo. Para (Maia, 2006):

Espaço de escrita [...] é o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita. Todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente. Nos primórdios da história escrita, o espaço de escrita foi a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi superfície interna contínua de um rolo de papiro ou pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página do papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. (MAIA, 2006).

Os alunos das turmas de alfabetização estão cada vez mais em contato com as mídias sociais. Fazem uso espontâneo das ferramentas tecnológicas e passam muito tempo conectados à internet. Não é difícil ver uma criança utilizando, com destreza, um celular, apresentando grande interesse por estar conectada ao mundo digital e à rede de comunicação virtual. Não há mais como desvincular a tecnologia do cotidiano das pessoas, principalmente das crianças, e por que não utilizá-las para promover aprendizagem?

Há muitas possibilidades para utilização da tecnologia na educação. Jogos, músicas, contação de histórias e conteúdos, podem inserir o alunos em um universo gamificado, que estimule a aprendizagem lúdica. Há games que buscam associar sons a imagens e conforme o jogador acerta, aumenta o grau de dificuldade, completando sílabas ou palavras. Outros nos quais passando o dedo ou o mouse por cima das palavras, é possível ouvir o que está escrito em cada página. Há ainda a possibilidade de escrever livros digitais em aplicativos nos quais os alunos podem ser alfabetizados criando e contando as suas próprias histórias, adicionando imagens e textos. Após finalizar, o aluno pode imprimir sua publicação ou compartilhar o conteúdo nas redes sociais.

Tantos recursos podem promover muita aprendizagem, quando bem direcionados e auxiliar na superação dos índices de Reprovação na Alfabetização.

É preciso estar atento ao fato de que a presença da tecnologia não é garantia de aprendizagem. Não bastam laptops à disposição na sala, por exemplo, se eles só são usados para jogos que não proporcionam desafios e reflexões sobre a leitura e a escrita. É necessário gerir os recursos de maneira que ao mesmo tempo em que eles consigam desenvolver a concentração, o raciocínio lógico e a colaboração entre as crianças, incentivem a leitura e a escrita, testando hipóteses, explorando sua espontaneidade e criatividade. Mesmo quem não sabe ler e escrever pode enfrentar o computador em atividades com foco na alfabetização. Afinal, muitas crianças aprendem as letras em um teclado e todas podem manipula-lo.

Outro fator importante para a inserção das tecnologias na escola de maneira adequada é a formação dos professores. A formação tem a função de capacitar o professor para a utilização das mídias digitais, apresentando-lhe às estratégias de abordagens dos meios midiáticos, informá-lo a respeito das possibilidades que esses recursos oferecem e, de maneira geral, mostrá-lo como a tecnologia pode trazer solução para o dia a dia escolar. Mas, sobretudo, tem a missão de diminuir a resistência de alguns docentes às inovações e às novas práticas provocadas pela modernidade.

As descobertas na área educacional têm pouca utilidade, se não forem propagadas e utilizadas de maneira adequada, se os docentes não tomarem conhecimento das constatações científicas e ainda, se não souberem como usá-las como ferramentas para facilitar a aprendizagem dos alunos, tanto a Neurociência, quanto as tecnologias digitais não ocasionarão a melhora da qualidade do ensino prevista pelos pesquisadores. Sem a devida utilização as inovações do ensino reduzem-se a teorias fadadas a encerrarem-se em si mesmas limitadas às dimensões do papel. Segundo Souto:

Um dos fatores primordiais para obtenção de sucesso na utilização da informática na educação e a capacitação do professor perante essa nova realidade educacional. O professor deverá estar capacitado de tal forma que perceba como deve efetuar a integração da tecnologia com sua proposta de ensino. Cabe a cada professor descobrir a sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, pois, como já sabemos não existe uma forma universal para a utilização de computadores na sala de aula. (SOUTO, 2012).

Na atualidade, as novas tecnologias estão presentes tanto na vida das pessoas como na sua formação profissional. No caso dos professores, o tema assume uma importância ainda maior, pois a sua utilização na sala de aula vem associada às possibilidades de aprendizagem dos estudantes. A má utilização das tecnologias no trabalho docente pode comprometer a qualidade do ensino e a não utilização pode limitar as oportunidades de acesso ao conhecimento.

Observando os ganhos que podem ser obtidos com a utilização das novas tecnologias na sala de aula, tais como maior concentração dos alunos, contextualização do ambiente escolar, o encantamento e maior inte-

resse das crianças, o estímulo aos diferentes sentidos... constatamos que vale a pena experimentar inseri-las no planejamento educacional. Para Almeida:

O importante não é o professor ensinar bem, o importante é que o professor consiga com a organização que ele faz, primeiro do currículo depois das atividades em sala de aula, despertar o aluno para aprendizagem. O aluno é o ator e a ação. Então isso é uma mudança que o computador ajudou a concretizar. (ALMEIDA, 2007).

Nesse contexto, é de se esperar que o uso adequado desses recursos proporcione uma crescente autonomia dos alunos e a construção de novos saberes. Porém, e de suma importância destacar que os meios tecnológicos não dispensam a intervenção do professor. Pelo contrário, exige que o ele revise suas posturas pedagógicas e seus objetivos de ensino. Segundo Carolei:

A interação com imagens tridimensionais em tempo real aumentam no usuário o sentimento de pertencimento. Nessa situação as imagens projetadas geram no sistema nervoso central, não apenas uma sensação visual, mas estimulam áreas táteis e espaciais no cérebro. É uma ferramenta não-linear que possibilita ao professor e ao aluno liberdade de decidir os caminhos de sua exploração das imagens, permitindo gravar, imprimir e escrever sobre as imagens (CAROLEI; LOWE, 2006).

Com base nesta realidade observada e na maneira como os nativos digitais manipulam facilmente os recursos tecnológicos e transitam pelas mídias sociais, o presente trabalho apresenta uma proposta de inovação tecnológica iniciada na Escola Municipal Desembargador Ney Palmeiro e que tem proporcionado resultados positivos. Não apenas pelo apelo midiático, mas pela maneira como vem sendo direcionado o trabalho, muitas crianças têm aprendido com a nova proposta, apresentando melhores resultados no processo de aquisição da leitura e escrita e na realização de cálculos matemáticos.

4 YOUTUBE NO REFORÇO ESCOLAR

4.1 O surgimento da proposta

Preocupadas com o elevado número de crianças que chegavam, ainda analfabetas, às turmas do segundo ano do ensino fundamental e com a dificuldade de realização do reforço escolar paralelo enfrentada por pais e professores, duas professoras da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro perceberam a necessidade de traçar outras estratégias de alfabetização que ampliassem as possibilidades de acesso e demonstrassem mais eficácia na aquisição da leitura, escrita e realização de cálculos matemáticos.

No final do ano de 2017, durante o período de aplicação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) muito falava-se, na mídia, a respeito de videoaulas para alunos do ensino médio. Inúmeras reportagens noticiavam as múltiplas possibilidades que esses alunos encontravam na internet para estudar ou relembrar os conteúdos pertinentes ao exame. Sabemos que hoje é comum estudar por meio de plataformas digitais, e as videoaulas contam com os acessos e não apenas de vestibulandos, mas também de concurseiros, graduandos, e estudantes de modo geral. Trata-se de uma moderna forma de aprendizagem, capaz de atingir milhares de alunos ao mesmo tempo, possibilitando a pesquisa autônoma e acessível em qualquer hora e lugar.

Frente a esse cenário, de novas possibilidades para aprendizagem, as professoras começaram a pesquisar videoaulas para alfabetização. Pretendiam enriquecer suas aulas com vídeos introdutórios e direcionar o olhar dos alunos durante sua navegação na internet. Porém não encontraram o conteúdo no formato e com a disponibilidade que idealizaram. Descobriram que, para quem procurava por aulas sobre álgebra, aritmética, regras ortográficas, acontecimentos históricos ou conhecimentos gerais... não faltavam opções na internet, porém, para pais, alunos e professores que pesquisavam conteúdos sobre alfabetização, a situação era totalmente

diferente. Diante da escassez de conteúdos audiovisuais que atendessem a essa faixa etária, as professoras decidiram então produzir suas próprias videoaulas.

Tiveram a iniciativa de apresentar a alfabetização aos alunos no formato digital, por meio de videoaulas interativas. Além de possibilitar a aprendizagem dos alunos pela abordagem diferenciada, lúdica, atrativa e interativa, a proposta favorece o acesso e a expansão da informação, já que as aulas são disponibilizadas no *Youtube* para visualização de pais, alunos e profissionais.

A prática da sala de aula permitiu a identificação da proximidade das crianças com as ferramentas tecnológicas e a frequência com a qual os alunos costumavam estar em contato com as redes sociais e as plataformas digitais. As pessoas, de modo geral, fazem uso dessas tecnologias e passam muito tempo conectados a rede, com as crianças não é diferente. Apesar dessa participação infantil na rede, principalmente em plataformas como o *Youtube*, observou-se que poucos conteúdos pedagógicos eram encontrados de forma interativa e atrativa para crianças e que as possibilitem aprender, enquanto estavam em um momento de lazer. Neste cenário a criação do canal se tornou um diferencial nos conteúdos destinados às crianças nas redes midiáticas.

O canal propõe uma revisão sobre os conteúdos vivenciados no ambiente escolar e oferece às crianças um ambiente de aprendizagem divertida e as videoaulas podem ser acessadas em qualquer hora e lugar, possibilitando o acesso fora do ambiente escolar, para que mesmo em casa, o aluno possa continuar aprendendo e se desenvolvendo de uma forma autônoma.

A última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA 2016) apontou que 55% das crianças que concluem o terceiro ano apresentam um desempenho insuficiente para leitura e 54% para Matemática. E, segundo a Base Nacional Comum Curricular que foi homologada em dezembro 2017, o processo de alfabetização de nossas crianças deve acontecer até o segundo ano do ensino fundamental. Por isso, para contribuir com o processo de alfabetização de seus alunos e, em consonância com as atuais diretrizes educacionais, iniciaram um canal de alfabetização que teve como proposta inicial atender os 56 alunos das turmas de 2º ano sob suas regências.

As videoaulas apresentam, essencialmente, conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, por serem estas as áreas em que nossos alunos demonstravam maior dificuldade. E conforme os dados citados, esses são os eixos de maior déficit na alfabetização brasileira. Partindo da dúvida enviada por alunos, ao longo das aulas, desenvolvemos situações lúdicas e jogos que possibilitam a aprendizagem.

Cada videoaula é desenvolvida e planejada aliando o encantamento provocado pela apresentação digital, a ludicidade dos jogos e estratégias pedagógicas adotadas para a aquisição da leitura e escrita. As constatações neurocientíficas a respeito de como o cérebro aprende são levadas em consideração na elaboração dos jogos, dos recursos pedagógicos e nas aulas como um todo, a fim de viabilizar a aprendizagem e facilitar a construção e a compreensão dos conteúdos. Ao final de cada aula as crianças são desafiadas a realizar uma atividade, o que promove a necessidade da intervenção e da participação da família, além da fixação do assunto trabalhado.

O planejamento de utilização da proposta prevê que as videoaulas sejam utilizadas como introdução das aulas ou como possibilidade de ampliação do conteúdo que foi trabalhado em sala. A ideia é estimular o exercício da curiosidade intelectual estimulando a pesquisa, anterior ou posterior a ministração das aulas.

4.2 A implantação da Proposta

A Escola na qual foi realizada a proposta, possui 420 alunos, dentre os quais, alguns com grande dificuldade de aprendizagem e histórico de reincidência em reprovação. Embora fossem empregadas várias estratégias de preenchimento das lacunas de conhecimento e recuperação de conteúdos, em todas as turmas era possível encontrar um grupo de alunos com desempenho insuficiente.

Sempre houve esforços para superação dos índices de analfabetismo na escola e desenvolvimento de diferentes estratégias de fomento à aquisição da leitura e escrita, a direção e a coordenação pedagógica davam suporte ao desenvolvimento das atividades e à organização das propostas. Porém ainda que fosse realizado um trabalho eficiente de identificação das dificuldades, na maioria das vezes, dado o elevado número de alunos em sala, as especificidades do ensino e as inúmeras questões com as quais o professor tinha que lidar, a recuperação paralela era extremamente difícil de ser realizada e nem sempre havia continuidade em casa. Foi identificado que grande parte da dificuldade dos alunos, principalmente dos reprovados residiam em seu contexto social: na falta de tempo e paciência das famílias, na falência dos modelos de educação adotados pelos pais, no reduzido capital cultural da comunidade, na pouca participação dos responsáveis na mediação do ensino, e na falta de assistência médica aos problemas sinalizados pela escola.

No início do ano, foi realizada uma diagnose proposta pela prefeitura do Rio de Janeiro com todos os alunos do segundo ano do ensino fundamental da escola. Composta por uma série de questões relacionadas às habilidades de leitura, escrita e realização de cálculos, a diagnose tinha por objetivo avaliar o início da alfabetização e evidenciar os pontos que deveriam ser trabalhadas ao longo do ano. Nessa avaliação foi possível identificar as dificuldades que deveriam ser atendidas. Todos os responsáveis foram entrevistados para compreensão do contexto familiar das crianças. Descobriu-se que os alunos com rendimento insuficiente tinham, em geral, conflitos familiares que além de desestabilizarem seu sistema emocional e cognitivo, impossibilitavam a continuidade do ensino em casa. Brigas familiares, separações traumáticas, falecimento, disputas por guarda, baixo índice de instrução dos pais, são alguns fatores que desestruturavam a família, a rotina e a aprendizagem de nossos alunos.

Percebeu-se a necessidade da elaboração de uma proposta lúdica, divertida que possibilitasse a aprendizagem de maneira prazerosa, e que atendesse os alunos não apenas na escola, mas que possibilitasse a continuidade da aprendizagem em casa e promovesse a aproximação entre as crianças e sua família. Descobrimos então que a maioria dos alunos tinha facilidade de acesso à internet e grande interesse por *youtubers*.

Mas não bastava apenas elaborar um conteúdo digital acessível às crianças, pois assim, daríamos apenas continuidade à prática das famílias de oferecer-lhes o celular ou o *tablet* para distraí-los. Era necessário convocar os responsáveis para essa missão! Envolvê-los no processo, aproximá-los da aprendizagem das crianças.

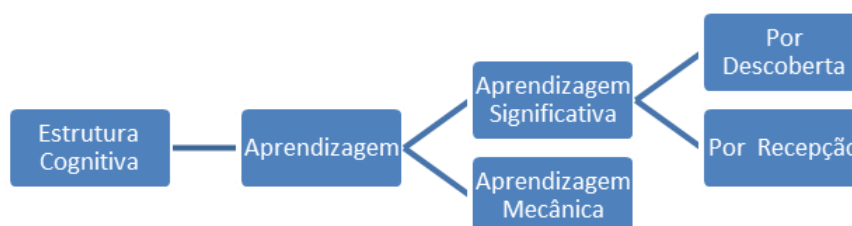
A ideia das videoaulas foi tão exitosa que foi compartilhada com os outros professores da escola. A divulgação trouxe novas demandas, além daquelas iniciais. Outras dúvidas surgiram. Vários alunos passaram a sugerir vídeos. Professores, explicadores e responsáveis, começaram a pedir a elaboração de aulas que favorecessem sua prática na escola e em casa.

5 NEUROAPRENDIZAGEM E TECNOLOGIA DIGITAL NA SUPERAÇÃO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Segundo o psicopedagogo Vitor da Fonseca, “quanto mais ricas as aulas promovidas pelos professores em termos de estimulações sensoriais, motoras, emocionais, visuais, representacionais, melhores serão as vivências e modificações na estrutura dos esquemas mentais experimentados pelos alunos. De igual maneira, melhores e mais complexas serão as conexões interneurais das diversas áreas cerebrais envolvidas na estruturação de

esquema conceitual. Poder-se-ia afirmar que os professores estariam fomentando a modificabilidade cognitiva de seus alunos, em que teríamos a aprendizagem significativa acontecendo nos meios escolares”. Por isso nas videoaulas do canal do *Youtube* procura-se oferecer aos expectadores conteúdo interativo e diversificado que estimule a imaginação, favoreça a construção do pensamento e impulse a experimentação, geradora de descobertas.

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1985), acontece por dois mecanismos adotados pelo aluno: por recepção e por descoberta. Conforme mostra o diagrama abaixo:



A aprendizagem significativa acontece quando o aluno consegue estabelecer pontos de ancoragem com o conteúdo, segundo a teoria significativa de Ausubel, para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário que o material utilizado seja potencialmente significativo. Desse modo, o professor deve priorizar a utilização de métodos ou estratégias de ensino eficazes, produzidos com qualidade e significativos nas vivências socioculturais do aprendiz, e na era tecnológica, a linguagem digital e as redes de comunicação têm grande relação com a realidade do mundo. A utilização desses meios favorece o estabelecimento de pontos de identificação do aluno com o conteúdo.

Na proposta deste Canal do *Youtube* valoriza-se as descobertas por meio da visitação de conteúdos com uma abordagem lúdica, utilizando as inovações tecnológicas, os jogos, brincadeiras, competições interativas para captar a atenção dos descobridores e favorece a aprendizagem, pois

o cérebro humano está preparado, no sentido evolutivo, para procurar e reagir ao que é inesperado ou inusitado, como novas informações absolutamente inéditas oriundas do mundo exterior. A novidade faz com que a atividade cortical aumente o número de circuitos sinápticos envolvidos, ligando várias e diferentes áreas em novos padrões corroborando à produção de neurotrofinas. (KATZ; RUBIM, 2000).

5.1 Propostas para Leitura e Escrita

Segundo os neurocientistas, o cérebro lê letras. As letras são tratadas por estruturas cerebrais de grande especificidade funcional. Há redes neuronais específicas para o tratamento das letras, diferentemente de números, desenhos ou sentido das palavras. Por isso é impossível aprender a ler e escrever sem aprender as letras. Para alfabetizar precisamos trabalhar didaticamente a apresentação das letras, a escrita das letras, seus nomes, seus sons, letra inicial e letra final, a ordem alfabética. Para isso, precisamos de uma riqueza de materiais.

A decodificação é essencial para a automatização do processo de leitura, ou seja, para identificar palavras escritas rapidamente e sem esforço. Não são só os alunos que não estão alfabetizados devem trabalhar com as letras. Para os alunos mais avançados, também há conhecimentos importantes que precisam ser construídos.

Por isso, nas videoaulas do canal em questão as crianças são provocadas a manipular letras, a reconhecer os fonemas que elas representam, a posição que ocupam na ordem alfabética e as milhares de possibilidades que encontramos ao combiná-las. O canal apresenta diversas propostas que conciliam o encanto da tecnologia digital com a ludicidade dos jogos infantis.

Conforme estudos neurocientíficos, o cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses. Devido herança primitiva ele responde, às gravuras, imagens e símbolos. Por isso as videoaulas proporcionam aos alunos situações nas quais possam expressar conhecimento por meio das artes visuais, música e dramatizações, eles têm a oportunidade de visitarem cenários nos quais acontecem situações que tem como solução a escrita de palavras, são estimulados a construir sua própria escrita, a partir dos jogos propostos. Realmente aprendem, brincando!

A percepção auditiva da sílaba é outra habilidade importante para a aquisição da escrita. Percebê-la como um único som (nível silábico), depois desdobrá-la em dois (consoante/vogal), depois percebê-la mais detalhadamente a ponto de identificar, por vezes cinco fonemas em uma única sílaba (“trans”-porte), representar os encontros consonantais, construir os dígrafos e efetuar a translineação é uma longa caminhada. Para Cabral (2009) quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem, tanto mais rápida e profunda será a aprendizagem.

4.2 Propostas para Matemática

O ensino da matemática muitas vezes é desafiador. Muitos conceitos matemáticos exigem um nível de abstração e até de imaginação hipotética que o aluno não consegue alcançar. Para Matos (2001):

Alunos e professores encontram dificuldades no processo ensino-aprendizagem da matemática, as quais são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldades em utilizar o conhecimento “adquirido”, ou seja, não obtém muito sucesso. (MATOS, 2001, p. 18).

Por outro lado o professor, embora detentor do conhecimento, muitas vezes encontra dificuldade para mediar a aprendizagem dos alunos, e acaba perdendo tempo com estratégias frustradas. É nesse sentido, que conhecer o funcionamento cerebral e a maneira como o cérebro aprende pode ajudar no planejamento das aulas e na elaboração de maneiras de superação da dificuldade escolar.

Segundo Bezerra:

Avaliações como o Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB, ressaltam o estudo das operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) como um tema central nos currículos do Ensino Fundamental. Entretanto, muitos alunos chegam ao final desse nível de ensino sem ter desenvolvido o domínio ou a compreensão dos procedimentos algorítmicos relativos às quatro operações (BEZERRA, 2006, p. 02).

Por isso, é fundamental estarmos atentos a estratégias bem sucedidas, para multiplicarmos os bons resultados por nossa Rede de Ensino.

Uma estratégia muito eficiente para aprendizagem são os jogos; pois possibilitam, quando bem selecionados e dirigidos, a aquisição de novos conhecimentos de maneira prazerosa. O jogo cria um contexto informal, no qual os cálculos são naturalmente necessários para a solução de situações-problemas. A competitividade, a diversão, o espírito de equipe e o desejo da vitória, retiram grande parte da pressão que o aluno sente no contexto tradicional. Carraher e Schliemann afirmam que

Crianças com baixo rendimento no contexto escolar não apresentam dificuldades para resolver problemas semelhantes no contexto informal e destacam que a escola nos ensina como deveríamos multiplicar, subtrair, somar e dividir; esses procedimentos formais, quando seguidos corretamente, funcionam. (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 2001, p. 38).

A aprendizagem, está intimamente ligada ao desenvolvimento do cérebro, quanto mais estimulado, mais significativamente reage. Um dos espaços mais eficientes para esse exercício de análise, reflexão e descentralização para o desenvolvimento do cérebro, é o espaço do jogo. As estratégias pedagógicas oferecidas durante o processo de aprendizagem são estímulos que produzem a reorganização do sistema nervoso central (SNC) em desenvolvimento.

Mas é importante destacar que o jogo é eficiente quando utilizados e pensados levando-se em consideração a trajetória cognitiva da apropriação dos conceitos matemáticos. Por isso nas atividades deste Canal, os alunos são apresentados a jogos relacionados ao tema de interesse de cada videoaula. As professoras ensinam a confeccionar e utilizar os jogos e convidam os descobridores a realizarem-no com seus amigos. As crianças são envolvidas pela competição entre os personagens dos vídeos e interagem torcendo e realizando os cálculos propostos, e ainda a contagem dos pontos para a constatação da vitória. Em seguida realizam o desafio de casa lançado ao final do vídeo e de maneira lúdica constroem o pensamento criando um solo fértil para que a professora em sala possa dar continuidade ao assunto.

Sabe-se que o jogo desencadeia elementos significativos à construção da aprendizagem, dentre os quais: aprender a perder, troca entre os pares, concentração, coordenação, estímulo à memória e, principalmente, possibilita o encontro com o erro. Durante as aulas do canal o erro é tratado como uma possibilidade de aprendizagem, de nova tentativa, pois o erro ajuda o cérebro a se modular e tentar novamente, a estabelecer novas relações lógicas com o conhecimento.

Para Vygotsky, a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança. Seguindo a ideia de que o aprendizado se dá por interações, o jogo lúdico e o jogo de papéis, como interpretar personagens, permite que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, ou seja, cria-se condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados ao exercitar no plano imaginativo capacidades de imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura. Por isso, sempre que possível as aulas do canal, criam personagens e cenários, estimulando a imaginação e a participação efetiva dos descobridores na realização das atividades. Nos exemplos acima o quadro valor de lugar é um prédio de dois blocos, com apartamentos que só podem ser ocupados por um morador e o resultado mora sempre no andar térreo. E temos o mesmo quadro sendo utilizado para resolver um problema da vida cotidiana de um dos personagens.

A brincadeira facilita a internalização dos conceitos e o desenvolvimento das capacidades mentais mais complexas, ajudando o cérebro a construir boas sinapses. O jogo pode ser um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos. O professor deve permitir a brincadeira. Entretanto, mais importante que isso é definir os objetivos que se deseja alcançar, para que este momento seja, de fato, significativo. Brincar mediando ações na zona de desenvolvimento proximal é uma forma de promover o crescimento do aluno.

Produzir muita aprendizagem, significa criar espaços de reflexão diversificados e variadas atividades, fazendo com que o cérebro, diante de um ambiente proativo, reaja aos estímulos, ativando sinapses, tornando-as mais intensas aos estudantes ao serem confrontados a vários desafios!

Felicetti (2010, p. 34) identifica que:

[...] a maioria dos alunos acha que não gosta de Matemática porque os professores não sabem ensinar a matéria. A Matemática deveria ser ensinada pelo professor, utilizando-se da criatividade, pois a mesma, não é uma disciplina feita para calcular, mas para pensar. [...] Não associam a Matemática da escola com a Matemática do cotidiano. Parece que a Matemática serve somente para “passar de ano” na escola e nada mais.

Percebemos que há uma dificuldade em ambos os lados quando se trata do ensino da matemática. Trata-se de um processo cíclico no qual os alunos não aprendem por conta das limitações do professor em ensinar, e diante da dificuldade de aprendizagem dos alunos, os professores se veem ainda mais perdidos, sem encontrar a estratégia ideal para compartilhar os conhecimentos matemáticos.

Fernandes et al (2012, p. 2) identifica que, em diversas situações, a atuação docente não consegue estabelecer um “sentido real e prático às questões abordadas em sala de aula, e isso compromete drasticamente todo o desenvolvimento da vida educacional do estudante, sobretudo a sua compreensão da importância de se estudar Matemática.”

Nas atividades propostas pelo Canal, os alunos são levados à experimentação, e colocados em situações contextualizadas e próximas de sua realidade, o que favorece a construção do conhecimento e a percepção prática da matemática como solução para os problemas da vida. A proposta deixa claro, que a matemática existe para nos auxiliar nas atividades corriqueiras e em situações comuns do dia-a-dia. Oliveira (2012) identifica que:

O professor exerce um papel de suma importância como agente de mudanças e formador de opiniões e caráter ao longo da vida do aluno. Ele poderá despertar simpatias e antipatias pela disciplina, causar traumas e dificuldades de aprendizagem ao longo da vida escolar, deixando marcas registradas no desenvolvimento futuro do aluno. Todavia, sua presença e atuação pode despertar o prazer de aprender.

E essa é mais uma das prerrogativas do Canal, auxiliar o professor na condução dos temas pretendidos. Captar a atenção do aluno, demonstrando-o o quão divertido e prático pode ser o uso das ferramentas matemáticas para a partir de então abrir caminhos para a abordagem do regente da turma.

A utilização do material concreto também é uma importante estratégia para o desenvolvimento do raciocínio matemático, quando temos a oportunidade de manipular objetos e de visualizar a situação hipotética conseguimos construir de maneira mais eficiente os conceitos e dessa maneira, memorizá-los melhor. Para Lorenzato:

É muito difícil, ou provavelmente impossível, para qualquer ser humano caracterizar espelho, telefone, bicicleta ou escada rolante sem ter visto, tocado ou utilizado esses objetos. Para as pessoas que já conceituaram esses objetos, quando ouvem o nome do objeto, sem precisarem dos apoios iniciais que tiveram dos atributos tamanho, cor, movimento, forma e peso. Os conceitos evoluem com o processo de abstração; a abstração ocorre pela separação. (LORENZATO, 2006, p.22).

Dessa maneira, experimentar facilita a construção do pensamento. Por isso em todas as videoaulas do canal, convida-se os alunos a visualizarem, construírem e experimentarem. São sugeridas diversas atividades e recursos que favorecem a compreensão dos conceitos, como os exemplos acima.

Recentemente, têm-se realizado diversos estudos em células nervosas localizadas no lóbulo frontal, chamadas neurônios-espelho. Elas são ativadas quando observamos alguém realizar uma ação, a qual estimulados a imitar. Acredita-se que essas células têm um impacto importante no aprendizado por observação e imitação, bem como na aquisição de novas habilidades. Aprendemos pela experiência, mas também pelo exemplo. Daí a importância de utilizar as videoaulas como atividade introdutória ou complementar para as aulas desenvolvidas em sala de aula. Através das atividades realizadas nos vídeos, as crianças conseguem compreender as formas de utilização do material concreto de maneira lúdica e contextualizada.

Ater-se apenas à proposta dos livros didáticos ou ao ensino das teorias pode ser desinteressante para os alunos, e a falta de estímulo para a aprendizagem é um dos grandes fatores que contribuem com as dificuldades de aprendizagem e por conseguinte, com o fracasso escolar.

Muitas vezes, os professores de matemática e mesmo os livros didáticos indicam uma nova unidade pela etapa da representação: em primeiro lugar, vem a definição (representação formal do conceito); depois, alguns exemplos; a seguir situações práticas em que se pode aplicar aquele conceito. Esse, acreditamos, é um dos grandes motivos pelos quais os alunos mesmo os de cursos do nível médio, acham que matemática é uma disciplina em que se devem decorar algumas regras e aplicá-las em situações de sala de aula, e que nada tem a ver com a vida prática. (TOLEDO; TOLEDO, 1997, p.37).

O aluno precisa utilizar o maior número de estímulos possível para assimilar um conhecimento. Para a educadora e cientista Maria Montessori acreditava que a interação concreta — e não apenas teórica — da criança com o mundo que a cerca facilita o aprendizado e o desenvolvimento da capacidade cognitiva. Para ela, as mãos sempre foram a porta de entrada do cérebro, que processa estímulos táteis mais rapidamente do que auditivos e visuais. Além disso, atividades que exigem o contato direto da criança e a manipulação de objetos, cria o caminho da autonomia e do exercício do raciocínio lógico na resolução de problemas cotidianos.

A proposta do Canal de alfabetização também acredita na autonomia e na capacidade de seus “descobridores”, por isso apresenta propostas que favorecem a construção da alfabetização ofertando ferramentas para que as crianças possam construir sua própria trajetória para a compreensão da leitura, escrita e realização de cálculos. Procura-se desconstruir a ideia de que aprender a ler, escrever e calcular são habilidades difíceis de serem adquiridas e busca-se apresentar essas tarefas como solução para interpretar e compreender o mundo real, a vida diária. Os alunos têm ainda, a possibilidade de perceber as vantagens de deter tais conhecimentos, descobrindo que podem ser um importante fator para a comunicação, expressão e resolução de situações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo pelo qual o Projeto passou, possibilitou a observação do início de uma nova forma de aprender. Uma nova maneira de encarar os conteúdos trabalhados na escola. A proposta de inovação foi se propagando no meio dos alunos, aproximando as famílias da escola e da proposta educativa, oportunizando o acesso de todos à alfabetização lúdica, e contribuindo para a diminuição da dificuldade de aprendizagem. A dinâmica do trabalho realizado permitiu a constatação de que o interesse do público infantil pelas vídeoaulas é grande. Tanto que após o turno da escola, as crianças permaneciam acompanhando o canal as postagens nas redes sociais junto com a suas famílias. Os Desafios de Casa propostos nos vídeos também têm apresentado respostas positivas: os alunos de diversas turmas e de diferentes anos de escolaridade da escola têm desenvolvendo o trabalho solicitado e submetido a apreciação de pais e professores.

Outro resultado observado foi a melhora do contato direto com responsáveis dos alunos. Estes começaram a visitar as redes sociais, comentar e compartilhar as publicações e a relatar o quão satisfeitos estavam com a nova proposta e com os efeitos positivos em seus filhos.

Também se observou como resultado dessa proposta a aprovação da equipe pedagógica da escola. O projeto chegou ao conhecimento de todos os funcionários e houve diversas observações positivas e pontuações pertinentes acerca do trabalho desenvolvido. A equipe acolheu o trabalho auxiliando na divulgação, se apropriando da proposta, contribuindo e colaborando para que o trabalho pudesse continuar sendo compartilhado na escola.

Foi importante avaliar os pontos positivos e negativos iniciais no desenvolvimento da proposta e refletir sobre seus impactos e representações para replanejamento das linhas de ação. Uma nova prática pedagógica, aliando a tecnologia às descobertas neurocientíficas, despertou interesse, curiosidade e o principal: possibilitou a

superação de muitas das dificuldades de aprendizagem identificadas no início do período, evitando possíveis reprovações.

Com esse trabalho foi possível desenvolver uma nova perspectiva de atuação dos educadores na sala de aula, promovendo o incentivo a utilização dos aparatos tecnológicos e estimulando a compreensão dos mecanismos de aprendizagem do cérebro. Buscou-se superar a visão de inovação escolar atrelada apenas ao uso das tecnologias digitais para reproduzirem práticas pedagógicas antigas e ultrapassadas e que pouco sensibilizam as crianças a aprenderem.

A alfabetização é uma importante etapa do processo de escolarização e sua qualidade reflete durante toda a jornada escolar da criança, por isso, é imprescindível que esse processo ocorra com eficiência, clareza e tranquilidade, para que o prazer pela leitura, escrita e todas as demais áreas possam ser desenvolvidos logo nos primeiros anos de escolaridade. E foi pensando no aperfeiçoamento desse processo que foi desenvolvida essa nova proposta com o objetivo de fazer mais pela alfabetização, pela educação e pelas crianças.

A luta por uma educação de qualidade é um dos grandes desafios dos professores brasileiros que enfrentam um cenário difícil e com muitos problemas. Diante de tantos desafios sabe-se que a vontade dos professores é de auxiliar os seus alunos a superarem suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, evitando a frustração de terem que passar novamente pelo mesmo processo, numa possível reprovação.

O diálogo e a reflexão nortearam toda a composição do Projeto e possibilitaram importantes observações sobre o processo educativo e a criação de formas de interferir positivamente na realidade dos alunos. Diante da escassez de recursos para infância, nos padrões pedagógicos necessários foram avaliadas as possibilidades tecnológicas disponíveis, e o *Youtube* apresentou-se como um lugar propício para a expansão de ideias e partilhas pedagógicas.

As tecnologias digitais podem ser importantes ferramentas de aprendizagem, por isso o “Redescobrimdo” é o resultado de uma proposta de trabalho de professoras que decidiram ir além das murmurações e trabalhar mais em prol da alfabetização dos alunos, e quem sabe até mesmo de outras muitas crianças. O canal de alfabetização, que começou atendendo 56 alunos de turmas de 2º ano, passou a ser utilizado como ferramenta para as aulas dos 400 alunos da Escola Municipal Desembargador Ney Palmeiro e já é utilizado por muitos professores, alunos e responsáveis da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Hoje, não é possível mensurar quantas pessoas têm sido atendidas pela proposta. Todos os dias surgem novos seguidores!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A escola rende-se ao teclado. **Carta na Escola**. São Paulo. n.13, p. 62- 63, fev. 2007.

ARAGUAIA, Mariana. Importância Dos Jogos Segundo Vygotsky. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-dos-jogos-segundo-vygotsky.htm>. Acesso em 13 ago. 2019. 22:27.

AUSUBEL, D. *et al.* **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de conhecer**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

BEZERRA, Maria da Conceição Alves. **O uso de materiais concretos para o ensino/aprendizagem das operações aritméticas**. Natal, RN: SBEM, 2009. Disponível em: <http://www.sbemrn.com.br/site/II%20erem/comunica/doc/comunica18.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CABRAL, L. S. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XX, São Paulo, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; VALLE, L. E. L. R.; CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo o fracasso escolar no Brasil na década 1995-2004. *In*: VALLE, L. E. L. R.; CAPOVILLA, F.C.; **Neuropsicologia e aprendizagem**. 3. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

CAROLEI, P.; LOWE, M. Software de realidade virtual para o ensino de Biologia . *In*: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 10, 2006, Campinas, SP. **Cadernos de programas e resumos**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2006.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

A ESCOLA entre mídias. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

FELICETTI, Vera Lúcia. Linguagem na construção matemática. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jun. de 2010.

FERNANDES, Allana Ramony Batista; GOMES, Glicerinaldo de Souza; CRUZ, Chistopher Stallone de Almeida; NICOMEDES, Mário Pereira; QUIRINO, Max Rocha; ARAÚJO, Luis Felipe. Principais motivos que dificultam a aprendizagem da Matemática. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 11., 2008. João Pessoa, PB. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xienid/prolicen/ANAIS/Area4/4CF7DCBSPLIC05.pdf Acesso em: 13 ago. 2019. 21:47.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. **Modificabilidade cognitiva**. São Paulo: Salesiana, 2002

KATZ, C. L; RUBI, M. **Mantenha o seu cérebro vivo**: exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental. Rio de janeiro: Sextante, 2000.

LIBERATO, Aline Araújo e Silva. **A neurociência na pesquisa da prática docente**: intervenções nas aprendizagens dos estudantes. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2016

LORENZATO, Sergio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil.S.A., 2006.

MATOS, João Felipe. Aprender Matemática hoje. **Público**, 4 set. 2001.

OLIVEIRA, Rosiele Juvino. **O bom professor de Matemática segundo a percepção dos alunos do Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5259406/o-bom-professor-de-matematica-segundo-a-percepcao-de-alunos-do-ensino-medio-rosielejuvinodeoliveira/2> Acesso em 13 ago. 2019, às 21:52 min.

PESQUISA revela que Brasil ainda tem 12 milhões de analfabetos. **Repórter Nacional**, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://radios.ebc.com.br/reporter-nacional/2017/12/pesquisa-revela-que-brasil-ainda-tem-12-milhoes-de-analfabetos>. Acesso: em 13 ago. 2019

RAMOS, Cleide. Educador: o mediador de recursos civilizatórios, Integradores e Educativos. **Rede MultiRio**, out./2009. Edição Especial

SOUTO, Cassia Luciana Barcellos. **O uso do computador nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da matemática**: com a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 1999.

Na busca por caminhos para a aprovação escolar

MARIA ENY LEANDRO PICOZZI

Monografia Premiada



NOME:

Maria Eny Leandro Picozzi

FORMAÇÃO:

- ◇ Graduação em História SIMONSEN (2006)
- ◇ Especialização em Planejamento Educacional e Gestão – SIMONSEN (2008)
- ◇ Especialização em Psicopedagogia – FAAC (2011)
- ◇ Especialização em Gestão Integrada – FAAC (2012)
- ◇ Mestrado em Avaliação - Fundação Cesgranrio (2018)

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE:

- ◇ Professora do Ensino Fundamental, SME/RJ, a partir de 2003
- ◇ Professora do Ensino Fundamental e Ensino Especial na 5ª CRE a partir de 2006
- ◇ Elemento de Equipe da Gerência de Educação em 2011
- ◇ Diretora da Unidade Escolar Paraguai desde 2012
- ◇ Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial; Avaliação de Sistemas, Instituições e Programas Educacionais; Planejamento, Capacitação e Formação de Professores

1 INTRODUÇÃO

No intuito de tornar eficaz a atuação gestores da educação, professores e educadores, o foco do problema apontado deve ser voltado não para a reprovação escolar, e sim para os caminhos que apontam para a aprovação escolar. Enquanto a preocupação dos sistemas, dos professores, enfim, das políticas públicas for voltada para sanar a reprovação, o sucesso estará caminhando em outra direção. O foco da educação de qualidade é a aprovação, ensinar a todos e para todos com qualidade, embasamento e iniciativa: este é o X da questão. Não é suficiente pensar apenas que se vai reduzir os índices de reprovação, a necessidade é saber como diminuir a evasão, aumentar a aprovação e o nível de aceitação e interesse não só dos alunos, mas de toda a Comunidade Escolar, fazendo isto com um mínimo de sensatez. Com base nessa convicção, esta monografia, de caráter acadêmico, apresenta um estudo que se concentrou em construir e adotar um programa de capacitação profissional, norteado e dirigido para tornar realidade o alcance de altos índices de aprovação em uma escola municipal da rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A educação pública ofertada à população brasileira, sendo fator fundamental para o desenvolvimento do país, deve sempre merecer destaque no contexto das políticas públicas. No Brasil, a partir da década de 90, ocorreu uma movimentação de educadores motivada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Observou-se a tentativa de solucionar os problemas educacionais básicos existentes no país. No entanto, a solução ou a busca por melhoria no âmbito educacional ainda continua encontrando entrave na implementação de políticas públicas. Apesar da legislação, as políticas públicas não têm priorizado como deveriam a formação continuada em serviço, dificultando o aprimoramento do profissional e, conseqüentemente, cerceando um dos direitos básicos da criança - a educação de qualidade.

O professor que concluiu o curso de formação necessita da formação continuada, independentemente do nível no qual atua. Mesmo após formado, e acreditando ser detentor do conhecimento necessário para a prática pedagógica, esse profissional da educação ainda precisa da troca com seus pares que possuem maior experiência profissional, além de oportunidades variadas de aperfeiçoamento ou atualização. Essas instâncias de capacitação viriam ao encontro do que determina a LDB no 1º parágrafo do Art. 62: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996).

É necessário que seja realizado investimento do Estado nesse profissional, por meio de cursos de formação continuada, para que o mesmo passe a ter pleno desenvolvimento de suas habilidades como educador, além de manter-se atualizado. Segundo Vygotsky (2002, p. 235): “Na ausência do outro o homem não se constrói.” Considerando esse aspecto, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece, ainda, em seu Art. 62, que:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Conforme recomenda a LDB (BRASIL, 1996), a formação continuada para os profissionais de Educação deve ocorrer no local de trabalho dos profissionais. Portanto, as Instituições nas quais esses profissionais

trabalhem devem garantir a formação para que os professores possam se apropriar das competências e habilidades necessárias para o pleno exercício da docência, e assim, em contato com o outro e com seus pares, ajudar a construir novos conhecimentos.

No Município do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) deve "elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Público" e tem como missão mais abrangente: "transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos". Na incumbência de cuidar das crianças e jovens, a Secretaria destaca que: "Esses cuidados devem incluir a garantia de que as crianças da Rede Pública de Educação aprendam a ler, escrever e calcular com proficiência na idade certa." (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2017).

Infere-se que, para atingir essas finalidades, deverá haver empenho em investir na qualificação dos profissionais de ensino. Como afirma Orlando Filho (2014, p. 242), "a escola é uma 'comunidade de aprendizagem', construída segundo os preceitos da democracia, com participação da coletividade, possuindo como um de seus princípios o desenvolvimento e a formação continuada de seus membros".

Em função disso, pode-se considerar que a unidade educacional é o principal órgão impulsionador de desenvolvimento das competências profissionais das pessoas que conduzem a educação no município do Rio de Janeiro. O desenvolvimento dessas competências sobre formação continuada, de acordo com Nóvoa (1991), precisa se fundamentar em pensamentos e considerações na prática realizada e sobre essa própria prática.

Segundo Perrenoud (1999) "não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem". Portanto, as capacitações desenvolvidas com os profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem deve ter o propósito de fornecer embasamento para reforçar e/ou construir novos conceitos que os levem ao patamar de agentes transformadores responsáveis pela construção de um espaço educacional inovador e rico em fundamento teórico e prático na ação educativa. Esse propósito se aplica aos envolvidos no processo educativo, seja ele professor, funcionário ou equipe gestora, compreendendo que todos estão comprometidos com as metas estabelecidas pela e para a comunidade escolar envolvida. Além disso,

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Dessa forma, a capacidade humana de adquirir conhecimentos e multiplicá-los nas interações com o outro, permite ao ser humano desenvolver as diversas competências e habilidades construídas ao longo de sua vida, e assim, formar novas competências e habilidades.

Ao acontecer no formato de capacitações abordando temas que possam alicerçar as ações que venham a estimular o desenvolvimento de aprendizagem e suas vertentes, as interações mencionadas permitem melhorias nas condições cognitiva, afetiva e social, que possibilitam a interação. Tornam o envolvido agente de mudanças, estimulando o uso de sua experiência e do conhecimento adquirido para promover mudanças em seu meio e construir suas próprias aprendizagens. Estas, por sua vez, funcionarão como gatilho na promoção de interações com o meio e com os outros indivíduos, formando novos conceitos e novas abordagens dentro do contexto em que se encontra, pois para Nóvoa (1991, p. 20), "as estratégias de formação continuada são necessaria-

mente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”.

2.1 A Necessidade de capacitação docente

A Escola Municipal Paraguai, integrante do sistema público de educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, funcionava, em 2012, com atendimento ao Ensino Fundamental (EF) do 6º ao 9º ano em Turno Único. Em 2013, passou a atender ao 1º ao 6º ano Experimental.

No sentido de continuar o processo de aprimoramento de seus docentes, a Escola Municipal Paraguai, instituiu o Programa de Capacitação Profissional, em 2013. O Programa teve origem na demanda da comunidade escolar de capacitar seus profissionais e/ou aprimorar seus conhecimentos para poder atender às necessidades apresentadas pelas novas turmas do EF. Seu trabalho pedagógico é pautado em documentos oficiais, como o Regimento Escolar (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2010), o Projeto Político Pedagógico Escola para Todos e o Regimento Interno (ESCOLA MUNICIPAL PARAGUAI, 2012a; 2014a). O Programa representa o empenho e o esforço da direção da Escola, constituída pela Diretora e sua equipe, em propagar conhecimento e metodologias para facilitar teoria e prática, necessárias à melhoria do ensino.

O processo de aprimoramento profissional na Escola Paraguai, por meio do Programa, cumpre as etapas propostas pelo Programa, fornecendo, aos profissionais, subsídios para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas. O Programa tem sido realizado em consonância com as normas e as orientações da SME-RJ. No entanto, não deixa de escutar os atores envolvidos no contexto e, ainda, de monitorar o desenvolvimento da Escola Paraguai, dos profissionais, das turmas e de cada aluno, de forma que o *feedback* das avaliações se aproxime o máximo possível da realidade.

Esse aspecto obedece ao prescrito no Art. 67 da LDBEN (BRASIL, 1996) que determina que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Consta ainda desse Artigo que deve ser respeitado um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, considerando as necessidades de cada escola. Segue o que recomenda Nóvoa (1991, p. 30): “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”.

Com quatro anos de desenvolvimento (2013 a 2016), o Programa de Capacitação Profissional necessita, agora, reunir opiniões de seus participantes, a comunidade escolar da Escola Municipal Paraguai, sobre seus resultados, para que possa traçar diretrizes de aperfeiçoamento, ou para atender a novas demandas pedagógicas, e assim aprimorar ou dar continuidade a sua proposta inicial. Esta é uma necessidade premente, que demanda uma ação capaz de oferecer respostas e subsídios à Unidade Escolar.

Em suma, o Programa de Capacitação Profissional nasceu da necessidade apresentada por toda uma comunidade escolar, mas a avaliação desse Programa nasceu do dever da avaliadora, na busca constante de aperfeiçoamento. Essa relevante função da avaliação no campo educacional é expressa por Penna Firme (2017, p. 2):

É, pois, na medida em que avaliados e avaliadores dialoguem, instituições e sistemas se sintonizem e inteligências múltiplas se complementem, que a avaliação irá emergindo com as suas características mais notáveis de propulsora das necessárias transformações educacionais, sociais e culturais e advogada na defesa dos direitos humanos.

Portanto, somente por meio da avaliação, conseguir-se-á avançar em todos os aspectos, e assim, caminhar para a formação de uma educação de qualidade.

2.2 Objetivo e questões avaliativas

Tendo em vista a necessidade exposta, o objetivo desse estudo foi avaliar o Programa de Capacitação Profissional, na Escola Municipal Paraguai, no período de 2013 a 2016. Pretendeu, assim, compreender o valor potencial da formação de professores atuando no campo da educação básica. Em última análise, pretendeu também diminuir os índices de evasão dos alunos e elevar os patamares de aprovação, com desempenho de qualidade.

De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as questões avaliativas objetivam direcionar a avaliação, pois lhes oferecem suporte em relação ao que será investigado e julgado. Os autores afirmam que o avaliador deve ter os necessários conhecimentos sobre o tipo do fenômeno investigado e também procurar tomar conhecimento de problemas semelhantes ao que investiga. Deve conhecer as características e histórias do fenômeno investigado, visando a identificar os sempre indesejáveis efeitos colaterais que possam causar prejuízos no processo avaliativo.

Assim sendo, formular questões avaliativas tornou-se fundamental a esse estudo, pois completou e norteou o processo de busca de dados e conservou o foco da avaliação.

1) Em que medida o Programa de Capacitação Profissional concorreu para mudanças na prática do profissional de Educação na Escola Municipal Paraguai?

2) Em que medida o Programa de Capacitação Profissional contribuiu para a melhoria do desempenho da Escola Municipal Paraguai?

2.3 Justificativa do estudo

O estudo se justifica pelo fato de o Programa de Capacitação Profissional estar em execução desde 2013 e ainda não ter sido avaliado formalmente. As avaliações realizadas durante o desenvolvimento das capacitações tiveram caráter formativo, sendo mais de acompanhamento das atividades. As opiniões dos participantes eram anotadas na ata da reunião, dando alguns subsídios para as capacitações seguintes, mas não assumiram características de um projeto formal de avaliação do Programa de Capacitação Profissional.

Dentro do contexto e realidade da Escola Paraguai, o Programa aperfeiçoado a partir dos resultados da presente avaliação se justificou ao pretender continuar a impulsionar o desenvolvimento das competências profissionais daqueles que conduzem a educação na comunidade escolar. Dessa forma, criou condições de dar continuidade ao processo de atualização dos profissionais da Escola Paraguai, fornecendo-lhes subsídios para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas.

Outro aspecto relevante que justifica o estudo é a necessidade de acompanhamento do desempenho dos alunos ao longo dos anos, a fim de atender exigências da SME, o que foi sendo proporcionado por meio do próprio Programa de Capacitação, dos docentes e equipe gestora.

O Programa de Capacitação Profissional constituiu uma ação inovadora e uma iniciativa que mobilizou todos os atores do entorno da comunidade escolar em que foi desenvolvido. Por essas características, demonstrou possuir uma capacidade integradora de esforços coletivos em prol da Escola, o que lhe reforça a relevância. Além disso, a avaliação do Programa de Capacitação como ação inovadora poderá trazer contribuições a outras Unidades Escolares da rede da SME-RJ, que desenvolvam programas similares e necessitem aprimorá-los, ou

ainda que desejem adotar o Programa em sua versão original, podendo servir de referência de ação capacitadora.

3 O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Klein (2005, p. 2), “as informações sobre os erros dos alunos deveriam ser utilizadas para fornecer subsídios para programas de formação e capacitação de professores”. Portanto, o Programa de Capacitação nasceu da necessidade apresentada pela Escola Municipal Paraguai em melhorar seus índices de aprovação e reduzir suas taxas de evasão.

Assim, a Comunidade Escolar se mobilizou para a construção coletiva de um Programa que contemplasse todas as fragilidades da Escola. Foi então iniciada uma sequência de reuniões com o Conselho Escola Comunidade e as diversas representatividades para a elaboração junto aos representantes da comunidade escolar. O recorte temporal dessa mobilização aconteceu no período de 2013 a 2016, mas o Programa continua acontecendo, devido à avaliação dos grupos pertencentes à comunidade escolar que participam das capacitações e da necessidade de dar continuidade ao Programa.

Como afirma a sabedoria popular: ninguém dá o que não tem ou ensina o que não sabe. Assim, torna-se imperativo intervir na formação dos/as professores/as para que possam fazer frente às exigências que se apresentam para o momento: formar este novo indivíduo reclamado pelo modelo de produção atual. (SILVA, 2009, p. 159).

O Programa de Capacitação visa trabalhar com os resultados das avaliações internas elaboradas na escola e externas realizadas pela SME-RJ e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e utilizar os indicadores, descritores e dados estatísticos, aplicando os conhecimentos necessários no replanejamento das ações pedagógicas nas Unidades Escolares. Os dados obtidos serviram de ponto de partida para a formulação do Programa de Capacitação, visando sempre a melhoria da qualidade na Escola Municipal Paraguai.

3.1 A proposta do programa de capacitação

A proposta do trabalho tem como objetivo a formação continuada com foco principal em fornecer subsídios ao professor para interpretar os dados das avaliações internas e externas. Porém, podem-se realizar adaptações no Programa de acordo com as necessidades de cada unidade escolar. Tais adaptações dar-se-ão desde a base, iniciando com a apresentação dos índices alcançados pela Escola Municipal Paraguai e seus documentos norteadores, passando pelas fases da psicogênese da leitura e escrita com Emília Ferrero. A continuidade é dada com relação às dificuldades de aprendizagem e estudo das deficiências, até chegar às interpretações e leituras dos dados das avaliações internas e externas, sempre tendo como objetivo subsidiar o professor no seu trabalho. E assim, diminuir as dificuldades encontradas no cotidiano, aprimorando os conhecimentos e realizando uma reciclagem constante do profissional de base.

Esse Programa ainda permite abrir espaço para que participantes coloquem suas necessidades quanto às dúvidas e sugiram temas que encontrem maior complexidade para os próximos encontros. Permite, ainda, que os participantes que sentirem possuir conhecimento quanto a temas oportunos e de necessidade relevante ao aprendizado do grupo, se coloquem como multiplicadores dos diversos conhecimentos, e assim tornem os encontros mais diversificados e saudáveis para todos os interessados.

O Programa apresenta como objetivo geral: subsidiar os profissionais na Área de Educação para realizarem análises das avaliações internas e externas; e como objetivos específicos: replanejar as ações pedagógicas; traçar metas para melhorar os pontos negativos da Unidade Escolar; aprimorar os pontos positivos, visando melhorar o aproveitamento da aprendizagem; avaliar, reavaliar e monitorar o processo educacional. (ESCOLA MUNICIPAL PARAGUAI, 2013; 2016).

3.2 Justificativa do programa de capacitação

Castro e Porto (2012, p. 53) afirmam que “para o conhecimento, o aprimoramento de competências, a reciclagem profissional é de forma geral a necessidade de atualização”. Portanto, o Programa se justifica pela: a) necessidade de fornecer subsídios aos profissionais das unidades escolares que necessitam apropriar-se intensamente e verdadeiramente das ferramentas necessárias para a leitura dos dados e o replanejamento; e b) necessidade de monitoramento dos alunos ao longo dos anos, a fim de atender as exigências da Secretaria.

3.3 Desenvolvimento do programa de capacitação

O Programa de Capacitação teve a duração de quatro anos, de 2013 a 2016. Suas atividades ocorreram semanalmente, para facilitar as ações planejadas e o replanejamento das ações e limitações apresentadas. As capacitações ocorriam toda quinta-feira, das 14h 50min às 17h 20min.

Cabe ressaltar que a professora diretora foi a responsável e principal dinamizadora das atividades e palestras do Programa de Capacitação, mas outros professores foram convidados a participarem como dinamizadores.

As capacitações foram realizadas sob a forma de palestras, oficinas, apresentações em *power point* com discussão dos temas e dados apresentados, apresentações com textos, proposta de trabalho em subgrupos, estudos de caso e análise. Após cada apresentação houve sempre discussão com o grupo de participantes, envolvendo-os em atividades diferenciadas.

Ao final de cada ano foi realizada uma avaliação por cada participante do Programa, no sentido de “considerar as possíveis consequências e influência que os resultados da avaliação podem vir a ter.” (ELLIOT, 2011, p. 951), no trabalho pedagógico desenvolvido no coletivo e/ou na individualidade do profissional, norteando o próximo ano no preparo das capacitações.

Foi observado que “Em todo processo de avaliação requer-se uma capacidade de observação e registro por parte do professor e, se possível, por parte do aluno também” (MASETTO, 2003, p. 156). No caso do Programa, incluiu a observação de todos os integrantes, e assim, na construção da avaliação e da auto avaliação individual e coletiva ao final de cada módulo e ano do Programa, foram repensadas com clareza as metas a serem alcançadas e definidas para a próxima etapa.

Essas avaliações, de caráter formativo, não foram feitas por meio de instrumentos, e sim, apenas pelo relato dos participantes ao final de cada conjunto de temas, para que as atividades de sala de aula fossem de novo planejadas e, desse modo, pudessem contemplar as dificuldades sinalizadas pelos professores e demais participantes do Programa. Esses relatos eram sintetizados nas atas, onde foram registradas as capacitações. Por se tratar de avaliações formativas, desenvolvidas durante as capacitações, não focalizaram os resultados somativos obtidos pelo Programa.

3.3.1 Primeiro ano de capacitação

No primeiro ano do Programa de Capacitação foram abordados os seguintes temas: Procedimentos Iniciais, Base Conceitual, Identificação e Preparação e Avaliação. A escolha dos temas e suas referências para estudo dos participantes se justifica pela necessidade de apresentar os índices de desempenho obtidos pelas turmas e trazer informação e leituras de embasamento legal e conceitual de modo que contribuíssem para o despertar da necessidade do desenvolvimento de atividades de capacitações e de preparação para o desenvolvimento do profissional em sala de aula.

3.3.2 Segundo ano de capacitação

No segundo ano do Programa, 2014, os temas versaram sobre O prazer da Leitura, Alfabetização e Letramento, Base Lógica, A Tecnologia no Ambiente Educacional e Afetividade a favor da aprendizagem. O propósito principal das capacitações foi motivar os professores a incentivarem seus alunos a desenvolverem o gosto pela leitura, tornando o aluno ativo e multiplicador no processo de formação de leitores. Outro ponto era transformar as salas de aula em ambientes acolhedores e agradáveis para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, lúdicas e voltadas para o desenvolvimento da formação de leitores. Também teve o objetivo de proporcionar embasamento prático e teórico aos profissionais da Escola Municipal Paraguai para enriquecimento de suas atividades.

Foram estudados e tiveram seus textos analisados e discutidos autores importantes como: Cecília Meireles, Paulo Freire, Sonia Kramer, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Constance Kamii, Dermeval Saviani, entre outros.

3.3.3 Terceiro ano de capacitação

O terceiro ano de capacitação oferecida em 2015, aos professores, gestores e funcionários da Escola Paraguai, voltou-se para o estudo de autores que se ocuparam de abranger áreas de desenvolvimento de aprendizagem com enfoques psicossociais para respaldar e embasar a atuação dos profissionais em sala de aula no trato direto com o aluno e suas necessidades e dificuldades de aprendizagem que se apresentassem. Os temas trataram de Aprendizagem com autonomia, Gestão Participativa, Gestão de Conflitos, Estudo de Caso, Inclusão e Adaptações Curriculares e Materiais Adaptados.

A importância do estudo de caso deve-se ao fato de aprofundar o conhecimento sobre determinados alunos que precisam ser compreendidos em um contexto maior, no qual sua bagagem e vivências sócio familiares influenciaram diretamente o desenvolvimento de suas aprendizagens ou de suas relações interpessoais com seu grupo de iguais. Assim, o estudo de caso possibilita o profissional compreender o contexto da situação na qual se insere o aluno e traçar planos e metas para trabalhar as especificidades que o estudo de caso lhe revela.

3.3.4 Quarto ano de capacitação

No quarto ano do Programa, os temas discutidos foram Dificuldades de Aprendizagem, Estudo das Avaliações Internas, Estudo dos Descritores das Avaliações Internas, Estudo das Avaliações Externas e Estudo dos Descritores das Avaliações Externas. Os participantes concluíram os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem e se dedicaram ao estudo das avaliações internas, externas, descritores e distratores em itens da prova, desenvolvendo e aprimorando a compreensão e a apropriação dos conceitos de avaliação interna e externa, a fim de realizar um planejamento que os levasse a alcançar as metas estabelecidas.

Os filmes foram apresentados aos profissionais para estimular a reflexão e o debate sobre temas apresentados durante todo o processo da capacitação, aproximando teoria e práxis. Pode ser ressaltado o documentário de Davis Guggenheim - Esperando o Super-Homem, com enfoque na realidade da escola pública dos Es-

tados Unidos. Assuntos como evasão, proficiência em matemática e escrita, conclusão de ano, alunos que são “empurrados” pelos sistemas sem conhecimento para cursar o ano seguinte, o fracasso da “escola do bairro” são abordados no documentário. Pontos de discussão como o custo de uma escola e de uma prisão também são expostos no documentário, a diferença de um bom e um mau professor e sorteios decidindo a vida de famílias.

Filmes como o citado impulsionaram as discussões em grupo, trazendo a tona momentos importantes de reflexões de toda equipe, mobilizando os professores, equipe gestora e funcionários a contribuírem com suas opiniões, sugestões, tornando a troca de experiências o ponto alto do momento posterior à apresentação dos vídeos.

No total foram realizadas 143 capacitações nos quatro anos do Programa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem avaliativa

Em um estudo avaliativo intenciona-se conhecer,

por exemplo, se os objetivos traçados foram atingidos de forma adequada e eficaz, se o processo de desenvolvimento de projetos e programas revelou seu mérito ou qualidade intrínseca, se as ações realizadas e os serviços prestados podem ser associados a algum tipo de impacto para os beneficiados ou interessados.

Enfim, a avaliação busca trazer à tona aspectos, dados e indicadores de que o objeto avaliado, seja ele um projeto, um programa ou um serviço, é adequado, eficiente, eficaz ou relevante, isto é, se demonstra ter algum valor ajuizado a partir de critérios estabelecidos pelo avaliador ou ainda sugeridos pelos interessados nos resultados da avaliação. (ELLIOT, 2011, p. 942).

A avaliação de um programa tem estreita relação com as decisões a serem tomadas a seguir. Como destacou Elliot (1984, p. 5):

Em determinadas situações, o propósito da avaliação está relacionado ao processo de tomada de decisão. A avaliação é realizada para auxiliar os responsáveis diretos pela implantação do programa a decidirem sobre mudanças no processo de implementação ou mesmo a auxiliar os escalões superiores em decisões relativas à existência ou à implantação do programa. Esse propósito distingue o papel do avaliador do papel do decisor. Neste caso, é o decisor quem irá julgar o valor do programa. O avaliador apenas fornecerá os dados suficientes, se espera, para que tal julgamento possa acontecer.

Essa é a principal característica da abordagem de avaliação centrada na administração, que, de acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 150), tem por objetivo principal “ajudar as pessoas que tomam decisões”. No caso específico da avaliação do Programa de Capacitação, foi adotada essa abordagem com o intuito de fornecer informações úteis para proporcionar suporte a uma necessária tomada de decisão por parte dos gestores (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Conforme recomendam Stufflebeam e Shinkfield (1985 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), a avaliação de um produto, no presente estudo, um programa, necessita obter informações e opiniões (julgamentos) dos participantes sobre os resultados do programa focalizado, podendo assim aquilatar seu valor e mérito, de modo que tenha evidências quanto a sua continuidade, mudanças e até mesmo seu término.

Assim, as perguntas feitas em uma avaliação de produto incluem: “Que resultados foram obtidos? Até que ponto as necessidades foram reduzidas? O que deverá ser feito com o programa depois que ele chegar a seu termo?” Desse modo, os resultados provenientes do presente estudo deverão tornar possível responder a essas

perguntas, e “julgar o que o programa conseguiu realizar.” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 153).

4.2 Participantes

Como o estudo avaliativo abordou uma determinada inovação, a totalidade dos participantes que integraram o Programa de Capacitação foi convidada a participar do estudo avaliativo: dois componentes da equipe gestora, 12 professores e sete componentes da equipe de funcionários.

Na equipe gestora foram incluídas a diretora adjunta e a orientadora educacional. A coordenadora pedagógica participou do estudo como professora, pois durante o período da capacitação foi essa sua maior atuação na Escola. Na equipe de funcionários, uma não pode participar do estudo por motivo de saúde.

Esse pessoal administrativo, docente e de apoio participou do Programa de Capacitação e têm opinião formada sobre a experiência que vivenciaram. Constituem, assim, os principais interessados (*stakeholders*) e participantes desta avaliação de programa.

A avaliadora, integrante do quadro administrativo da escola e planejadora do Programa de Capacitação, iniciou sua caminhada como diretora da Unidade Escolar Paraguai em janeiro de 2012, com muitas ideias e ideias, mas com uma certeza, que apenas a Educação transforma, como afirmou Paulo Freire (2005).

Sobre o fato de o pesquisador, ou no caso o avaliador ter estreito contato com o que vai focalizar, de acordo com Velho (1999, p. 123), “A noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição [no desenvolvimento de um estudo] já foi clara e precisamente enunciada”. Sobre esse envolvimento, na opinião de Bourdieu (1999, p. 693), “não há maneira mais real e realista de explorar relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular da interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que interroga.”

Dessa forma, o fato de a avaliadora do estudo avaliativo ser a diretora da Escola e idealizadora do Programa, em constante interação com os participantes, não consistiu em viés no modo de focalizar e tratar o objeto do estudo, mas sim trouxe contribuições para o estudo. Durante sua trajetória profissional, a diretora da Unidade Escolar Paraguai fez um contínuo investimento em cursos, seminários, palestras, capacitações, atividades, seminários integrados, fóruns, jornadas, cursos de extensão, congressos, semanas de capacitação, jornada internacional, videoconferências oferecidas pela SME-RJ desde 2003, tendo disponibilidade em participar, mesmo quando as capacitações eram nos finais de semana. Esse processo de atualização permanente refletiu positivamente no Programa e nas atividades desenvolvidas.

4.3 Instrumentos

Inicialmente, o Programa de Capacitação Profissional foi analisado, buscando-se identificar as características mais presentes na concepção e objetivos da proposta. Essas características deram origem às categorias que orientaram a formulação de indicadores e, posteriormente, de itens e questões dos instrumentos avaliativos destinados aos diferentes grupos de participantes (Quadro 1).

Por se tratar de um programa dirigido a atender uma necessidade identificada na Escola Paraguai, que precisava de uma solução conjunta, interessava que os participantes tivessem conhecimento da proposta e dela participassem desde sua elaboração. De acordo com a autora deste estudo, a participação se efetivou ao longo não só da elaboração da proposta, mas também durante sua realização, pela chegada dos participantes à Unida-

de Escolar Paraguai, ao longo do período de implementação dos quatro anos. Assim, as categorias iniciais para a avaliação foram **participação** e **envolvimento**, esta última dirigida ao grau de inclusão sentido pelos participantes em relação ao Programa. Todos os participantes demonstravam estar envolvidos, o que podia ser percebido pelo comprometimento demonstrado, mas era preciso obter a opinião formal sobre essa categoria.

Como o Programa de Capacitação foi desenvolvido por meio de uma série de atividades, também interessava saber o julgamento dos participantes em relação a **importância**, **satisfação**, **melhorias** obtidas e **utilidade** das capacitações, que foram listadas ano a ano.

Quadro 1 – Categorias, indicadores e itens dos instrumentos

Categorias	Indicadores	Itens	
		Professores e Equipe Gestora	Funcionários
Participação	Participação na formulação do Programa	10	8
	Participação nas atividades do Programa	11	9
	Participação como palestrante no Programa	12	-
	Forma de participação na formulação do Programa	13	10
Envolvimento	Início de envolvimento com o Programa	14	11
	Intensidade de envolvimento com o programa	15	12
Relevância	Ordem de Relevância	16	13
Satisfação	Nível de Satisfação	17	14
Melhorias	No desempenho das turmas	18	-
	Na prática profissional	19	15
	No desempenho da Escola	20	16
Utilidade do Programa	Capacitações 1º ano (2013)	21	-
	Capacitações 2º ano (2014)	22	-
	Capacitações 3º ano (2015)	23	-
	Capacitações 4º ano (2016)	24	-
Julgamento	Críticas e sugestões	25	17

Fonte: A autora (2017).

A **relevância** do Programa foi notada na ação inovadora que mobilizou todos os participantes da comunidade escolar, integrando esforços em prol do coletivo. Buscar os aspectos mais relevantes das capacitações permitiu abrir espaço para que participantes do Programa expressassem sua opinião nessa categoria do estudo avaliativo. O Programa teve duração de quatro anos, sendo importante identificar o nível de **satisfação** dos participantes. Portanto, foi necessário incluir uma questão sobre essa categoria.

Com foco principal nas **melhorias** alcançadas ao longo dos anos, a categoria incluiu não só as melhorias obtidas no desempenho das turmas, mas na prática profissional dos participantes e da própria Escola como um todo, sempre na busca constante de aperfeiçoamento. Na categoria **utilidade** do Programa, os indicadores de capacitações de quatro anos distintos permitiram, de forma detalhada, identificar se o Programa havia atingido o nível adequado de utilidade por ano e por curso.

Finalmente, a categoria **julgamento** foi apresentada como questão aberta, o que pretendeu favorecer a liberdade de criticidade dos participantes do estudo avaliativo, por meio de críticas e sugestões.

Com base no Quadro 1 foram elaborados dois questionários: um para a equipe gestora e professores, e outro para os funcionários. Os questionários abordaram aspectos relativos às características de qualidade do Programa de Capacitação, utilizando: a) questões fechadas, onde havia alternativas de respostas plausíveis para serem assinaladas; b) questões sob a forma de escala, com vários níveis de resposta, que vão do menos favorável ao mais favorável, para serem escolhidos; e c) questões abertas, com espaço para que os participantes pudessem dar sua opinião. Desse modo, trouxeram resposta à primeira questão avaliativa do estudo.

Os dois questionários apresentam questões iniciais com o propósito de caracterizar o perfil dos participantes quanto a sexo, idade, local de residência, formação acadêmica, entre outros, totalizando nove questões para a equipe gestora e professores, e sete questões de caracterização para os funcionários. O questionário destinado à equipe gestora e aos docentes possui 16 questões cada um sobre os indicadores das categorias contidas no Quadro 1. Já o questionário elaborado para o grupo de funcionários totalizou 10 questões sobre a maior parte dos indicadores, como pode ser visto no Quadro 1. Determinados indicadores só diziam respeito a professores e equipe gestora.

Os instrumentos foram validados quanto a sua qualidade técnica por dois especialistas em avaliação, Doutores que trabalham em um Programa de Mestrado nessa área. Essa validação incidiu sobre aspectos relativos a clareza das questões, ausência de superposição entre elas, abrangência das questões, importância para obter respostas considerando o propósito do estudo, organização adequada das questões e disposição gráfica do instrumento como um todo (ELLIOT; LEITE, 2015).

Para a validação de conteúdo, foram convidados dois professores, Doutores em Educação, com experiência em programas de capacitação. A validação de conteúdo buscou identificar se as questões dos instrumentos tratavam do conteúdo pretendido (MARTINS, 2006), ou seja, se teriam condição de trazer respostas ao objetivo do estudo. Os validadores aprovaram os instrumentos, considerando-os claros em sua linguagem, suficientemente abrangentes em relação ao objetivo do estudo e bem organizados, como um todo, além de atingirem o conteúdo visado pelo estudo.

Os questionários foram pré-testados com representantes de cada grupo de participantes; foi pedido que indicassem as inconsistências neles existentes. A partir das observações feitas, os itens foram corrigidos.

4.4 Coleta de dados

A aplicação dos questionários foi realizada pela própria autora do estudo avaliativo, no mês de março de 2018. Foram marcadas três reuniões, em horários distintos, onde foi explicada a finalidade da avaliação e da aplicação dos instrumentos, sendo ainda enfatizado que os questionários eram anônimos, que não existia qualquer penalidade caso não quisessem participar do estudo.

Antes da aplicação, cada participante recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a conhecer os objetivos do estudo e poder se manifestar por escrito se desejava, ou não, dele participar. Não houve recusa em assinar o Termo de Consentimento, nem de responder o que era solicitado nos instrumentos.

Os dados quantitativos relacionados às avaliações internas e externas dos alunos da escola foram recuperados dos Sistemas para busca de informações disponibilizados pelo Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) -

Escola 3.0 da SME-RJ; Portal Rioeduca.net da SME-RJ, Intranet da SME-RJ, site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

4.5 Análise dos dados

Este estudo avaliativo compreendeu a análise de dados quantitativos e qualitativos. Os dados qualitativos se referem à opinião da equipe gestora, professores e demais servidores, que são os consumidores do Programa. Estes participantes responderam a questionário específico sobre diversos aspectos relacionados ao Programa de Capacitação, de modo a delinear aspectos inerentes a sua qualidade. Suas opiniões compuseram os dados necessários a responder a primeira questão avaliativa do estudo.

Na análise dos dados coletados foi utilizada estatística descritiva para permitir o tratamento dos dados coletados por intermédio das questões. As respostas dadas às questões abertas, que solicitavam opinião, justificativas, críticas ou sugestões foram tratadas qualitativamente, incluindo etapas de análise e categorização, de modo a condensar a opinião dos respondentes e possibilitar sua análise.

Os dados quantitativos que dizem respeito à análise de dados de rendimento dos alunos em avaliações externas e internas foram organizados em tabelas e gráficos, e interpretados para responderem à segunda questão avaliativa.

5 RESULTADOS

5.1 Caracterização dos participantes

Dos questionários enviados para a equipe gestora (2) e para os professores (12), todos retornaram. Dos sete questionários entregues aos funcionários, seis retornaram, pois um deles se ausentou por problema de saúde. Assim, o estudo totalizou 20 questionários aplicados.

Os três grupos de participantes do estudo forneceram dados pessoais de identificação, sobre sexo, idade, local de residência, nível de escolaridade, tempo de serviço na escola e na SME-RJ.

A Equipe gestora que participou do estudo é composta por dois respondentes do sexo feminino, com idades de 48 a 59 anos. A equipe dos funcionários reuniu seis respondentes, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino, cujas idades variam de 25 a 60 anos ou mais. A equipe dos professores, composta por 12 respondentes, concentra 11 do sexo feminino e um do sexo masculino, cujas idades variam de 25 a 60 anos.

Todos os respondentes do estudo avaliativo residem na cidade do Rio de Janeiro, em 11 bairros diferentes, mas bem próximos ao bairro de localização da Escola Paraguai, Marechal Hermes, onde moram 4, dos 20 respondentes. A situação geográfica de moradia facilita o deslocamento de todos até o local de trabalho.

O nível de escolaridade prevalente em 2016 entre os docentes da Escola era o de Ensino Superior, Curso de Pedagogia (6 professores), seguido do nível de Especialização (5 professores), o que responde pela formação pertinente à função docente. Um professor já possui título de Mestre em Ciência da Motricidade Humana. Os que possuem Especialização cursaram as seguintes áreas: Docência Superior, Gestão de Recursos Humanos, Futebol, Ensino Religioso e Ensino de Língua Inglesa. As Especializações são compatíveis com as respectivas graduações, a saber: História, Pedagogia, Educação Física, Pedagogia e Letras-Português/Inglês.

A Especialização também é o nível máximo de escolaridade indicado pelos dois respondentes da equipe gestora (Gestão Pública e Administração/Supervisão Escolar) e por um funcionário (Engenharia Econômica). Mais da metade dos funcionários (4, de 6) possui Ensino Médio e um, nível superior em Ciências Contá-

beis. Pode-se dizer que a Escola Paraguai conta com um corpo docente, administrativo e de apoio possuidor de formação adequada para o pleno funcionamento da unidade.

Em relação ao tempo de conclusão dos cursos de graduação, a equipe gestora e dos professores apresenta uma variação de 5 a 43 anos.

Quando se trata do tempo de serviço dos participantes, o que se destaca é que mais da metade dos professores (8, de 12) estão de 6 a 10 anos trabalhando nessa Unidade e os restantes, há até 5 anos. Os dois membros da equipe gestora têm até 5 anos ou de 11 a 15 anos na escola, enquanto os funcionários se distribuem em um grupo mais recente (3, de 1 a 10 anos) e outro, mais próximo do final de carreira (3), de 26 a 40 anos de serviço. Do total dos 20 respondentes, a maioria tem 5 anos ou mais de convivência na Escola.

Em relação ao tempo de serviço na SME-RJ, os membros da equipe gestora possuem tempo de serviço que os deixa próximos à aposentadoria (mais de 26 anos de serviço), que 9 professores indicaram possuir de um, até 10 anos de serviço na SME-RJ, enquanto dois declararam de 16 a 25 anos, e um outro, mais de 36 anos. Ou seja, o corpo docente possui profissionais mais experientes, o que deve estar contribuindo para o bom desempenho do grupo como um todo.

Dos professores, seis docentes e um gestor responderam trabalhavam em outra escola, o que indica que a outra metade se dedica integralmente à Escola Paraguai.

5.2 Avaliação dos participantes sobre o programa

Ø Participação

O estudo, ao buscar a opinião dos participantes sobre o Programa de Capacitação Profissional, focalizou a participação na elaboração do Programa, em suas atividades e na realização de palestras, além da forma de participação.

Dos 20 respondentes, 15 declararam ter participado da formulação do Programa desde o 1º ano de aplicação, o que parece indicar alto nível de comprometimento. Dos **professores**, quatro declararam ter sido consultados em diversos momentos e apenas um da equipe gestora informou que teve poucas oportunidades de participação, pois só ingressou na Escola em 2015.

Em relação à participação nas atividades oferecidas pelo Programa de Capacitação, 15 respondentes afirmaram ter estado semanalmente presentes, para três que se ausentaram algumas vezes. Essa ausência é explicada uma vez que o horário da capacitação não coincidia com o dia de trabalho desses profissionais, que trabalhavam em um único.

Sobre a participação nas palestras do Programa de Capacitação, um respondente da equipe gestora e cinco professores participaram como palestrantes. Ainda se registra que houve convidado externo ao quadro de servidores da escola.

As respostas à questão sobre a forma de participação na formulação do Programa de Capacitação Profissional reuniram as seguintes contribuições dos membros da **Equipe Gestora**:

“Organizando e ministrando palestras sobre temas de minha área de atuação.”

“Com sugestões e incentivo aos profissionais em formação.”

Já os **professores** puderam colaborar como palestrantes, com sugestões de temas, apresentando materiais, opinando e debatendo os assuntos. Suas falas ratificam essa colaboração:

“A formulação das capacitações do Programa proposto era baseada nas necessidades existentes no âmbito escolar. Desta forma, a minha participação foi sugerir temas [...] e enriquecer as discussões com o conhecimento prévio.”

“Participando das reuniões, compartilhando materiais com os colegas, participando ativamente dos debates, fazendo a releitura dos grandes pensadores da Educação e analisando suas contribuições.”

Os **funcionários** também assistiram as reuniões de capacitação e puderam prestar colaboração efetiva, oferecendo sugestões e tomando parte nas discussões: “Dando a nossa contribuição nos grupos de estudos, com opiniões, votações e colaborações nos trabalhos com foco nas prioridades da escola e a evolução dos alunos.” “Ajudei fornecendo dados sobre notas dos alunos e da escola.”

ØEnvolvimento

Cabe ressaltar que o início do envolvimento dos respondentes com o Programa ocorre no momento em que chegam à Unidade Escolar Paraguai e são apresentados ao formato do Programa de Capacitação. Assim entendem a necessidade de estar realmente presentes para o melhor aproveitamento das capacitações, sanando as dificuldades encontradas.

A maior parte dos respondentes (15, dos 20) começou a assistir as atividades da capacitação em seu primeiro ano de implementação, dando prosseguimento nos anos seguintes. Os respondentes compreenderam a necessidade de efetiva inclusão logo no início do programa, o que mobilizou o grupo para o melhor aproveitamento e interesse dos temas abordados.

Ao assinalarem como julgavam o próprio grau de envolvimento com o Programa da Capacitação, os participantes trouxeram uma resposta expressiva, com a quase totalidade (19, de 20) concentrando-se nos pontos mais altos da escala, de 8 a 10, que variava de 1 a 10. Segundo a autora do estudo e idealizadora do Programa, o envolvimento ficou evidenciado na forma com que os participantes se dedicaram às atividades propostas durante os anos de execução do Programa.

ØRelevância

Na avaliação do Programa de Capacitação realizado na Escola Paraguai, interessava conhecer como os grupos de participantes julgavam a importância das diferentes atividades oferecidas durante os quatro anos: palestras com discussões, oficinas com demonstrações e sugestões de atividades, palestras com convidados internos, palestras com convidados externos, projeção de vídeos com discussões, projeções de filmes com discussões, releitura de teóricos e discussões.

Os professores (de 11 a 9) consideraram, como **mais relevantes**, praticamente todas as atividades constantes das opções oferecidas como resposta. As palestras com convidados externos receberam um número menor de escolhas, apenas 7, como mais relevantes. Nenhum dos participantes do estudo assinalou o nível de **menos relevante**.

Entre outras atividades mencionadas, a equipe de professores destacou a integração entre os participantes e atividades que possibilitaram a troca de experiências entre os funcionários e participantes. Já a equipe de funcionários destacou palestras sobre o escritor Paulo Freire e debates com ênfase na Educação, que incluiu diversos pensadores como Piaget, Wallon, Vygotsky, Freinet.

ØSatisfação

O nível de satisfação com as atividades oferecidas nos quatro anos de capacitação parece estar relacionado à motivação na participação das atividades, ou seja, há uma correspondência entre estar motivado para a atividade e ficar com ela satisfeito. Houve concentração de respostas na opção **Totalmente Satisfeito** e que nenhum dos participantes do estudo assinalou os níveis de **insatisfeito** ou **parcialmente insatisfeito**.

ØMelhorias para o desempenho das turmas

A opinião sobre as melhorias para o desempenho das turmas atribuídas ao Programa, coletada em questão aberta, trouxe depoimentos esclarecedores. Os membros da **equipe gestora** enfatizaram os ganhos por parte da equipe docente, refletindo-se nos resultados dos alunos e, por conseguinte, das turmas. Os **docentes**, por sua vez, relacionaram as melhorias com a aquisição de domínio na prática docente e, consequentemente, com o melhor desempenho e aprendizagem dos alunos. Uma das falas bem ilustra a relação:

As melhorias foram vistas primeiramente na equipe de professores que a cada capacitação adquiria mais domínio e segurança para atuar em sala de aula. A partir dessa valorização e estima elevada do professor os resultados começaram a ser evidentes nos alunos.

Interferiu positivamente na elaboração do planejamento de ensino, pois possibilitou uma visão muito mais determinada, principalmente, na questão da formulação dos objetivos a serem alcançados. Assim, o resultado foi um melhor desempenho dos alunos na realização das atividades.

Um dos docentes ressaltou que a análise dos distratores das provas levou a “observar onde os alunos apresentam mais dificuldade e solucionar de forma atraente e eficaz.”

Como resultado do Programa de Capacitação, “As turmas apresentaram ótimo desempenho nas avaliações externas e internas da rede e avaliações do professor”. E também: “Até os alunos sabiam o quanto era importante o trabalho desenvolvido pela equipe educacional para o futuro deles.”

ØMelhorias para a prática profissional

As respostas sobre melhorias para a prática profissional advindas da participação no Programa de Capacitação, provenientes de outra questão aberta, trouxeram os seguintes depoimentos da **equipe gestora**: “O Programa me ajudou muito a relembrar conteúdos importantes para ajudar tanto o meu professor, meu aluno e o responsável.” “Apropriação de maior número de informações. Relacionamento interpessoal.”

Os **funcionários** também se pronunciaram a respeito das melhorias trazidas pelo Programa, revelando a integração dos diversos setores da escola com a comunidade: “Melhorou a comunicação interpessoal entre os profissionais da escola em todos os setores de trabalho, a comunicação interpessoal entre os funcionários e os responsáveis, em prol dos alunos.”

Outros depoimentos dos **professores** responsabilizaram diretamente a capacitação pelos ganhos para a formação como profissional e melhor atuação docente: “Através do debate, troca de informações e experiências, pude aprimorar a minha formação acadêmica e reformular melhor minhas aulas.” “Atualização das metodologias aplicadas, foco nos teóricos da educação e empenho no desenvolvimento para as recuperações paralelas.” “[...] atividades que ajudaram na prática em sala de aula e as discussões teóricas sobre avaliação que auxiliaram na forma de avaliar”.

“Veio de encontro as minhas perspectivas relacionadas aos meus objetivos de ensino da Educação Física, para o primeiro segmento”. “Valorização das capacitações, a visão mais crítica do processo, sendo construída a cada passo dado na prática docente de alfabetização e um efetivo letramento”.

A fala de um dos professores resume o que ocorreu com o corpo docente em decorrência do Programa:

O Programa de Capacitação Profissional me ajudou a desempenhar melhor minha função de professora em sala de aula, pois pude observar com mais atenção os atos e dificuldades apresentados pelos discentes e assim trabalhar de forma diferenciada com cada criança, de acordo com a necessidade individual de cada aluno, com um objetivo em comum: Sucesso escolar.

Ø Melhorias para o desempenho da Escola

A **equipe gestora** foi enfática a esse respeito: “Estatisticamente nossos resultados dispararam! Ganhamos o prêmio de 14º salário e nosso desenvolvimento só vem crescendo: ao horizonte e além!”

“Uma escola mais ativa, mais integrada, ações pedagógicas mais personalizadas”, completou o outro membro da equipe.

Na percepção dos **funcionários**, “o desempenho dos alunos melhorou muito. Nossa escola teve as melhores notas da meta!” - disse um deles. Foi corroborado por um colega: “Visto que batemos uma meta altíssima com trabalho paralelo aos professores para o melhor aproveitamento pedagógico do aluno”. Um terceiro declarou: “A aplicação de tudo que foi estudado e votado nos cursos contribuiu para o melhor desempenho dos profissionais, cada um em sua área de atuação, e consequentemente, o desempenho dos alunos”.

A **equipe docente** foi unânime em reconhecer os diversos aspectos que mostram a melhoria da Escola: “Maior envolvimento da comunidade escolar cito responsáveis e Conselho Escola Comunidade prioritariamente.” E ainda: “Com certeza, pois os profissionais envolvidos interagem e trocam experiências com muito respeito e consideração com o colega, visando o crescimento coletivo de uma equipe.”

Ø Nível de utilidade das capacitações, por ano de Programa

Ao se considerar o propósito do Programa de Capacitação Profissional implementado na Escola Paraguai, tornou-se necessário conhecer a opinião dos participantes sobre a utilidade das atividades realizadas. Como o Programa avaliado se desenvolveu de 2013 a 2016, foi indicado para os participantes que, caso não lembrassem de determinadas atividades, deixassem a resposta em branco. No entanto, isto não aconteceu.

No primeiro ano e segundo ano de capacitação, a equipe gestora apresentou apenas um participante no estudo, pois o outro só iniciou sua função na Escola no ano de 2015, o terceiro ano de implementação da capacitação. Na equipe dos professores, os anos de 2013 e 2014 totalizaram 10 docentes, pois uma professora estava de licença e a outra ainda não pertencia à Escola Paraguai. No ano de 2015 houve 11 docentes, pois, uma professora estava de licença, e no ano de 2016, 12 professores.

O julgamento da utilidade das capacitações foi feito por ano de realização, discriminando os grandes temas abordados e seus desdobramentos, com a avaliação de **muita utilidade (MU)** e de **utilidade regular (UR)**, por parte da equipe gestora e dos professores da Escola Paraguai. Nenhum dos participantes do estudo assinalou o nível de **pouca utilidade** para as capacitações.

No primeiro ano do Programa, todas as atividades desenvolvidas foram consideradas de **muita utilidade** por 8 a 10 professores e pelo gestor, exceto a Oficina Pedagógica, Estratégia de Motivação, que recebeu 3 indicações de **utilidade regular**.

No segundo ano do Programa, a avaliação mostra que a quase totalidade das atividades foi julgada por 9 e 10 professores como de **muita utilidade** e apenas 2 delas receberam 8 indicações - Cartilhas? Parte I, II e III e O uso das mídias digitais.

Os temas apresentados no terceiro ano do Programa de Capacitação também foram bem avaliados em sua utilidade. Receberam 11 a 9 indicações dos professores e de 2 gestores de **muita utilidade**. Apenas um, Educação Especial: Cegueira, foi considerado de **utilidade regular** por 3 professores.

O último conjunto de temas avaliados no quarto ano do Programa de Capacitação obteve a unanimidade do julgamento de **muita utilidade** por parte da equipe gestora e de quase todos os professores. O tema Dificuldades de Aprendizagem continha conteúdos específicos, possivelmente não pertinentes às disciplinas ministradas por alguns dos docentes. Além disso, o estudo dos descritores das avaliações internas e externas recebeu julgamento de **utilidade regular** por parte de apenas 1 ou 2 professores.

Ø Críticas e sugestões

Na voz da **equipe gestora**, as sugestões foram: “Quatro anos de programa, hora de reavaliar e rever as capacitações já realizadas que ainda são fragilidades a serem sanadas”. E “Intensificar o trabalho com dinâmicas de grupo que fortaleçam ainda mais as relações interpessoais”.

A equipe dos **funcionários** destacou a possibilidade de participação e capacitação para toda a equipe: “O aspecto bastante positivo é a abertura para todos que trabalham na escola para participar das reuniões”. “Acho que foi um Programa que trouxe mais desempenho não só para o professor, mas para todos os funcionários, com palestras, discussões, oficinas, leituras teóricas a projeções de filmes”.

Um dos funcionários lamentou que a capacitação não tenha acontecido antes:

É uma pena que só agora nossa energia e capacidade está sendo direcionada para uma melhoria como unidade, pois a capacitação nos deu lugar na engrenagem do programa político pedagógico nos formando educadores melhores e capacitados. Sabendo do que está se falando e onde cada turma quer realmente chegar. E nos apoiando para chegar todos juntos ao mesmo lugar.

Outro funcionário enalteceu o fato de a direção ter liderado o Programa: “Graças a Deus comecei a servir a Secretaria Municipal de Educação numa escola onde a Equipe diretiva se preocupa com a evolução de cada parte para que o todo seja alcançado com sucesso. Onde todos são igualmente respeitados e capacitados.”

Na equipe dos **professores**, cinco deixaram em branco a resposta e dois disseram que não tinham críticas a fazer. Um outro acrescentou que “O programa foi excelente e não tenho críticas a fazer, só elogios”. Dois outros docentes reconheceram que: “O Programa foi importante na vida profissional dos docentes, dando oportunidades de expressão de suas possibilidades e limitações.”

Outro professor declarou que “Considero o Programa de fundamental relevância para as melhorias dos resultados e o melhor atendimento aos alunos, que é o centro do processo de aprendizagem”, tendo acrescentado: “Minha sugestão seria que os docentes dinamizassem com mais frequência, se voluntariando com mais frequência”.

5.3 Resultados de desempenho das turmas

A melhoria do desempenho da Escola foi abordada pela segunda questão avaliativa do estudo.

Os dados a seguir só serão analisados e comparados a partir de 2013, quando a Escola passou a atender ao EF do 1º ao 6º ano Experimental. As tabelas apresentam resultados em avaliações aplicadas pela SME-RJ e em avaliação nacional, obtidos pelos alunos da Escola Paraguai nos anos de desenvolvimento do Programa.

ØAlfabetiza Rio

A avaliação Alfabetiza Rio foi implantada em 2010 e tem como objetivo analisar níveis de alfabetização em Língua Portuguesa – Leitura, Língua Portuguesa – Escrita e Matemática aplicadas no 1º ano do EF (EF), traçando assim, uma análise da rede municipal do Rio de Janeiro, suas respectivas coordenadorias, Unidades Escolares e turmas, em tempo hábil para o replanejamento das ações e intervenções pedagógicas.

Tabela 1 - Proficiências médias da Escola Paraguai na avaliação Alfabetiza Rio - 1º Ano EF

Ano	Prova	Rede Municipal	5ª CRE	Escola Paraguai	Alunos Avaliados
2013	Leitura	167,7	165,3	180,7	22
	Escrita	147,9	145,4	148,8	23
	Matemática	164,0	162,9	218,1	23
2014	Leitura	179,2	173,8	181,1	13
	Escrita	153,1	150,3	141,4	12
	Matemática	179,4	175,7	171,6	13
2015	Leitura	175,6	175,9	209,7	22
	Escrita	168,0	166,9	240,2	22
	Matemática	175,7	175,1	185,4	21

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2018).

Os dados da Tabela 1 permitem verificar as proficiências médias dos alunos do 1º ano EF da Escola Paraguai, muitas vezes mais altas do que as médias da Coordenadoria e da Rede Municipal, principalmente a partir do terceiro ano do Programa. Praticamente o total de alunos da turma de 1º ano fez as avaliações no período de realização do Programa. Até a conclusão deste estudo, os dados de 2016 não tinham sido liberados pela SME- RJ.

ØAvaliação Nacional de Alfabetização

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aplicada no 1º ano em Língua Portuguesa – Leitura, Língua Portuguesa – Escrita e Matemática nas escolas de todo o país tem como objetivo diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Alfabetização, e em Matemática. A ANA é de responsabilidade do INEP.

Os resultados de desempenho dos alunos na ANA são expressos em escalas de proficiência, compostas por quatro níveis progressivos e cumulativos. Esses níveis descrevem o que os alunos são capazes de fazer quando situados em um deles. O que é desejável é que os alunos, por meio de seus resultados na avaliação, se situem nos níveis mais altos das escalas.

Além disso, a ANA possui dois indicadores contextuais que categorizam cada escola: Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente. O primeiro torna possível “situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de

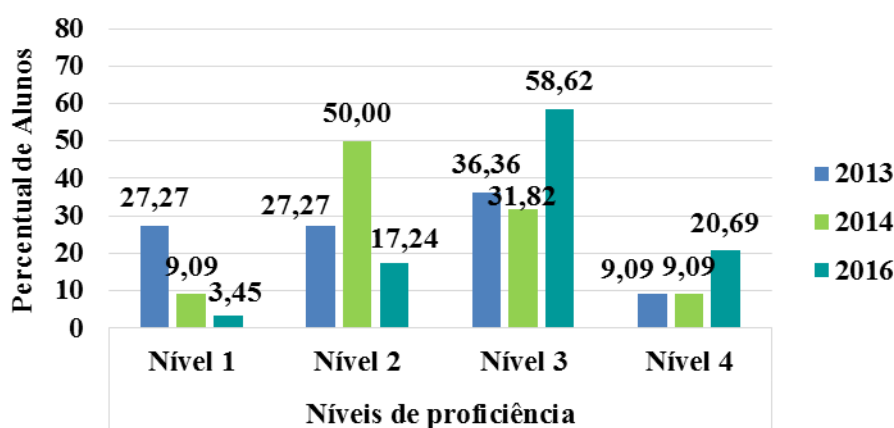
seus estratos.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). Segundo o INEP:

Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

O segundo indicador “analisa, em cada escola, a formação dos docentes dos anos iniciais do EF que lecionam Língua Portuguesa e Matemática” e calcula “o percentual de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Matemática, respectivamente.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Em 2013, a Escola Paraguai possuía indicador sócio econômico no grupo 5 e formação docente de 100%. O nível sócio econômico foi classificado como médio alto em 2014 e 2016, enquanto a formação docente foi, respectivamente, de 77,1% e 77,5%.

Gráfico 1 - Distribuição do percentual de alunos da Escola Paraguai, por nível de proficiência em leitura na ANA



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (2016).

A distribuição dos alunos do 1º ano EF na ANA foi colocada nas escalas de proficiência, e apresentada em percentuais situados em cada nível, para cada avaliação – leitura, escrita e matemática (Gráficos 1, 2 e 3). Em 2015 não houve aplicação da ANA.

Em leitura, os níveis da escala de proficiência se distribuem em pontos: Nível 1 - até 425; Nível 2 – mais que 425 a 525; Nível 3 - mais que 525 a 625; Nível 4 - mais que 625. Os resultados de 2013 indicam que mais da metade dos alunos estava situada nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência em leitura, ou seja, esses alunos obtiveram 425 a 525 pontos na avaliação. Os demais ficaram nos níveis 3 e 4, tendo alcançado resultados melhores.

Em 2014, observa-se que a turma do 1º ano EF localizou metade dos alunos no nível 2 e 41% nos níveis 3 e 4, refletindo o resultado do trabalho docente a partir da participação no Programa de Capacitação. Em 2016, o aumento do percentual de alunos (79%) situados nos níveis mais altos da escala de leitura, 3 e 4, se destaca em comparação aos níveis 1 e 2. Pode-se dizer que a capacitação contribuiu para essa diferença, além das características pessoais dos alunos.

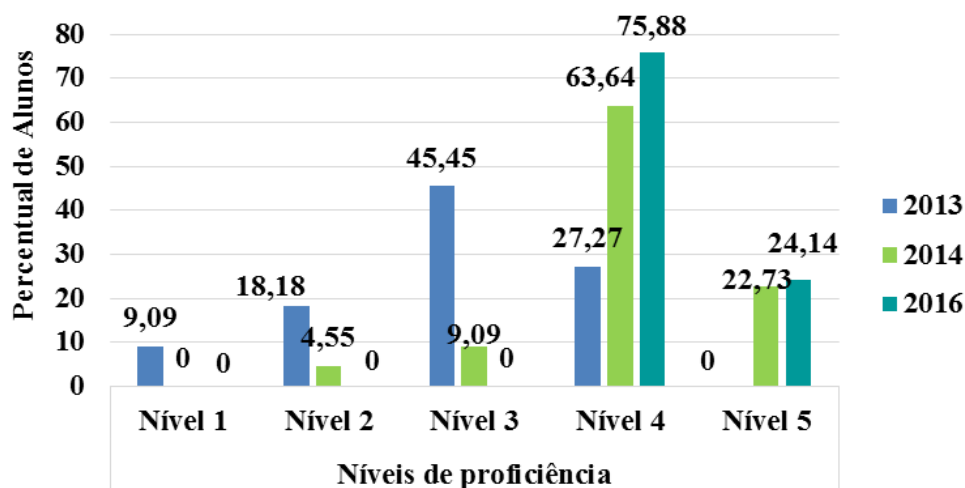
Os alunos que alcançaram os níveis mais altos em leitura provavelmente são capazes de, no Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos): “Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto”; e “identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo”; além de:

Inferir relação de causa e consequência em textos verbais como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Em escrita, os níveis da escala de proficiência da ANA são: Nível 1 - até 400 pontos; Nível 2 – mais que 400 a 500; Nível 3 - mais que 500 a 580; Nível 4 - mais que 580 pontos.

Em escrita, no primeiro ano de aplicação da ANA na Escola, os alunos se concentraram nos níveis 3 e 4 de proficiência. No Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos), em escrita, os alunos, além das habilidades dos níveis anteriores, os alunos já dominam a ortografia de “palavras com diferentes estruturas silábicas”. Conseguem “dar continuidade a uma narrativa”, utilizam “conectivos e outros articuladores”, embora “ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa”, como “não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado”. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

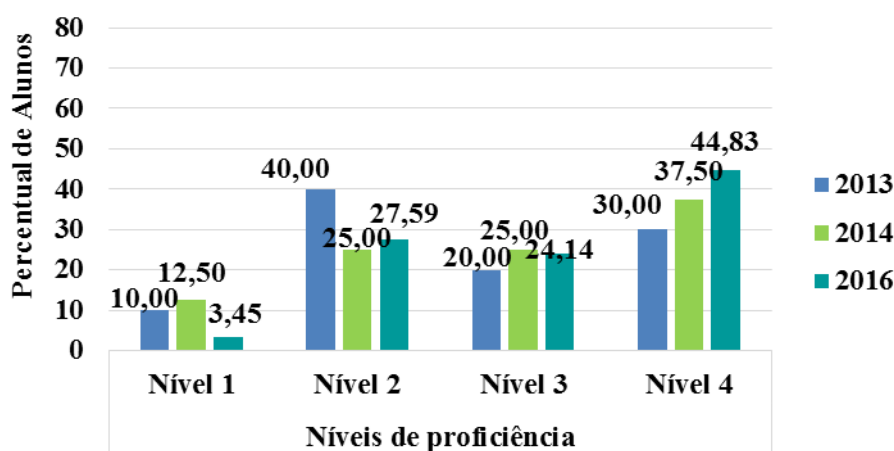
Gráfico 2 - Distribuição do percentual de alunos da Escola Paraguai, por nível de proficiência em escrita na ANA



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (2016).

Em 2014, observa-se que a concentração de alunos (86%) já se encontra nos níveis 4 e 5, fato que se repete em 2016, pois todos os alunos se localizaram nesses níveis, demonstrando ter adquirido habilidades de pleno domínio na escrita. Esse ganho pode ser atribuído à melhoria de metodologia e prática dos docentes, via Programa de Capacitação.

Gráfico 3 - Distribuição do percentual de alunos da Escola Paraguai, por nível de proficiência em matemática na ANA



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (2016).

A escala de proficiência de Matemática, na ANA, assume a distribuição: Nível 1 - até 425 pontos; Nível 2 – mais que 425 a 525; Nível 3 - mais que 525 a 575; Nível 4 - mais que 575 pontos.

O desempenho dos alunos do 1º ano EF, em Matemática, mostra crescimento quando se observa o percentual de alunos situados nos níveis da escala de proficiência da ANA. Se em 2013 a maior incidência de alunos (40%) se encontrava no nível 2, para 30% no nível 4, em 2016 havia quase 69% nos níveis mais altos, 3 e 4. No nível mais alto, maior que 575 pontos, além das habilidades dominadas nos níveis anteriores, os alunos provavelmente são capazes de:

- Inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito.
- Ler horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas.
- Identificar composição ou decomposição aditiva de números naturais com até 3 algarismos, canônica (mais usual, ex.: $123 = 100 + 20 + 3$) ou não canônica (ex.: $123 = 100 + 23$); composição de um número natural de 3 algarismos, dada sua decomposição em ordens; uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias.
- Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e mais de um reagrupamento [...]; subtração envolvendo dois números naturais com até 3 algarismos, com reagrupamento.
- Resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos [...]; problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com reagrupamento nos cálculos [...]; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos [...]; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com apoio de imagem ou não, com o significado de formação de grupos iguais [...]; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar [...]; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de 2 algarismos, com o significado de comparar [...]. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

ØAvaliação Prova Rio

A Avaliação Prova Rio aplicada no 3º, 6º e 7º anos, em Língua Portuguesa – Leitura e em Matemática nas Unidades Escolares da SME-RJ, tem como objetivo contribuir para a prática docente. A Avaliação Prova Rio está inserida em um conjunto de avaliações externas, com foco no diagnóstico do sistema de ensino pelo corpo docente da Escola, do início ao término da avaliação. Essa avaliação é considerada externa, pois é aplicada por aplicadores externos ao corpo da Escola Paraguai.

Somente depois da apuração dos resultados e da consolidação das escalas de Proficiência da Prova Rio são delimitados os Estágios de Desempenho (Tabela 2).

Tabela 2 - Estágios de Desempenho no 3º e 6º anos da Prova Rio 2015

Ano Escolar	Prova	Estágio de Desempenho			
		Insuficiente	Intermediário	Proficiente	Avançado
3º Ano	Português-Leitura	até 125	entre 125 e 165	entre 165 e 210	acima de 210
	Matemática	até 125	entre 125 e 165	entre 165 e 210	acima de 210
6º Ano	Português-Leitura	até 175	entre 175 e 225	entre 225 e 270	acima de 270
	Matemática	até 170	entre 170 e 215	entre 215 e 260	acima de 260

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2017).

Como em outras escalas de proficiência, as da Prova Rio possuem, nos estágios, “descrições relacionadas às aprendizagens dos estudantes, as quais objetivam colaborar com o dimensionamento da visão sobre os percursos realizados na gestão do ensino.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2017).

Tabela 3 -
Proficiências médias da avaliação - 3º Ano

Ano	Prova	Rede Municipal	5ª CRE	Escola Paraguai	Alunos avaliados
2013	Leitura	149,2	149,7	130,8	21
	Matemática	154,3	154,2	141,9	21
2014	Leitura	175,2	174,6	147,3	23
	Matemática	166,5	165,5	128,7	23
2015	Leitura	178,3	180,8	186,8	25
	Matemática	188,7	192,0	210,5	25

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2017).

Na Escola Paraguai, a Avaliação Prova Rio só é aplicada no 3º e no 6º ano devido à sua oferta de ensino. O resultado da Prova Rio revela que, nos dois anos iniciais do Programa de Capacitação, o 3º ano EF ainda não conseguia obter proficiências médias mais altas do que as das escolas da Coordenadoria Regional e da Rede de Ensino do município. No entanto, o desempenho mostra aumento das proficiências de Leitura e Matemática no terceiro ano do Programa. Os professores desses alunos, provavelmente, tinham dois ou três anos de participação e puderam fazer diferença em sua atuação pedagógica. Esses ganhos nas proficiências médias são mais altos em 2015, tanto em leitura como em matemática (Tabela 3).

Observando-se a classificação desses resultados pelos estágios de desempenho apresentados nos anos iniciais do Programa, o desempenho dos alunos do 3º ano era apenas **intermediário**, mas em 2015, atinge o estágio **proficiente**, em ambas as provas. Nesse estágio, em Língua Portuguesa – Leitura, com resultado de mais de 165 e menor ou igual a 210:

Os estudantes [...] estão ampliando suas possibilidades de interlocução com a palavra escrita, notadamente no que se refere à interlocução com textos de curta e média extensão. Interação com uma diversidade de textos maior: além de tirinha, quadrinhos, propaganda e campanha de divulgação pública, ocorrem gêneros como curiosidade, instrução de brincadeira, poema e conto (fragmentos de conto que se destacam por serem em maior número).

Os alunos demonstram avanços, sobretudo, quanto às habilidades de

- interpretar, relacionando elementos verbais e não verbais;
 - identificar finalidade de textos curtos, simples e destinados ao público infantil (3 a 5 linhas);
 - reconhecer o tema de textos curtos, simples e destinados ao público infantil (3 a 5 linhas);
 - identificar informações explícitas;
 - identificar conflito gerador e outros elementos da narrativa; e
 - estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos de poema e de narrativa simples.
- [...]. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2017).

Em Matemática, no 3º ano, os alunos de desempenho **proficiente** (entre 165 e 210):

em relação ao bloco Números e Operações, estão ampliando a habilidade de identificar a localização de números naturais na reta numérica. Reconhecem e utilizam características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10, e princípio do valor posicional. [...] são capazes de resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição e subtração: juntar, alterar de um estado inicial, comparar e efetuar mais de uma transformação. Efetuam também cálculos de multiplicação e divisão de números naturais.

Em relação ao tema Espaço e Forma, [...] estão ampliando a habilidade de identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.

Em Grandezas e Medidas, estão ampliando às habilidades de estimar medidas de grandezas, utilizando unidades de medida convencionais ou não; estabelecer, num problema, trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

Ano	Prova	Rede Municipal	5ª CRE	Escola Paraguai	Alunos avaliados	Quanto ao bloco Tratamento da Informação, [...] são capazes de ler informações e dados apresentados em tabelas. [e] ampliando a
2013	Leitura	207,9	212,7	246,5	21	
	Matemática	204,5	209,1	250,7	21	
2014	Leitura	237,7	240,7	280,5	18	
	Matemática	227,3	229,7	259,3	18	
2015	Leitura	244,2	248,7	285,7	29	
	Matemática	237,4	238,2	276,5	29	

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2017).

O 6º ano da Escola Paraguai na Prova Rio obteve proficiências médias acima das médias da CRE e da Rede Municipal, em Leitura e Matemática (Tabela 4).

No ano de 2013, a 5ª CRE e a rede obtiveram proficiências médias Intermediárias, enquanto a Escola obteve nível **proficiente**. Em 2014 e 2015, a CRE e a Rede obtiveram nível proficiente em Leitura e Matemática, enquanto a escola obteve nível **avançado** em Leitura e Matemática em 2015 e em 2014, nível **proficiente** em Matemática. Esses resultados demonstram que a participação dos profissionais no Programa de Capacitação contribuiu para aumentar os índices de proficiência da escola.

A descrição do estágio de desempenho **proficiente** (Maior que 225 e menor ou igual a 270) revela o que os alunos foram capazes de fazer. Em Língua Portuguesa – Leitura, no 6º ano, os alunos são capazes de:

- localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, de curta e de média extensão principalmente;
- estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuam para a sua continuidade;
- estabelecer relações lógico-discursivas, expressas sobretudo por pronomes, conjunções e advérbios de lugar em narrativas simples;
- identificar a finalidade ou o tema de textos distintos, frequentes no contexto escolar;
- identificar efeitos de humor e ironia (tirinha e piada); [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2017).

Em Matemática, os alunos do 6º Ano demonstraram no estágio de desempenho **proficiente**, entre 215 e 260:

[...] no bloco Números e Operações, os alunos são capazes de reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens; reconhecer a composição e decomposição de números naturais em sua forma polinomial; resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória e são capazes de identificar fração como representação associada a diferentes significados em situações problema. Neste bloco os alunos estão ampliando as habilidades de: reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e o princípio do valor posicional; identificar a localização de números naturais na reta numérica; calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais utilizando algoritmos; resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

Com relação ao tema Espaço e Forma, estão ampliando a habilidade de identificar a localização/ movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas. No bloco Grandezas e Medidas, [...] utilizando a malha quadriculada, realizam reduções e ampliações de figuras; resolvem problemas envolvendo o cálculo de perímetro e área de figuras planas. São capazes de estabelecer relações entre horário de início e término e/ou o intervalo ou duração de um acontecimento ou evento; resolvem problemas utilizando unidades de medida padronizadas como Km; m; cm; Kg; g; resolvem problemas mais elaborados estabelecendo trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores. Estão ampliando a habilidade de estabelecer relações entre unidades de medida de tempo utilizando relógio e calendário para resolver problemas.

No bloco Tratamento da Informação, os alunos são capazes ler informações e dados apresentados em tabelas. Estão ampliando a habilidade de ler informações apresentadas em gráficos de colunas. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2017).

Índices de Desempenho

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para indicar o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação do eixo do Plano de

Desenvolvimento da Educação. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para as Unidades da Federação e o país, e a Prova Brasil, para os municípios (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões. Os resultados sintéticos do IDEB permitem que os sistemas educacionais tracem metas relativas à qualidade que desejam atingir. A meta estabelecida para as escolas é alcançar a média de 6,0 em 2021, que corresponde ao nível de qualidade educacional médio dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Tabela 5 – Indicadores, médias de proficiência e metas do IDEB 2015

	Indicador de rendimento (P) 2015	Matemática Profic Média	Língua Portuguesa Profic Média	Nota média padronizada (N) 2015	Meta IDEB 2015	IDEB alcançado 2015
Brasil	0,92	215,62	203,63	5,79	5,0	5,3
Sudeste Pública	0,96	228,51	215,35	6,25	5,7	6,0
Rio de Janeiro Municipal	0,92	226,07	212,83	6,15	5,4	5,6
Escola Paraguai	1,00	247,1	230,9	6,88	-	6,9

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2016).

Na tabela, P é o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola no 5º ano EF. As proficiências médias em Matemática e Língua Portuguesa na Prova Brasil são padronizadas (Pp) e dão origem à nota média padronizada (N). A meta IDEB 2015 não foi estimada pelo Inep, pois a escola não participou da Avaliação no ano de 2013, ano de transição de mudança no perfil da Escola Paraguai ocorreu porque ainda não constava no Censo Escolar.

O IDEB alcançado traduz o que as escolas conseguiram atingir no país, Sudeste (Rede Pública), Rio de Janeiro (Rede Municipal) e Escola Paraguai.

No ano de 2015, a Escola Paraguai obteve proficiência média padronizada na Prova Brasil em Matemática de 7,1 e em Língua Portuguesa de 6,6, conforme informação do Inep (2016). Além disso, em 2015 a Escola obteve IDEB de 6,9, índice mais alto do que o obtido pelas escolas do país, da região Sudeste (Rede Pública) e da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Pode-se afirmar, portanto, que o Programa de Capacitação contribuiu de forma significativa para os resultados apresentados nas avaliações externas.

A taxa de aprovação que compõe o IDEB na Escola Paraguai atingiu 100% dos discentes no ano de 2015, ou seja, no terceiro ano do programa de capacitação. Os índices referentes à aprovação foram elevados ao máximo e o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola no ano de 2015 atingiu 1,00 (Tabela 6).

Tabela 6 – Taxa percentual de aprovação da Escola Paraguai, por ano escolar

Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	P
2013	-	-	88.46	91,3	-	-	-
2014	-	-	96,0	-	-	-	-
2015	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00
2016	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (2018).

Comparação do IDEB 2015 com outras escolas

De acordo com o Inep (2016), o resultado do IDEB 2015 da Escola Paraguai foi comparado com os resultados de um conjunto de 109 escolas de características semelhantes. O 5º ano da Escola Paraguai atingiu o intervalo mais alto do grupo, de 6,6 a 7,0 e o Indicador de Rendimento de 0,96 a 1,00, com destaque que não há escolas acima desses intervalos, respeitando os componentes de comparação com outras escolas. A comparação das médias padronizadas em Matemática e Língua Portuguesa, obtidas pelos alunos do 5º ano da Escola Paraguai, no conjunto de 109 escolas, evidenciam um ótimo posicionamento, nos intervalos de médias mais altas, 7,1 a 7,5 (em Matemática) e 6,6 a 7,0 (em Língua Portuguesa).

Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERIO) é medido por meio dos resultados da Prova Rio, uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2017). No 3º ano, em 2014, a Escola Paraguai obteve um índice de 4,2 e em 2015 de 6,6.

Em 2015, de acordo com o IDERIO e a avaliação da Prova Rio da turma de 3º ano que alcançou nota 6,6, a Escola Paraguai foi a escola que mais evoluiu em toda Rede Municipal com 57,1% em relação ao ano de 2014, obtendo o 1º lugar em evolução em todo o município. Esse resultado foi publicado em Resolução SME nº 1422 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2016), que divulgou o resultado do Prêmio Anual de Desempenho referente ao ano de 2015 da SME-RJ. Receberam a premiação do 14º salário os funcionários que atendiam aos requisitos, segundo Decreto RIO Nº 40399 (SME-RJ, 2015).

A Coordenadora da 5ª. CRE enviou, em 8 de julho de 2016, correspondência elogiosa à Escola pelo resultado no IDERIO, com aumento de 57,1% de 2014 para 2015.

Em 2016, com a avaliação da Prova Rio na turma do 3º ano, novamente a Escola Paraguai se destacou e o trabalho da equipe recebeu um elogio por meio de ligação da SME-RJ em 2017.

No dia 25 de agosto de 2017, o então Secretário Municipal de Educação, no *site* do Rioeduca, destacou a importância de buscar na base, suporte para reestruturar a rede. A Escola Paraguai foi incluída no grupo de 25 escolas de anos iniciais que tinham “as melhores trajetórias, quando comparadas a si mesmas” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2017).

No dia 10 de novembro de 2017, a diretora da Escola Paraguai e a professora do 3º ano receberam uma moção de Louvor e Reconhecimento da Câmara Municipal do Rio de Janeiro à dedicação ao Magistério. As informações do Núcleo de Informações Estratégicas Educacionais fornecidas deram visibilidade ao trabalho

da Unidade, resultado do Programa de Capacitação, que mobilizou toda a comunidade escolar em prol do sucesso da Escola e de seus discentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do Programa de Capacitação Profissional na Escola Paraguai teve como foco elevar os índices de aprovação dos alunos e, conseqüentemente, reduzir os índices de reprovação.

As mudanças na prática do profissional de Educação na Escola foram constatadas por meio dos dados coletados pelos questionários aplicados aos participantes. Ficou clara também a necessidade de o profissional da Escola participar de todo o Programa de Capacitação para aprimorar habilidades e competências e assim, desenvolver e dar continuidade ao trabalho pedagógico pautado em prática, teoria e trocas de experiências.

Embora a avaliação do Programa de Capacitação tenha sido altamente favorável, uma vez que os profissionais se encontravam bastante envolvidos e sua opinião poderia ser afetada pela proximidade com a experiência, os resultados obtidos pelas turmas nas diferentes avaliações externas, além do IDERIO e IDEB, são evidência indiscutível do impacto do Programa de Capacitação Profissional nos docentes e demais componentes da Escola Paraguai e, por conseqüência, no rendimento dos alunos e desempenho da Escola Paraguai como um todo.

Dessa forma, pode-se concluir que, de acordo com a avaliação de produto, no caso, o Programa de Capacitação, as perguntas feitas para “julgar o que o programa conseguiu realizar.” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 153) foram respondidas. Os resultados do Programa foram relatados, as necessidades de atualização dos professores atendidas e o Programa, após esses quatro anos de implementação, deverá ser aperfeiçoado levando em consideração as informações dadas pelos respondentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CASTRO, Pedro Marcos Roma de; PORTO, Geciane Silveira. Avaliação de resultados da capacitação via estágios pós-doutorais: breves notas sobre a produção científica em periódicos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 51-72, 2012.
- ELLIOT, Lúcia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez. 2011.
- ELLIOT, Lúcia Gomes; LEITE, Lúcia Silva. **Instrumento de validação técnica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lucia.elliott@cesgranrio.org.br> em 16 abr. 2015.
- ESCOLA MUNICIPAL PARAGUAI. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Escola Municipal Paraguai, 2012a; 2014a.
- ESCOLA MUNICIPAL PARAGUAI. **Regimento Escolar Interno**. Rio de Janeiro: Escola Municipal Paraguai, 2012b, 2014b.

ESCOLA MUNICIPAL PARAGUAI. **Programa de Capacitação Profissional**. Rio de Janeiro: Escola Municipal Paraguai, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL PARAGUAI. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Escola Municipal Paraguai, 2015; 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 14 nov. 2017.

KLEIN, R. **Testes de rendimento escolar**. In: SOUZA, A. M. (org). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Sobre confiabilidade e validade. **Revista Brasileira de Gestão e Negócios**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 1-12, jan./abril, 2006.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA António. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

ORLANDO FILHO, Ovidio. **Gestão Escolar e Avaliação: um modelo de avaliação externa da gestão escolar das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro – Brasil**, 2014. Tese, 538 f. (Doutorado em Ciências da Educação). Braga, Portugal: Universidade do Minho; Instituto de Educação, 2014.

PENNA FIRME, Thereza. Os Avanços da Avaliação no Século XXI. **Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco**, ano 1, n. 1, jan./jul., 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1.074, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Conheça a Secretaria**. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2016. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>. Acesso em: 08 nov. 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Decreto Rio n. 40399, de 22 de julho de 2015. Consolida as legislações pertinentes às premiações a serem concedidas aos servidores da Secretaria Municipal de Educação, na forma que menciona e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Itamar. Avaliação, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores/as. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 151-167, mar. 2009.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

**Entre a reprovação
silenciosa e a aprovação
automática: análise do
Sistema Gerencial Acadêmico
(SGA) dos alunos do Programa
de Educação de Jovens e
Adultos (Peja) do município do
Rio de Janeiro**

CARLA DA MOTA SOUZA

Monografia indicada para Publicação



NOME:

Carla da Mota Souza

FORMAÇÃO:

- ◇ Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 1992)
- ◇ Graduação em Pedagogia (Universidade do Saber, 2013)
- ◇ Pós - Graduação Lato Sensu, em Marketing, com foco em Marketing Político, pela Universidade Estácio de Sá (2008)
- ◇ Pós - Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Faculdade Integrada AVM (2014)
- ◇ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no campo de Políticas Públicas, Educação e Sociedade (PPES)

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE:

- ◇ Experiência na área de Educação Infantil Pública (2007-2009)
- ◇ Experiência no Ensino à Distância, tendo lecionado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO 2012-2014) e no curso Superior de Graduação de Pedagogia, ministrando a matéria de Metodologia da Pesquisa Científica
- ◇ Atua como professora regente do Ensino Fundamental I e também na Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa contemplou um tema que não é novo na pauta educacional, porém que permanece relevante, pois se constitui como pilar estrutural da educação, merecendo destaque e acompanhamento, porque o nível de reprovação dos alunos em todas as modalidades, continua elevado. Segundo o Inep e Siope/IDados, o Brasil gastou quase R\$ 16 bilhões ao reprovar em 2016 cerca de 3 milhões de alunos da educação básica, o equivalente a 10,26% dos estudantes da rede pública. Dos R\$ 16 bilhões, aproximadamente R\$ 12 bilhões foram usados pelos municípios, responsáveis pelo ensino fundamental, e o restante, R\$ 4 bilhões, pelos estados, que são provedores do ensino médio. Esse percentual de reprovação de alunos é até três vezes maior do que ocorre em países desenvolvidos. O gasto total da reprovação equivale a cerca de 8% do que foi investido pelo governo federal em educação no ano de 2016. Os dados podem ser comprovados pelo Censo Escolar 2016. Os números integram o levantamento feito pelo I Dados, consultoria de análise especializada em educação.

O País não conta com leis que regulamentem a reprovação, necessitando uma discussão responsável que enfrente os problemas de forma realística, apontando soluções. A entrevista feita por Vanessa Fajardo, no dia 02/03/2018, trouxe o posicionamento de especialistas no assunto, entre eles, o atual conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), Cesar Callegari, disse ele: “A repetência nunca pode ser uma situação de natureza punitiva e de responsabilidade do aluno. Precisa estar acompanhada de uma estratégia da escola, caso contrário gera evasão e a não aprendizagem. Sem estratégia complementar, a repetência é ruim”. Portanto nem a repetência, se mostra como solução e tão pouco a aprovação automática, que não proporciona aprendizagem e gera a falsa ideia de que a educação vai bem.

A avaliação precisa ser descolada da cultura da reprovação, assim como da aprovação automática, práticas naturalizadas, que integram o sistema educacional do Brasil, urgindo por se constituir como instrumento propulsor de inclusão social de fato. Portanto, ao analisar a avaliação intenciona-se alargar as discussões responsáveis e construtivas, visando chamar a atenção da importância da avaliação no processo ensino e aprendizagem em todas as modalidades educativas, especificamente aquela voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, ao expor a problemática particular da avaliação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), chama-se a atenção das autoridades legais para a dívida social que o país tem com esses cidadãos que trazem uma história de negação e subalternização na sua trajetória de vida, carecendo serem educados de forma compensatória, a fim de se fazer justiça e cumprir as leis vigentes.

A EJA está apoiada nos seguintes documentos legais: Constituição de 1988, especificamente o artigo 208, que estabelece o dever do Estado com a educação; LDB 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reservando a Seção V, artigos 37 e 38; resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000; Parecer no. 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) /EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; resolução CEB/CNE 6/2010 - institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (RIO DE JANEIRO, 2015).

Para que estes princípios assegurados por leis saiam do papel e se constituam na prática, faz-se necessário escolas oportunizadoras de conhecimentos úteis e desveladoras da realidade social, conforme Cattan (2015), explica as obras de Pierre Bourdieu, em destaque: “Os Herdeiros” (1981) e “A Reprodução” (2008) principalmente quando vincula e interpreta a categoria de análise da reprodução com a escola. O autor brasilei-

ro interpreta o lugar da escola no processo de conservação social e a forma de operar dessa instituição, segundo a análise bourdieusiana:

A escola, ao ignorar desigualdades culturais entre crianças (alunos) de diferentes classes sociais ao transmitir os conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. (CATANI, 2015, p. 29). (Grifo da autora)

Catani (2015) e Bourdieu (2002) esclarecem que as escolhas das práticas pedagógicas, assim como suas dinamizações e avaliações, são legitimamente atinentes às escolas, que dissimulam o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar.

[...] 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 diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2002, p. 53).

Essas desigualdades podem ser comprovadas pelos resultados das estatísticas educacionais brasileiras. Segundo a Pnad 2014 – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo total, em 2014, foi de 8,3%, o que equivale a 13,2 milhões de pessoas. Sem falar no analfabetismo funcional, definido pelo IBGE como a proporção das pessoas de quinze anos ou mais, com menos de quatro anos de estudo em relação ao total pessoas na população com a mesma faixa etária. Neste grupo, o analfabetismo funcional passou de 18,1% em 2013 para 17,6% em 2014. Ainda segundo o IBGE 2014, a população brasileira cresceu nesse mesmo ano, passando para 202,7 milhões de habitantes. Vale a pena enfatizar que neste percentual de desfavorecidos não estão contabilizados os excluídos por dentro do sistema, ou seja, os funcionais que frequentam os interiores das escolas.

A grosso modo, somam-se 25,9% da população brasileira em estado de fragilidade e subalternização. O quantitativo é da ordem de 52.499.300 indivíduos considerados *cidadãos de segunda classe*¹. Comparando esse quantitativo com o da população da Argentina (2014), que era de 42.759 165 habitantes (Fonte: United Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações) observa-se que a população mais iletrada brasileira é maior do que a população do grande país vizinho. Fato preocupante para qualquer democracia.

Esse tratamento “pseudo-igualitário” oferecido pelos governantes neoliberais não tem trazido resultados, sequer satisfatórios, que possam diminuir as discrepâncias existentes entre esses dois “Brasis” imbricados entre os dominantes e dominados. O conceito de etnocentrismo acenado por Boneti (2006) explica a falácia defendida pela classe hegemônica no poder educacional:

[...] a ação intervencionista das instituições públicas parte do pressuposto de que há homogeneidade entre as pessoas, e/ou o objetivo desta ação é o da homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de os igualar. (BONETI, 2006, p. 21)

Este quadro educacional funesto do país necessita de uma intervenção governamental específica, pois é a própria democracia que se encontra em risco, assim, os investimentos em educação precisam ser compensatórios e gerar mais oportunidades aos menos afortunados. O que remonta à “Teoria da Curvatura da Vara”, que conforme Saviani (2000, p. 37) diz:

¹ O conceito de primeira e de segunda classe de objetos, depois abrangendo também *cidadãos de primeira e segunda classe* foi introduzido por Christopher Strachey na década de 1960. Strachey (1967).

[...] foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto". (SAVIANI, 2000, p. 37).

A modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, precisa se constituir como uma preocupação estratégica de desenvolvimento da Nação, já que mais de um quarto da população brasileira se encontra fragilizada e marginalizada por falta de educação. Para tanto, é fundamental que se concentre esforço em prol de uma igualdade de acesso e permanência à educação de qualidade. Educação essa, que auxilie esses jovens, adultos e idosos a participarem efetivamente da construção do seu país, porque a educação é um bem social, estabelecido como direito de todos, sendo condição essencial para o desenvolvimento dos indivíduos e em consequência do país.

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar o Sistema de Avaliação Acadêmico (SGA), também conhecido como "3.0" do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) do município do Rio de Janeiro, à luz do PARECER CNE/CEB 11/2000, responsável pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, observando se as funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, asseguradas por lei, estão sendo cumpridas. Ainda objetiva descrever as táticas utilizadas por professores nos interiores das escolas com a modalidade da EJA, no município em questão, enquanto estratégias incluídas de avaliações e problematizar a avaliação como instrumento propulsor de equidade social, enquanto práticas pedagógicas empregadas por professores conscientes.

Ao problematizar o SGA do Peja- SME_RJ busca-se compreender a lógica que sustenta tal política avaliativa, assegurando a dialética combativa, em prol de conhecimentos coletivos, já que a pesquisa é um recorte apoiado em tese defendida e aprovada recentemente por essa pesquisadora, vinculada à área de políticas públicas educacionais do Peja, que ainda não se encontra em domínio público.

Assim, a pesquisa ao trazer à tona a problemática da reprovação escolar, visa contribuir com as análises no contexto da avaliação, principalmente àquelas voltadas para o Peja, apresentando sugestões de aperfeiçoamento do SGA do Peja por meio das vozes que ecoaram do próprio campo de pesquisa e servindo-se de instrumento propulsor de equidade social para os alunos do Peja, portanto, colaborando com a educação do município do Rio de Janeiro.

2 METODOLOGIA

Toda pesquisa necessita trazer a delimitação do campo de trabalho para que não incorra na generalidade das suas análises, porque o que vale para um dado espaço/instituição/categoria, pode não valer para outras. Importante se distinguir as lentes pelas quais são analisados os dados, como são construídos, em que circunstâncias foram extraídos, assim como explicitar os porquês daqueles agentes da pesquisa. Esse cuidado faz parte do *modus operandi* da pesquisa e deve ser construído mediante um processo reflexivo, contextualizado, apoiado em teorias fundamentadas e projetado de tal forma que se consiga colocar em prática. Dimensionar o espaço, ajustar as ferramentas e contabilizar o tempo são fatores que devem ser levados em consideração. Assim, pretende-se expor todos esses elementos de forma reflexiva para além dos passos metodológicos, sequenciais e sem contexto.

Os pilares deste artigo são derivados de pesquisa de Doutorado, realizada nas 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do município do Rio de Janeiro, onde foram analisadas as políticas de formação continuada e valorização dos professores do Peja, implantadas pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geja). Uma pesquisa Qualitativa e Exploratória, com a utilização do Método do Materialismo Histórico-Dialético, que contou com os professores Acompanhantes de Peja e com a equipe da Geja, como agentes

da pesquisa. Não serão descritos maiores detalhes, nem referendado a tese basilar neste trabalho monográfico, para que se possa preservar o anonimato do pesquisador para esse concurso.

Dentre as respostas inerentes aos objetivos da Tese de Referência, houve um transbordamento de conhecimentos paralelos, entre os quais, a problemática da avaliação dos alunos do Peja. Assunto que suscita maior aprofundamento e elaboração analítica. Portanto, foi realizado um recorte da pesquisa e trazido para esse trabalho, com objetivo de analisar a forma como se estabelece essa avaliação do SGA, face ao PARECER CNE/CEB 11/2000, responsável pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, observando as funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras.

As bases teóricas deste trabalho seguem a linha metodológica da pesquisa original, assim, se constitui como pesquisa qualitativa, porque o conhecimento é uma construção coletiva, portanto, parte da realidade dos sujeitos, mediados por processos de reflexão e desvelamento da realidade estudada, conforme esclareceu Minayo (2001). Ratificando esse juízo, Richardson (1999) esclareceu que

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo, mas sim no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno". (MINAYO, 2001).

Desta forma, aproveitando os conhecimentos gerados com as entrevistas realizadas na Tese de Referência; transportando os trechos para o corpo deste artigo, respalda-se esse trabalho, com o aprofundamento do fenômeno social identificado, qual seja, a problemática do Sistema Avaliativo do Peja da SME-RJ, para que o mesmo possa ser analisado à luz dos conceitos de Bourdieu e de forma dialética à luz do Parecer 11/2000.

Neste estudo, o método fundante foi o Materialismo Histórico-Dialético, corrente filosófica extensa, que vai de Heráclito à Hegel e deste até o pensamento Marxista, que instituiu uma nova dialética, que parte do conceito basal de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim, um processo de complexos, Sanfelice (2008). Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico. Assim, o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Desta maneira:

[...] ao final do processo de investigação, o resultado não será mais as representações iniciais do dado empírico, mas o fato social em si concretamente pensado. Esta apropriação teórica não tem como se dar sem a mediação do conhecimento da realidade histórica até mesmo porque a apreensão do caráter histórico do fenômeno traz consigo toda relatividade, parcialidade e provisoriedade do conhecimento histórico-social. (FRIGOTTO, 1991, p. 7).

Frigotto (1991) acrescenta que este método se apresenta como melhor enfoque metodológico e investigativo na área de políticas educacionais, embora tenha limitações como qualquer outro método, pois desvela conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas. Importante ressaltar que a investigação deve ultrapassar o reducionismo narrativo e descritivo de fatos. Assim é na perspectiva crítica que se busca com essa pesquisa contribuir para a discussão das práticas avaliativas do Peja.

Sendo assim, explicitar a maneira pela qual foram analisados os extratos de entrevistas aqui transcritos, faz parte da dialética proposta por este trabalho. A realidade vivenciada nas 133 escolas que trabalham com o Peja no município do Rio de Janeiro, foi trazida por meio das vozes que eclodiram durante a pesquisa original e analisadas sob a ótica dos conceitos de Bourdieu.

O primeiro conceito a ser contextualizado é o de *Habitus*. Este conceito proporciona compreender a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Todo indivíduo é constituído de experiências práticas, ações do agir no/dos/com o cotidiano, que o constitui. O *habitus* é uma subjetividade socializada, ou seja, um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentada dentro de conjunturas inerentes a um determinado campo. (BOURDIEU, 1992, p. 101).

Portanto de extrema aplicabilidade no trabalho ora descrito, pois auxiliou no entendimento dos esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (Sociedade) e estruturantes (Nas mentes).

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65)

O segundo conceito no qual que se apoiam as análises, é o de *campo*, conhecer o espaço pesquisado e como funciona a sistemática, passa a ser fundamental às análises. Fato favorecido ao pesquisador que tem grande vivência com o funcionamento do Peja da SME_RJ. Trata-se, portanto, de um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, ambiente de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias.

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolivelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1990, p. 126-128). (grifo do autor).

O terceiro conceito é o de *agente*, que atua no campo que está inserido. O agente irá interagir mediante as normas da estrutura social e quando se dá de forma inconsciente, revela o *habitus*: “a orientação para a prática, que não é consciente nem calculada, nem mecanicamente determinada”. Bourdieu (1990). Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Reconhecer esses agentes, o campo que trabalham, as condições postas entre os que gerenciam e os que obedecem, a macro- estrutura que é a SME- RJ, fez parte das análises das entrevistas.

O quarto conceito é o de estratégia. Produto do senso prático de um determinado jogo social, historicamente definido, que os indivíduos aprendem desde a infância a participar. Portanto, ainda que seja exigido do agente uma ponderável dose de adaptabilidade às novas circunstâncias, as suas ações não são produtos de obediência as regras exteriores. (BOURDIEU, 1987, p.79). Pode-se interpretar como uma atualização constante do *habitus*. Sendo assim, caracterizam-se como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica. Essa categoria de análise foi fundamental para interpretar a forma como os professores agem mediante às normas impostas pelo Sistema Avaliativo “3.0” e suas estratégias, ao baipassarem as regras postas.

Por último foi escolhida a Teoria da Reprodução, baseada no conceito de violência simbólica para compor o campo referencial analítico: a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” Bourdieu (1996). Essa acepção conceitual auxiliou a compor as

análises baseadas nos conceitos descritos até aqui, elas se constituíram de momentos vivenciados no campo pesquisado e evidenciadas por meio da redação, onde a transcrição auxiliou em vários momentos, pois as pausas, sorrisos, subterfúgios diversas formas sinalizadas, buscando trazer o máximo de informações por meio do corpo, da emoção conforme abaixo, conceituado por Bourdieu.

[...] forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na “fratura do eu”, a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (BOURDIEU, 2001, p. 205)

Assim, a metodologia foi descrita e contextualizada, explicitando as escolhas de abordagens da pesquisa, as lentes de análises e os porquês dos métodos escolhidos, portanto, foi respeitado o *modus operandi*, construído num processo reflexivo, apoiado em teorias sólidas e projetado de tal forma que se consiga colocar em prática. Então, o objeto da pesquisa foi dimensionado, foram apresentadas e justificadas as ferramentas utilizadas e o respaldo basal (Tese Referência), tornando esse trabalho importante instrumento, tal como Bourdieu nos convida a participar ativamente do jogo, ou seja, ao combate das antinomias sociais.

Para se combater as injustiças e promover a equidade social é necessário conhecer a história dos alunos, suas necessidades reais, seus sonhos, suas dificuldades e potencialidades, portanto, a seção seguinte da pesquisa apresenta de forma contextualizada os percalços da EJA no Brasil e segue percorrendo a origem do atual PEJA, no município do Rio de Janeiro.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Percalço Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Pode-se dizer que a história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente, pois essa preocupação só se iniciou, de fato, após os anos 1930, com a necessidade de mão-de-obra mais “qualificada operacionalmente” para o mercado de trabalho.

O mundo passava por transformações marcadas pelas relações sociais de produção capitalista. A crise mundial de 1929, que deflagrou a Grande Depressão, com a quebra da Bolsa de Nova York e a repercussão social, econômica e política, trazia à tona um novo modelo socioeconômico e político aos países. No Brasil, a política conhecida como “café com leite” predominava, consistindo na indicação a presidente da República, ora pela bancada do estado de São Paulo e ora pela bancada do estado de Minas Gerais - estados mais ricos até então, e produtores de café e leite, respectivamente. Entretanto, mediante às divergências de indicações partidárias, houve uma “pseudo- revolução”, que mais se constituiu de um golpe. A República Velha se findava e Getúlio Vargas assumia o poder mediante o que ficou conhecido como Estado Novo de (1930- 1945), Beisiegel (1997).

Essas mudanças no sistema produtivo provocaram alterações na estrutura da sociedade e na economia capitalista com reflexo nas políticas educacionais, em particular na formação do trabalhador. As iniciativas decorrentes do modelo taylorista-fordista de produção visavam à preparação do trabalhador especializado e semi-qualificado, apto a executar tarefas simples, fragmentadas e repetitivas. As escolas que surgiam tinham a função de garantir um “novo-velho” modo de vida, impulsionado pelas relações de produção dos homens. Não obstante, ocorria o deslocamento da mão de obra do campo à cidade. Vinham à procura de novas condições de trabalho e sobrevivência, porém foram os imigrantes, absorvidos naquele primeiro momento, em maior núme-

ro, já que possuíam melhor preparo ao trabalho. Para atender às novas demandas de trabalho nas fábricas, os trabalhadores deveriam ter um nível escolar mais elevado, necessitando a criação de mais estabelecimentos educacionais que dessem conta de preparar “suficientemente” este trabalhador para lidar com as novas tecnologias, Beisiegel (2003).

Não houve rompimento da antiga estrutura oligárquica, pois o que aconteceu na realidade foi uma acomodação da estrutura agrária antiga aos novos padrões de produção. As escolas novamente eram assentadas na dualidade: escolas para ricos e para pobres, apartando os conhecimentos mais elitizados dos alunos de classes humildes. Inexistia dados estatísticos na época que retratassem o percentual de escolas e o número de alunos.

Em 26 de janeiro de 1938, o Decreto-Lei nº 218 cria o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo esse Instituto, a população brasileira, em 1940, era da ordem de 41.165.289 habitantes e uma taxa de 56,8% de analfabetos acima de dezoito anos. Então, para atender os moldes de produção capitalista, a educação passou a assumir dimensões de campanhas. Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), direcionada à população rural, sob as diretrizes de Lourenço Filho. Esta previa a alfabetização em apenas três meses, condensando o curso primário em dois períodos de sete meses. O currículo calcava-se em: noções de cálculo elementar, higiene, saúde, puericultura, geografia, história e cidadania. Para as mulheres eram acrescentados conteúdos sobre economia doméstica. O projeto não foi adiante e, em 1952, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) – uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e Saúde, com o Ministério da Agricultura. As campanhas eram constituídas pelo voluntarismo e não se estabeleceram na década seguinte. Em 1958, o MEC organizou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - (CNEA), que não obteve sucesso, Beisiegel (1997; 2003).

Chegamos aos anos de 1960 com a Campanha: *De Pé no Chão também se Aprende a Ler* (1961), desenvolvida pela Prefeitura de Natal. Essa valorizava as festas, músicas e danças populares e instalou bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular. Inicialmente voltada para crianças, foi estendida à alfabetização de adultos pela concepção de Paulo Freire e pela campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão*. Também em 1961 foi criado o *Movimento de Educação de Base* (MEB), ligado à Igreja Católica com apoio do governo federal, que objetivava desenvolver programa de alfabetização e educação de base por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas e com bases na diretriz da UNESCO. Após dois anos de atuação reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Por ser ligado à Igreja Católica, foi o único movimento de educação popular que sobreviveu ao golpe de 1964.

O Movimento de Cultura Popular (MCP), da União Nacional dos Estudantes, foi criado em 1961 por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos, na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife. Também era baseado no ensinar a partir da cultura popular como elemento central e direcionado à população pobre, por meio de escolas para crianças, alfabetização de adultos, praças e núcleos de cultura,

Revitalizou as festas folclóricas e teve expressiva atuação no teatro e cinema. Seu Livro de Leitura para Adultos renovou radicalmente o material didático da época. Sediou a primeira experiência do Sistema Paulo Freire, no Centro Dona Olegárinha, em 1962, e o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC, em 1963. (FÁVERO, 1984, n. p.).

As campanhas foram promissoras em seus propósitos de entrelaçar a educação popular com a cultura popular na formulação de seus “currículos” e práticas pedagógicas. Com a efervescência vivida no contexto educacional do país, o MEC propôs, em 1963, a implantação do Programa Nacional de Alfabetização, baseado na Concepção de Paulo Freire de Alfabetização. Nasce com respaldo formal do MEC o paradigma teórico e

pedagógico com premissas na educação popular para educar jovens e adultos. A partir de 1964, esses movimentos foram paralisados e substituídos pela ala conservadora da política brasileira Cruzada ABC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Inicia-se uma nova etapa funesta do histórico da EJA. Paiva (1973).

O Mobral, criado em 1967, obteve “carta branca” dada pelo Ministério da Educação e passou a receber volumosos recursos financeiros provenientes do percentual da Loteria Esportiva. Embora o material didático e as técnicas pedagógicas se inspirassem na concepção de Paulo Freire, não propunha a problematização voltada à autonomia e do ser crítico e pensante. Teve início de fato a partir de 1970. A partir da Lei 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) encontra-se a primeira tentativa de articular sistematicamente as experiências de Educação de Adultos e Ensino Fundamental e Ensino Médio, e com o Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, o então Ensino Supletivo passou a se pautar em quatro sustentáculos: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação. Para coordenar essa estrutura houve a reorganização administrativa do MEC e a criação do Departamento de Ensino Supletivo (1972-1979), responsável pela coordenação de todas as ações voltadas para o atendimento da clientela do Ensino Supletivo, desenvolvidas nas esferas federal, estadual e municipal (de Vargas, 1984). Observa-se o caminhar de “zig -zag”, termo usado por Cunha (1991), das políticas educacionais descompassadas e o distanciamento da educação emancipatória.

Esse órgão incluía, na sua coordenação, as principais iniciativas nacionais no campo das tecnologias educacionais voltadas para a educação de adultos, como o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL), que por sua vez coordenava as ações da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, atual Fundação Roquette Pinto, do Projeto Minerva, da Rádio MEC. O uso da tecnologia, que se inicia nos anos cinquenta e se intensifica nos anos setenta, pode ser ainda observado na criação dos Centros de Ensino Supletivos (CES) e nos Programas Logos I e II que procuravam atender a clientela do supletivo via módulos instrucionais para educação geral e formação de professores leigos. (VARGAS, 1984, p. 84).

Com os pífios resultados do Mobral e a pressão da sociedade por uma educação efetiva e crítica, em 1985 o mesmo deixa de existir e é substituído pela Fundação Educar, que era responsável por articular o ensino supletivo e a política nacional de EJA, além de fomentar o atendimento nas primeiras séries do 1º grau. Almejava em médio a longo prazo, erradicar ou reduzir drasticamente o analfabetismo no país, a partir do modelo administrativo da antiga Fundação Mobral. Era do governo do presidente Sarney. Com a entrada de Collor na presidência, foi extinta a Fundação Educar em 1990, através da medida Provisória nº 251.

Em 1997, o governo federal monta o Programa Alfabetização Solidária em parceria com o MEC e a sociedade civil. Por seu caráter assistencialista e aligeirado (alfabetização em seis meses), foi dado ao insucesso, conforme analisado por Beisiegel (2003). Importante acrescentar que, nessa época, a América Latina estava assentando as políticas sociais compensatórias que tinham em seu bojo o enfoque da descentralização e da privatização, adaptadas às características nacionais, Di Pierro (2010). Ficam claros os interesses econômicos das forças dominantes na sociedade, que lucram com o insucesso do Estado ao se apresentarem como solução para a crise educacional. Embora a Constituição de 1988 garanta a Educação para todos os cidadãos, o direito não passou de direito formal, ou seja, garantido em leis que não se estabelecem na prática. Soma-se a Constituição Federal, a LDB 9394/96, especificamente os artigos 37 e 38 e o Parecer CNE/CEB 11/2000, reafirmando a educação como direito público subjetivo, criando mais instrumentos legais para tornar os textos legais em políticas concretas. A EJA se pauta na construção de uma “cidadania” ativa para a formação do indivíduo crítico, participativo, sabedor dos seus direitos e obrigações. Como diz Wolkmer (2003):

[...] o rompimento com o discurso dogmático, ao enriquecê-lo com a apreensão e incorporação destas formas marginais de prática jurídica, que se expressam genuínas reivindicações das classes oprimidas e destituídas dos meios de acesso aos mecanismos de decisão e poder, ao colocá-los no contexto das

práxis sociais como instrumento a ser utilizado nos caminhos de libertação e de superação dos entraves da burocracia positivista, da construção e do reconhecimento dos novos direitos. (WOLKMER, 2003, p. 56).

Essa é a cidadania que deve ser estabelecida, criando condições reais de acesso a decisões e poder no país. E que só se estabelecerá com a instrumentalização educacional, que embora não resolva todos os problemas, é condição *Sine qua non* para se obter qualquer outra conquista, quer seja, no campo político, econômico, tecnológico, cultural ou social.

3.2 Surgimento e Vigência do Peja no Município do Rio de Janeiro

A concepção ligada à “pseudobenevolência” dos órgãos públicos para com a EJA fomenta o preconceito contra seu alunato: adulto analfabeto, marginalizado e com estigma de “incompetente, marginal, culturalmente inferior”, Fávero (2004), visão disseminada por entre os indivíduos letrados da sociedade. Foi utilizada a estrutura expositiva deste autor para recontar os fatos histórico, com acréscimos, comentários e supressões, feitas pela pesquisadora. A história do Peja inicia-se no ano de 1984 no município do Rio de Janeiro, portanto, são mais de trinta anos de Projeto em vigor até o presente ano de 2018. Conhecer seu percurso, estrutura, diretrizes e ideologia se torna imprescindível à proximidade do objeto de pesquisa.

Foi criado no ano de 1984 em três escolas do município do Rio de Janeiro, um projeto de educação alternativa para adolescentes, atendendo a jovens da alfabetização a 4ª série antiga, atual 5º ano do Ensino Fundamental (EF). A proposta metodológica era baseada em aulas de técnicas comerciais, Inglês, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação para o Lar e Educação Musical. Esta proposta foi encampada pelo *Projeto de Educação Juvenil*, que surge no ano 1985, portanto, um ano após. A maioria dos autores declara o ano de 1985 como marco histórico da criação do PEJ/Peja, talvez por considerarem a incipiente amplitude que abarcava apenas três escolas, no ano de 1984, basicamente como um programa-piloto e por sua ampliação ao atendimento dos alunos.

O PEJA, como se conhece hoje, não tinha essa designação em sua origem. Ele se chamava Programa de Educação Juvenil (PEJ) e fazia parte como elemento constituinte de um outro e maior programa, conhecido como Programa Especial de Educação (PEE), que fora elaborado por Darcy Ribeiro, professor e também vice-governador, junto com Leonel Brizola, em seu primeiro mandato no estado do Rio de Janeiro (1982-1986). Iniciou-se com 20 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

O PEJ foi idealizado para atender à população de 15 a 20 anos analfabeta. A proposta pedagógica era baseada na “perspectiva cidadã” e na concepção de Paulo Freire. Para efeitos didáticos, passa-se a dividir o percurso histórico em quatro etapas distintas.

3.3 Primeira etapa (1984-1991)

Criação do Programa e implantação aligeirada; crise e sobrevivência em algumas escolas, pois o empenho era sofrível dos poucos professores que integravam o Programa, e também havia baixa frequência dos alunos de quinze a vinte anos. Entretanto, seu mentor, Darcy Ribeiro, compreendia que se justificava, porque eram jovens marginalizados ao mercado de trabalho devido ao seu despreparo educacional, podendo cometer irregularidades sociais. É importante ater-se para a diretriz original do Programa que visava a identificação cultural e a valorização das experiências individuais dos alunos (RIO DE JANEIRO, 1985, p. 29). A organização curricular abrangia as seguintes áreas: Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Arte e Cultura, todas conexas à alfabetização e não há evidências que se praticasse pesquisas investigati-

vas da realidade, tal como se preconiza na metodologia freireana. O escopo do Programa, ainda segundo Henriques (1988), era calcado em:

Linguagem: tomar a linguagem oral utilizada pelos alunos como fonte geradora do processo de alfabetização e partir do nome do aluno para o domínio da leitura e da escrita, iniciando o processo pelo resgate daquilo que é fundamental na identidade do ser humano. b. Matemática: partir da cultura e vivência do aluno, com a preocupação de desenvolver seu espírito crítico para buscar o pensamento autônomo e independente. Para isso, o trabalho deveria ser pautado no raciocínio lógico, desenvolvido a partir de situações familiares e da manipulação de material concreto, visando à elaboração de conceitos. c. Realidade Social e Cidadania: ajudar o aluno a tomar consciência de si como pessoa, do lugar ocupado no espaço e no tempo, e desenvolver a capacidade de atuar na realidade que o cercava e modificá-la. d. Saúde: garantir assistência médico-odontológica e desenvolver a educação para a saúde, estabelecendo relação entre as condições de vida da comunidade e do indivíduo com a saúde/doença. e. Educação Física: propiciar atividades diversificadas e prazerosas e orientar práticas desportivas que conduzissem ao desenvolvimento corporal, psíquico e mental associadas à consolidação dos sentimentos de solidariedade e colaboração. f. Cultura: resgatar as manifestações culturais e artísticas da própria comunidade como contribuição para o processo de alfabetização e realizar trabalhos criativos dentro da escola. (HENRIQUES, 1988, p. 41).

A proposta original pretendia abarcar no máximo vinte turmas por Ciep e com quinze alunos para cada uma delas. A carga horária era de quatro horas e se dividia da seguinte maneira: 18h às 19h, jantar; 19h às 21h, aula; 21h às 22h, Educação Física ou Artes. Em 1987, em resposta à reivindicação dos alunos e professores, o Programa foi ampliado, passando a atender alunos que queriam dar prosseguimento aos estudos e outros que já tinham maior escolaridade e queriam voltar a estudar Fávero e Brenner (2006).

A organização então passou a dar-se em dois blocos de aprendizagem: alfabetização inicial e o segundo bloco, com a consolidação da alfabetização e conteúdos referentes aos cinco anos, do atual ciclo da Educação Fundamental. Importante destacar que neste primeiro momento não se podia certificar oficialmente o curso, pois o mesmo não era reconhecido pelos conselhos estadual ou municipal de educação. Somente em 1999 obtve a licença legal. Portanto, na terceira fase, aqui dividida. Normalmente os alunos eram transferidos para o Ensino Supletivo (ES) diurno. Coexistia, portanto, o PEJ no município e o ES no estado.

3.4 Segunda etapa (1992-1996)

A partir de 1992 a infraestrutura do Programa passou a ser modificada devido à falta de investimentos. Dias (1995) assegura que a partir de 1990 as atividades de Educação Artística e de Educação Física deixaram de ser ministradas pelos professores do PEJ, passando a ser efetivadas pelos professores da escola regular diurna, que complementavam suas cargas horárias. Os mesmos não tinham a formação e compromisso com a ideologia do Programa. Assim, com o decorrer dos anos, essas atividades deixaram de existir. Apesar de o município dispor de escolas próprias, os Cieps foram construídos e funcionavam como uma rede paralela, já que tinham pessoal e proposta pedagógica específica. Na época houve muitas críticas, pois, a estrutura era vista como majestosa e eleitoreira, projetada pelo arquiteto Niemayer, Fávero e Brenner (2006).

Com a Lei nº 5.692/71 vigorando, houve uma “debandada” dos alunos de quatorze anos com defasagem série/idade e também os mais idosos das escolas diurnas para os supletivos ou para o regular noturno. Percebe-se que a proposta original perdia seus fundamentos iniciais e um enxugamento do ensino regular. Segundo Benício (2006), nesse momento passa a haver um descompasso, pois nem todos os professores seguiam a proposta original e desta forma, alguns passaram a adotar a seriação e a avaliação regular.

Com mudanças de governantes: Moreira Franco no governo e César Maia na prefeitura (1992-1996), ocorre uma modificação radical do Projeto do estado e município. A Secretaria Municipal de Educação (SME/

RJ) passou a privilegiar a Educação Infantil e o Peja encolheu, passando a ser um projeto do setor de Programas Sociais. Para se ter uma ideia da redução de Cieps, no ano de 1995 somente quinze deles continuaram a funcionar. Sem apoio da SME/RJ, o Programa minguou, restando algumas unidades escolares de resistência. Mas Moreira Franco encerrou o PEE, ficando o Programa à deriva. Professores e alunos resistiam ao descompromisso do governo.

3.5 Terceira etapa (1996 até 2009)

Surge então um convênio entre a SME/RJ e o MEC, no ano de 1996, que passou a destinar recursos do FNDE à EJA no município. Na época foi realizado o *I Encontro de Jovens e Adultos*. Esse encontro teve um papel fundamental ao fortalecimento do Programa, pois teve a participação de docentes da rede pública e de instituições não-governamentais que, após reflexões, construíram uma proposta de ação. No ano seguinte, 1997, aconteceu o II Encontro de Jovens e Adultos, que reestruturou e normatizou o Programa educacional da SME/RJ. A proposta enviada ao MEC tinha o objetivo de aumentar o número de turmas e contava com a seguinte estruturação: PEJA I (correspondia ao atual ciclo 1º a 5º ano do EF). Pretendia passar de 64 para 130 turmas e aumentar o número de alunos de 3.200 para 5000. Na sequência, criava o PEJA II (correspondia ao atual ciclo 5º ao 9º do EF, nos anos de 1998 e 1999). Esse convênio seria a âncora financeira para capacitação dos profissionais do PEJA. A nova estruturação passava a privilegiar o ensino não-seriado, acelerado e progressivo, realizado de forma presencial, em horário noturno, distinto do ensino supletivo e do regular noturno Fávero e Brenner (2006).

O número de alunos deveria ser 25 no máximo e cem alunos por escola. A organização em dois segmentos: PEJA I, correspondendo ao 1º segmento do EF, e Peja II correspondendo ao 2º segmento. Cada segmento se desdobraria em dois blocos; Peja I atenderia jovens de 14 a 22 anos iniciados no Bloco 1 que, após cursarem tal bloco obtendo uma avaliação positiva, passariam ao Bloco 2. Assim, sucessivamente, até chegar ao PEJA II, que atenderia jovens de 14 a 25 anos, que não concluíram o EF, também dividido em dois blocos, com 870 horas cada, cabendo a cada componente curricular sessenta horas em cada unidade de progressão, perfazendo 180 horas no bloco.

Os dois segmentos teriam em comum: a organização do trabalho em dias-aula em substituição às horas-aula; avaliação participativa e continuada, feita pelo coletivo de professores, considerando as aquisições e mudanças de comportamento dos alunos tendo as escolas autonomia para criar formas diferenciadas de avaliação; ausência da reprovação convencional: os alunos avançariam à medida em que atingissem os objetivos previstos em cada bloco seria constituído por três unidades de progressão, permitindo ser o curso concluído em 22 meses; manutenção do mesmo professor nas três unidades de progressão de cada bloco, garantindo a continuidade de trabalho com o aluno; recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentassem dificuldade; elaboração de material próprio para cada componente curricular, reproduzido para cada aluno, e utilização de fitas de vídeo da MultiRio e da Fundação Roberto Marinho, como instrumentos de apoio; implantação de centros de estudos para os professores. (FÁVERO; BRENNER. 2006, p. 5-6).

Em 2003, o atendimento diurno é ampliado, pois muitos alunos trabalhavam no horário noturno e, assim, conseguiam estudar em horário apropriado a sua vida profissional. Em 2004, após o convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social, foram abertas 156 Classes Anexas, compondo o Programa Aumento de Escolaridade (PAE). Essas classes estavam localizadas em diferentes comunidades, todas atendidas pelo Programa Favela Bairro. Foram implantadas em diferentes áreas da cidade e funcionavam com turmas do Peja no turno da manhã e da tarde a fim de ampliar o acesso escolar ainda mais.

Ainda em 2004 foi criado o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no centro comercial da cidade, objetivando atender um maior contingente de trabalhadores da área central. Finalmente, o PEJ, como era conhecido, foi modificado para PEJA, em 2005, por meio do Conselho Municipal de Educação através do parecer 06/2005.

3.6 Quarta etapa (2010 até a atualidade)

A quarta fase traz como marco a Educação à Distância (EaD), modalidade de ensino até aqui inexistente a EJA. Foi com a Resolução N° 3, de 15 de junho de 2010, que se institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos: duração dos cursos; idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Por força de lei, são estabelecidas e ampliadas as bases democráticas e inclusivas da EJA ao responsabilizar o sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos a efetivar a política pública de Estado e não apenas de governo. Assim, deve primar por gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. Estabelece no Parágrafo único da Resolução n° 3, de 15 de junho de 2010:

[...] a Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3 o do artigo 37 da Lei n° 9.394/96, torna-se necessário: I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino; II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei n° 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário; III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo. Art. 6° Observado o disposto no artigo 4°, inciso VII, da Lei n° 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos. Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos. Art. 7° Em consonância com o Título IV da Lei n° 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2010a).

Embora a EJA esteja apoiada em leis, resoluções, pareceres e a própria Constituição Federal, ainda é possível perceber o caráter excludente desta modalidade de ensino no Brasil. O acesso à EJA não pode ser entendido como uma etapa cumprida, pois o número expressivo de analfabetos fora das escolas é preocupante e nem tampouco, ser entendido como garantido, porque a permanência dos “restritos” alunos frequentadores desta modalidade, mostra o quanto se precisa investir em política que chamem os alunos às escolas. A qualidade da aprendizagem ainda deixa muito a desejar pela má formação dos professores que não conseguem oportunizar conhecimentos relevantes aos discentes, como assevera Fetzner (2001):

A progressiva universalização do acesso à escola não tem se transformado em acesso ao conhecimento. As classes populares têm acessado a escola pública de ensino fundamental sem que a perspectiva de um conhecimento relevante lhes tenha sido oportunizado. Não se trata, apenas, dos altos índices de reprovação e evasão apresentados pelo ensino fundamental no Brasil, mas, para além disto, de um questionamento sobre o que tem sido aprendido nas aulas escolares. (FETZNER, 2001, p. 7)

Desta forma, conhecer a lógica avaliativa, principalmente a que vem sendo aplicada aos alunos do Peja, por meio do Sistema Gerencial de Avaliação e compreender o fenômeno da reprovação silenciosa e a contrapartida, com a aprovação automática, constitui-se de elementos prioritários às análises da pesquisa. Desta maneira, faz-se pertinente compreender os limites, as bases legais, os engendramentos teóricos e práticos da avaliação.

3.7 O Processo Avaliativo e Suas Interações

A avaliação faz parte do processo de aprendizagem dos alunos, pode ser um instrumento potencializador da equidade social, quando é utilizado com caráter democrático e não punitivo. O processo de avaliação necessita se pautar pela constante investigação do professor em relação ao seu trabalho pedagógico e também ao avaliar seus alunos. Deve, o professor, perceber facilidades e dificuldade dos educandos, propondo atividades que o ajudem a transpor os obstáculos e potencializar seus conhecimentos e habilidades. Na Educação de jovens e adultos (EJA), principalmente, a avaliação deve contemplar a bagagem que os alunos trazem à sala de aula. Conhecer o aluno, saber sua história e respeitar sua capacidade de aprendizagem, sem deixar de estimulá-lo, para que o mesmo avance no seu crescimento humano. Avaliar é, sobretudo, uma forma de entender o “Ser” aluno.

Segundo Araújo (2007, p. 42-43): a avaliação de sala de aula deveria funcionar como um retrato que mostrasse a situação de aprendizagem do estudante. [...] o processo de avaliação precisa ser visto com um instrumento pedagógico, não como uma forma de punição. Deve ser usado para fazer um diagnóstico das deficiências de aprendizagem de cada aluno e para detectar o que o professor não conseguiu desenvolver ao longo do ano letivo. [...] que habilidades e competências não foram alcançadas, desta maneira se repensar novos ciclos.

Segundo Luckesi (1978, p. 33) “[...] [a] avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisões”. Portanto, esta definição se voltada para a prática social, com o objetivo de compreender o que o aluno já sabe e o que ainda precisa saber naquele momento. Oliveira (2003, p. 119) complementa afirmando que: “avaliação é a parte integrante do currículo na medida em que ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico”. Este autor enfoca a avaliação como um ato pedagógico, que intrinsecamente está ligado ao julgamento do professor, mas também deve fazer parte da auto-avaliação do aluno, pois professor e aluno devem estar junto nesse processo de construção do conhecimento. A professor Zabala (1998, p. 195), chama a atenção para esse olhar restritivo da avaliação: “[...] [habitualmente] quando se fala em Avaliação, se pensa, de forma própria ou mesma exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos”.

Na educação de Jovens e Adultos, o processo avaliativo deve ser inicialmente diagnóstico e processual e sempre contínuo, pois facilitará o trabalho do professor, porque ao conhecer o aluno, se poderá trabalhar de forma mais assertiva, propondo as melhores atividades para cada um. Muitos professores avaliam seus alunos de maneira seletiva e discriminatórias, dando notas e levando os alunos a competirem veladamente entre si. Esclarece (HOFFMANN, 1995, p. 112): “avaliação faz parte do processo educativo, e como tal merece toda atenção e compromisso do professor”

Portanto, a escola precisa se reinventar urgentemente, estabelecendo uma avaliação democrática e libertária, precisam buscar métodos reflexivos de aprendizagens e ensinagens, métodos paradigmáticos na forma de ensinar, aprender e avaliar.

A avaliação consiste em um processo de definição de objetivos, adequações de procedimentos para coleta de informações e tomada de decisões. Outro autor que define avaliação é Berber (2011, p. 13), ele afirma

que: “A avaliação é uma ação presente em nosso dia a dia, pois sempre estamos diante de situações que exigem análise e tomada de decisão”. Sendo assim, a avaliação possibilita redirecionar os objetivos do professor e dos estudantes num processo compartilhado de escolhas e julgamentos, desta maneira, o processo avaliativo é contínuo, ou seja, o jovem, o adulto e o idoso são avaliados em tudo que fazem em seu dia a dia em sala de aula, sem a necessidade de testes e provas oficiais. Portanto a avaliação tem caráter social e deve respeitar os interesses dos alunos, que se tratando de alunos da EJA, já conseguem distinguir com clareza suas necessidades reais. A metodologia usada deve ser interativa e diversificada, com jogos, elaboração de materiais, pesquisas pela internet, passeios diversos, confraternizações, entre outras atividades culturais e sociais.

O preparo do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem dos alunos jovens, adultos e idosos, que mediarão as interações nos diferentes espaços de aprendizagem de diferentes formas. A teoria aliada a prática é fundamental para o sucesso escolar dos alunos. Portanto, a avaliação dialógica é aquela que contempla os fundamentos da EJA, porque oferece ao indivíduo a formação de sua consciência crítica, acerca de sua própria identidade numa perspectiva educacional de aprendizado contínuo para além dos valores mercadológicos. Assim se faz necessário compreender a avaliação na perspectiva da totalidade histórica, ou seja, na construção coletiva e histórica do meio social experienciado. Ultrapassando o dualismo entre avaliação objetiva e subjetiva e se fazer valer da avaliação social, que une as duas avaliações anteriores, extraindo o melhor que cada uma pode proporcionar.

Para tanto é preciso que o professor esteja atento para compreender os objetivos espúrios do mercado. Significa reconhecer que existe um sistema educacional organizado para o mercado, que incentiva a competição, o ser individual em detrimento do ser coletivo, que desenvolvendo uma concepção de vida para os indivíduos, visando a alienação, a competição e a voracidade para o consumo. Então, o professor na EJA precisa ter a coragem e a audácia de contrariar as regras do sistema, buscando uma ruptura ou continuando a reproduzi-lo, jogando no estudante a responsabilidade total do fracasso produzido pelo próprio sistema (LUCKESI, 2005).

A avaliação é um processo dialógico e dialético: aprende-se, ensina-se, torna-se a aprender para novamente ensinar e assim sucessivamente por toda a vida, de várias formas e em vários ambientes e até mesmo na escola. A avaliação escolar não pode esgotar-se em instrumentos que sempre foram utilizados para manter um sistema que só produziu a exclusão de pessoas, instrumentos que foram sempre utilizados para diagnosticar quem não aprendeu e expor de forma humilhante as fragilidades dos considerados “fracassados”, quando na verdade o princípio básico de uma avaliação humanizadora deveria ser para diagnosticar quem apenas não sabe o que foi ensinado em sala de aula. (LUCKESI, 2007).

Então, avaliação deve servir de instrumento propulsor de equidades, respeitando as individualidades e potencializando os conhecimentos compartilhados. Instaurando um clima de paz, harmonia e solidariedade entre os alunos. Professores e alunos são agentes das aprendizagens e ganham os que ensinam e os que estão aprendendo, sem a exposição vexatória e humilhante, que envergonha àqueles que não conseguiram aprender naquele momento. Situação a qual Bourdieu definiu como violência simbólica.

3.8 A avaliação no PEJA- SME- RJ

Nesta seção será apresentada o Sistema Avaliativo Acadêmico para o Peja, também conhecido como “3.0” e como os professores do Peja, procedem para burlarem os critérios de avaliação controlado por um algoritmo delineado com função pré-definida.

Importante se faz reconhecer a estrutura de funcionamento do Peja para compreender como o Sistema de Avaliação Acadêmico opera as promoções dos alunos. O Peja se constitui de dois Segmentos: Peja I e Peja II e cada Segmento, subdivide-se em dois Blocos, conforme tabela abaixo.

O quadro 1 apresenta a forma da estrutura do Peja:

Quadro 1 - Estrutura do Peja

PEJA I	PEJA II
BLOCO I CORRESPONDE: (Alfabetização, 1º E 2º Anos Do Ef Regular)	BLOCO I CORRESPONDE: (6º, 7º anos do EF regular)
BLOCO II CORRESPONDE: (3º, 4º E 5º anos do ef regular)	BLOCO II CORRESPONDE (8ª e 9ª do EF regular) 8º

Fonte: o pesquisador, a partir do Parecer 06/2005.

Os alunos que chegam ao Peja, são conduzidos aos Segmentos e Blocos correspondentes ao Ensino Fundamental regular mediante sua pré-escolaridade, e aqueles que não possuem documentos, são encaminhados à Alfabetização, ou seja, no Peja I/Bloco I e dependendo do seu desenvolvimento “deveria” ser reconduzido a outras salas de aula. Mas o Sistema SGA “3.0”, não possibilita que aconteça a promoção antes que o aluno passe por 3 avaliações previstas durante o ano letivo. Sendo assim, não respeita a capacidade do aluno e se mostra incoerente com os princípios basilares do Peja, já que não se pode fazer a adequação de matrícula, imediatamente.

As avaliações dos alunos do Peja, são feitas pelos professores trimestralmente nos chamados COC ou Conselhos de Classe. Após os conceitos dos alunos serem lançados no SGA, os mesmos passam a ser dados interpretados pelo Sistema referido. Como o SGA opera as avaliações? Ele é programado para interpretar os conceitos da terceira avaliação (AV3) e promover automaticamente o aluno que, obtiver qualquer conceito diferente de “I” (Insuficiente). Em caso de de “I”, o sistema retorna o aluno para a primeira avaliação (AV1, repeditando-se novamente o ciclo avaliativo.

Explicitando melhor, se na terceira avaliação (AV3) o aluno receber os conceitos: R (Regular), B (Bom) ou MB (Muito Bom), automaticamente é promovido. Apenas no evento do aluno obter conceito I (Insuficiente), voltará a fazer o mesmo Bloco. A questão é que o aluno pode estar melhorando, mas no julgamento do professor, não estar apto para ser promovido, nesse caso o professor precisa avaliar seu aluno como I (insuficiente), para “driblar” o Sistema, porém na maioria das vezes esse aluno não é “I”. Assim, silenciosamente muitas reprovações acontecem nos interiores das escolas do Peja no município do Rio de Janeiro e os conceitos dados, não servem de indicadores para que os gestores da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geja), elaborem políticas públicas que contemplem esses alunos. Da mesma forma, acontecem as promoções automáticas via SGA, ou seja, quando um professor sem conhecer a operacidade deste Sistema, ou mesmo quando se descuidar de olhar em que avaliação o aluno se encontra e lança um conceito diferente do “I”, consequentemente o aluno estará promovido, sem que o professor de fato, desejasse. Há uma incoerência nesse sistema de avaliação que retira o protagonismo pedagógico do professor.

Portanto, para burlar o Sistema, o professor lança conceito “I” na terceira avaliação, mesmo que seu aluno não seja “I”, retomando sua autonomia pedagógica de forma estratégica. Quando os professores burlam o Sistema Acadêmico com a consciência prática, estão protegendo seus alunos. Esses professores conscientes não revelam os conceitos aos seus alunos, pois eles sabem que, essa comunicação pode desestimular os alunos, que estão crescendo, ainda que não o esperado para sua promoção. Trazendo Bourdieu, às análises, verifica-se que as estratégias descritas, são entendimentos de rupturas do objetivismo avaliativo do SGA. As estratégias

dos professores passam a ser parte de um processo naturalizado de correção do sistema, por meio de uma prática social realizada sem maiores reflexões do complexo sistema e suas consequências.

Aplicando os conceitos e entendimentos de Bourdieu (1987) ao caso descrito acima, podemos dizer que os professores agiram estrategicamente, que utilizaram o *habitus* de um determinado jogo social, que historicamente é definido por indivíduos, que aprendem desde a infância a participarem e burlarem certas normas, Bourdieu (1987).

Ainda que haja uma certa adaptabilidade por parte dos agentes, suas ações não são produtos de obediências às regras exteriores. Essa prática dos professores é que Bourdieu chama de *habitus*. Utilizando o conceito para reforçar as análises, observa-se que a prática subjetiva dos agentes/professores, estão intrinsecamente repletas do *habitus* interiorizado. Assim, as ações engendradas pelo *habitus*, podem ser consideradas “estratégias objetivadas”, que concorrem para seu sucesso, pela inconsciência das ações praticadas.

A questão que fica evidente é que o sistema não possibilita uma leitura técnica e realística da aprendizagem dos alunos, então, não serve como instrumento avaliativo das políticas públicas, na realidade. O que pode acontecer, é que às promoções avaliativas dos alunos, podem servir de instrumento de reprodução social excludente, efetivado a desistência escolar do aluno, mediante a dificuldade encontrada no Bloco ou Segmento seguinte. Perguntado a um membro da equipe da Geja se os conceitos dos alunos serviam para algumas tomadas de decisões políticas, obteve-se a seguinte resposta:

[...] sim, nós percebemos situações esdrúxulas, pois existe escola que apresentam muitos “I” e outras muitos “R” e um pouquinho só de “MB”, sendo que nenhum “B”, então há coisas que nos chama atenção, mas não conseguimos decodificar o que esses conceitos podem nos ajudar. (Extrato de entrevista – Tese Referência)

Então, a pesquisadora da tese referência, perguntou a um dos membros da Geja se tinha conhecimento da existência da situação sistêmica a ser resolvida no Sistema Gerencial Acadêmico (SGA). A pesquisadora relata ainda: “a entrevistada mostrou-se surpresa e cismada e disse que, já havia escutado a proposição, mas não compreendia, pois de fato os alunos não deviam ficar “tanto tempo” em um único bloco. Conclui a pesquisadora: “portanto, concordava com o sistema atual de promoção do aluno”.

Trago para essa pesquisa, um extrato da tese, onde a pesquisadora analisa o contexto pesquisado:

A questão a ser analisada é que sendo o Peja um “curso de certificações”, nas palavras de muitos professores entrevistados, a concepção de escolarização para o resto da vida, parece não combinar com a prática de um sistema que quer dar prontidão no aluno a cada três meses, tempo de duração de um COC e dos intervalos das avaliações. Há aqueles que carecem de mais tempo para seu aprendizado, necessitando ser respeitado em sua individualidade. (Análise da pesquisadora da tese referência).

Aqui temos a prática da violência simbólica e a escola reprodutora, tanto debatida por Bourdieu. Uma violência que pode ser replicada por alguns professores desatentos, quando sem atermem para esse mecanismo de controle, conceituam de tal forma os alunos, como aqui já explicitado, levando-os à exclusão educacional. Os extratos de entrevistas abaixo, realizados com professores Acompanhantes de Peja, refletem essa exclusão por falta de conhecimento da operacionalidade do SGA.

Evidencia-se a pergunta de número 13 (treze) e as respostas das entrevistas semiestruturadas da tese de referência, realizadas com as 11 Acompanhantes de Peja, de forma aleatória, apresentando as análises da pesquisadora descritas entre parênteses:

Pesquisadora da Tese Referência, pergunta 13: as avaliações trimestrais dos alunos, feitas pelos professores do PEJA e interpretadas pelo SGA, ajudam nas decisões das políticas públicas da SME/GEJA? Constitui-se de instrumento de avaliação includentes? Você sabe como o sistema SGA funciona?

Respostas das acompanhantes do Peja e análises da pesquisadora:

“pelo que sei não ajuda, mas não sei se eles lá da GEJA realizam algum estudo”. (Demonstrou não ter conhecimento sobre a falha do Sistema Acadêmico).

“acho que o pessoal da GEJA sabe disso, mas não podem trocar o sistema acadêmico”. (Demonstrou surpresa na colocação da proposição).

“as avaliações são estanques e desvinculadas. Esse sistema de AVs (avaliações) não dão conta da complexidade que é a sistemática do PEJA. Sabemos que há uma falha no Sistema Acadêmico, mas se convive com ele, na verdade os conceitos não valem como instrumentos de medição para nada, mas a GEJA acompanha os conceitos. Elas “cobram” pela terminalidade dos alunos”. (A entrevistada reconhece a ineficiência do SGA e critica a cobrança do aligeiramento da aprendizagem dos alunos).

“não havia parado para pensar isso. Não sabia”. (Pedi licença para anotar em seus apontamentos e pesquisar posteriormente, o assunto. Ficou perplexa).

“acho importante, acredito que sim, que elas saibam”. (mostrou-se indiferente ao assunto, como se fosse natural).

“não tenho esse conhecimento”. (Não tinha nenhum conhecimento do funcionamento do SGA).

“acho que realmente falta obter um sistema acadêmico que possibilite tratar melhor os conceitos e por meio dele se obter uma leitura real da aprendizagem dos alunos. (Não sabia como funcionava o SGA direito).

“eu faço uma avaliação com as coordenadoras (POs) sobre o desempenho dos alunos. Tento esclarecer a necessidade de olhar mais criterioso...Tento esclarecer que essa tal prontidão é relativa ao olhar de quem a exige. Mas, não sei dizer se a GEJA utiliza essas avaliações, ou se tem conhecimento dessas estratégias utilizadas pelos professores. (Mostrou-se uma profissional preocupada com essa questão, aceitando-a como posta e incentivando seus POs a utilizarem de estratégias, mas sem ter a consciência do quanto é complexo a situação dentro do município).

“não adianta. Eu outro dia fiquei triste demais, pois chegou uma senhora na CRE, pedindo vaga e dizendo que ela só queria aprender a ler e escrever e quando disse do Peja para ela, a mesma me disse que já havia estudado numa escola do Peja e me disse o nome da unidade. Eu telefonei para escola e de fato a senhora tinha sido aluna da escola e recebeu a certificação” (concluiu todas as etapas), mas não aprendeu se quer a ler e escrever. Agora nem mesmo essa chance de voltar à escola, ela terá, pois não pode refazer o PEJA. Eu explico para minhas POs, que devem ter cuidado nos Conselhos de Classe, pois todas precisam saber, que se derem o conceito R para os alunos que se encontram na AV3 ou UP3, elas estarão promovendo os alunos. Um erro no sistema que elas precisam saber que existe. Percebo que não há subsídios legais por parte da GEJA para mudar esse Sistema.” (Tinha total conhecimento do funcionamento do SGA e se mostrava indignada com o estrago que o mesmo, acarretava na vida de muitos alunos).

“pode ser melhorado já que o sistema acadêmico não possibilita um olhar real da situação dos alunos. Precisa ser revisto esta questão. De repente até nós das CREs poderemos ajudar, pois há um conflito de interesses”. (O conflito referido está entre o Município e os professores do Peja. Enquanto o primeiro objetiva dar terminalidade aos estudos dos alunos mais rapidamente possível, se desincumbindo de gastos financeiros, os professores de Peja, querem que os direitos de seus alunos sejam cumpridos, então respeitam o tempo de cada cidadão e só os promove quando julgam estarem prontos.).

“não sei dizer, o que sei é que eles repassam para nós e pedem para conscientizarmos os professores que o PEJA é um programa de certificação e não se deve deixar o aluno toda vida na mesma sala”. (A

entrevistava replicava as vozes da Geja ao ser “pressionada” para agilizar o processo educacional dos alunos e se colocava como uma “respeitadora de normas”).

Pelas respostas das entrevistadas e análise da pesquisadora, fica patente que a maioria não sabia dessa distorção do Sistema Acadêmico e não tinham o conhecimento, se a GEJA utiliza esses conceitos dos alunos, como instrumento de avaliação do desempenho dos trabalhos realizados nas escolas do Peja. Na realidade impossível de ser usado, pois não reflete a realidade dos alunos.

A prática da exclusão acaba se efetivando, porque o professor da etapa seguinte deste aluno promovido, ao perceber que o mesmo não tem os requisitos para acompanhar, realiza atividades para ajudá-lo, porém não ao nível que o mesmo necessita, e como o mesmo, ainda não está apto para ser apresentado a novos desafios no grau de complexidade que exige a nova etapa, abandona a escola. Assim, o aluno desmotivado com essa escola que impõem dele uma aprendizagem acelerada, desiste e se sente novamente fracassado.

Por vezes, volta querendo ser reconduzido para a sala anterior ou mesmo pela necessidade de concluir o curso e, com ele, obter vantagens da escolarização para o mundo do trabalho, mas frequentemente, acaba saindo novamente. A esses alunos que entram e saem da escola, num movimento velado de repressão do sistema, os chamo de alunos Ioiôs.

Portanto, o sistema é falho e não ajuda no protagonismo dos professores e dos gestores da GEJA, que ao analisarem as notas dos alunos não conseguem extrair dados fidedignos que lhe possibilitem direcionar para problemas existentes e desta forma propor soluções. A avaliação neste caso, configura-se como um instrumento de exclusão. Fato que pode ser analisado face ao PARECER CNE/CEB 11/2000 do Parecer 2000/11. O documento legal estabelece que o ensino da EJA deve ser pautado levando em conta 3 funções: Equalizadora e Qualificadora e Reparadora. Essas funções devem ser parâmetros para que se obtenha uma sociedade mais justa e menos desigual, que auxilie a incluir os cidadãos vítimas da história excludente do nosso país. Saber do que se trata as funções do Parecer 11/2000, passa ser fundamental no processo analítico desta pesquisa, portanto, segue a explicitação de forma dialética.

Função Equalizadora:

Equalizar é igualar. A função equalizadora respaldará os trabalhadores, donas de casas e demais indivíduos do extrato da social, permitindo-lhes a reentrada no sistema educacional, assim, esta função se aplica àqueles que foram marginalizados quanto ao acesso e permanência na escola. Portanto, “deveria” estar diretamente ligada a maiores oportunidades de investimentos na EJA em relação às outras modalidades de ensino, buscando uma compensação de negações históricas, mas o que se atesta na prática é um tratamento secundarizado pelas autoridades competentes, que continuam marginalizando jovens, adultos e idosos. Precisa ser oferecido a esses alunos, meios que os qualifiquem, no sentido de prepará-los para a vida., pois a dívida social com esses cidadãos é grande, portanto, a escola precisa ser atrativa, fazendo com que o aluno se integre ao mundo do trabalho, construindo conhecimentos, habilidades, competências e valores em sociedade (BRASIL, 2004, p.30-39). Que os alunos possam exercer sua cidadania plena, sabendo-se que, a mesma só existe com educação.

Há que se reconhecer no seio da sociedade a existência da diversidade e garantir nas políticas públicas a efetivação de oportunidades diferentes para eliminar as desigualdades, equalizar o acesso aos bens sociais e o exercício da cidadania, fazendo cumprir com o princípio constitucional de que a educação é direito de todos. Portanto a avaliação deve proporcionar práticas includentes, que sirva de alavanca educacional. Avaliar para reconhecer as dificuldades dos alunos e os ajudar no processo educacional.

Função Qualificadora:

A educação de jovens, adultos e idosos deve ser entendida como uma promessa de qualificação para toda vida. Portanto é a função que garante a continuidade do ser aprendiz. Propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida. A qualificação, mais do que função, é o próprio sentido da EJA. Tem como base o caráter incompleto do ser humano que busca atualização em quadros escolares e não escolares. Deve ser pensado de modo a contemplar o aluno enquanto ser ontológico e para tanto deve ser apoiado em “um modelo pedagógico próprio”, que assegure na prática pedagógica, na relação professor/aluno e no processo de ensino aprendizagem, a inclusão de estratégias de valorização da experiência de vida (social, cultural e profissional dos alunos), “a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos e idosos”. Parecer 11/2000. Portanto, não faz sentido se constituir de um curso de certificações aligeiradas, sem respeitar o tempo de aprendizagem de cada um.

A Função Reparadora:

Essa função deve buscar a reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias ampliar as escolas que oferecem essas modalidades, investindo também em campanhas políticas que atraiam esses “desescolarizados” indivíduos às escolas.

Essa função se vincula com a entrada dos alunos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, principalmente com o direito a uma escola de qualidade. Assim, os governos precisam criar políticas que chamem esses cidadãos às escolas, oferecendo educação representativa, com utilidade prática, resgatando o homem ontológico que existe em cada ser, principalmente dos negros, índios, mulatos e espoliados do capital econômico.

Após a explanação das funções asseguradas no PARECER CNE/CEB 11/2000, responsável pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, observando se as funções, equalizadoras e qualificadoras e reparadoras descritas acima e comparando-as com o que vem acontecendo nos interiores das 133 escolas que trabalham com o Peja, no município do Rio de Janeiro, no que concerne com as avaliações do Peja, pode-se dizer, que existe de fato um problema a ser resolvido urgentemente no SGA. Que o Sistema avaliativo vigente no Peja, não faz jus com a concepção da EJA e tão pouco com o trabalho desempenhado pelos professores. A função reparadora não está sendo cumprida, pois não é garantido o tempo de permanência dos alunos na sala de aula adequada, uma vez que automaticamente e ligeiramente o sistema promove esse aluno, que está crescendo, mas não apto para ser promovido, necessitando de estratégias dos professores para burlar esse sistema de avaliação. As funções Qualificadora e Equalizadoras também não são respeitadas, pois se vinculam com o conceito de educação para vida, com integração ao mundo do trabalho e nesse caso, a avaliação operacionalizada via SGA exclui essas possibilidades, tornando-se um mecanismo excludente.

Esse sistema avaliativo precisa ser modificado, porque é causador de mais distorções sociais, promovendo certificações dos alunos que saem das escolas do Peja sem terem dominado conteúdos básicos para enfrentar o mundo do trabalho e exercer a cidadania desejada perante a sociedade. O protagonismo do professor precisa ser respeitado e a Geja precisa lutar para que este sistema avaliativo seja reconfigurado, até mesmo para que ela mesma, possa se beneficiar dos dados estatísticos desta ferramenta, ao fomentar políticas educacionais voltadas para o Peja.

4 CONCLUSÕES

A noção de avaliação comparativa, que confronta o resultado de um aluno em relação ao outro é problemática e excludente, porque não incentiva o aluno a perseguir seu crescimento, ao contrário desestimula-o,

porque o faz se perceber como menos capaz que o outro. A avaliação includente é propulsora de equidade, considera que todos os estudantes aprendem, respeita o tempo de cada um. Portanto, sempre ocorrerá diferenças de aprendizagens na sala de aula e o professor precisa ter formação adequada para lidar com as peculiaridades dos educandos. Os alunos do Peja são alunos em sua maioria espoliados do Sistema de Produção Capitalista e como a sociedade é marcada por contradições, é preciso compensar, equalizar e qualificar esses indivíduos com educação reparadora. Assim, a avaliação precisa se constituir de mecanismo propulsor de equidades sociais. O professor deve avaliar constantemente suas práticas pedagógicas e buscar caminhos alternativos para auxiliar os alunos.

O comportamento estratégico dos professores do Peja descrito neste artigo, que já perceberam como podem burlar o SGA, se constitui de um *habitus* conforme Boudieu conceituou, em outras palavras, são direcionamentos de atitudes inconscientes, mas pragmáticas, de ajuizamentos mediante seu capital cultural (bens adquiridos com a formação cultural do indivíduo), naquele campo. Cada professor é um agente e como tal, age de acordo com sua consciência. As reprovações silenciosas que ocorrem nas 133 escolas, onde o Peja funciona dentro do município, se constituem de práticas includentes, pois respeita o *time* dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim paradoxalmente o que poderia se constituir como um ato inadequado, passa ser entendido como apropriado. Inversamente, a aprovação automática possibilitada pelo SGA, acaba por ser excludente, porque pode desmotivar o aluno que foi promovido inapropriadamente para a etapa seguinte. Culminando na desistência e evasão do aluno do espaço escolar.

A avaliação do Sistema de Gerenciamento Acadêmico do Peja é falha e foi dialeticamente analisada em profundidade perante as vozes que ecoaram do campo (Peja- SME do município do Rio de Janeiro). Portanto, precisa ser reconfigurado, pois é um sistema que impossibilita a autonomia do professor e não se configura como um instrumento para os gestores da Geja, além de não respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos. Assim, não respeita as funções equalizadora, qualificadora e reparadora estabelecida no PARECER CNE/CEB 11/2000. A quem possa interessar esse sistema, se não ao mercado?! O mercado transforma o Ser em mercadoria e ele só o vale, enquanto consumidor de bens e serviços, assim quanto mais alienado e ávido por consumir, melhor é para este regime escravizador do século XXI. Então é contra esse modelo prisional de corpos e mentes, que todos que acreditam na educação libertária, devemos lutar, instrumentalizando os alunos com saberes úteis e os levando a ser cidadão reflexivos e autores de suas próprias histórias, parafraseando o grande Mestre Paulo Freire.

Assim, a sugestão que surge como viável, é que se possa reconfigurar o SGA de modo que o Sistema não interprete os conceitos dados aos alunos e, portanto, não os promovam automaticamente. Que o Sistema seja passivo e aceite a avaliação do professor, independentemente do espaço/ tempo de 3 avaliações. Que se constitua de um algoritmo inteligente e flexível, possibilitando adequar às matrículas e turmas daqueles alunos que foram submetidos a uma avaliação diagnóstica ao chegarem às escolas. Desta forma o SGA passará a ser um instrumento fidedigno, servindo-se de ferramenta potente para a Geja analisar o comportamento da aprendizagem dos alunos e propor políticas que fomentem a educação do Peja. Também respeitará o protagonismo do professor, que poderá ser mais atuante e corresponsável pelo crescimento do seu aluno. Portanto, nem a reprovação sem estratégia para recuperar o aluno é uma ação adequada e tão pouco a aprovação automática. Há necessidade do redimensionamento avaliativo do Peja, estabelecendo-se metodologia avaliativa própria, que promova crescimento dos alunos, dos professores e se constitua como instrumento gerencial de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. H. O segredo é avaliar sempre. **Nova Escola**, São Paulo, Ano XXII, n.199, jan/fev. 2007. p.42-43.
- BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, p. 26-34, 1997.
- BEISIEGEL, C. de R.. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, v.16, p. 19-27, 2003.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. Os herdeiros: o ensino superior e as desigualdades sociais. In: Mónica, Maria Filomena (org.). **Escola e Classes Sociais**. Lisboa: Presença. 1981.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, n. 32, p. 1-49, 1987.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense. 1990.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu avec Loïc Wacquant: réponses**. Paris: Seuil, 1992.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002, p. 53.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.4 de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p.284.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação básica/Brasil**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2004
- BRASIL. Decreto-Lei nº 218 de 26 de janeiro de 1938.
- BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.
- BRASIL. Parecer 699/72 - MEC
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 8 de junho de 2005
- BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE)**. 2014.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2010

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000**; Resolução CNE/CEB Nº 1/00 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 07 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 07 out. 2016.

BERBER, Miguel André. **Avaliação Educacional**. Aracaju: UNIT, 2011.

CATANI, A. M.. **Origem e destino**: pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CUNHA, L. A. C. R.. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. Cortez Editora, 1991.

FÁVERO, O.; BRENNER, A. K.. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006.

FÁVERO, O. **A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79**. 1984. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

FÁVERO, O. **Lições da história**: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FETZNER, A. R. Reestruturação curricular. **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, MG, v. 9, n. 13, p. 17-25, 2001. p.7.

FRIGOTTO, G. A. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

HENRIQUES, M. de J. **Programa de Educação Juvenil**: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes. 1988. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

HOFFMANN, J. M. L. **A avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. Gestão democrática da escola, ética e sala de aula. **ABC Educatio**, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro. 1978.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, I. B.; PACHECO, D.C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

STRACHEY, C. Fundamental Concepts in Programming Languages. **Higher-Order and Symbolic Computation** 13:11 (2000); though published in 2000, these are notes from lectures Strachey delivered in August, 1967.

VARGAS, S. M. de. **A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79**. 1984. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio. Rio de Janeiro, 1984.

WOLKMER, A. C. **Humanismo e cultura jurídica no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

ZABALA, A. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação Realidade, 1998.

**Literatura e microconto:
a importância da leitura e da
reescrita para o ensino**

DAMIANA MARIA DE CARVALHO

Monografia indicada para Publicação



NOME:

**Damiana Maria de
Carvalho**

FORMAÇÃO:

- ◇ Graduação e Licenciatura em Português/Italiano/Literaturas – UERJ
- ◇ Especialização em Literatura Brasileira – UERJ
- ◇ Especialização: Gênero e Diversidade na Escola – CLAM/IMS/UERJ
- ◇ Mestrado em Literatura Brasileira – UERJ
- ◇ Doutorado em Língua Portuguesa – UERJ

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE:

- ◇ Professora Substituta Auxiliar do CAP/UERJ (2006)
- ◇ Professora Regente de Língua Portuguesa – E. M. Pereira Passos
- ◇ Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, atuando na E. M. Pereira Passos
- ◇ Finalista da “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”. (2010)
- ◇ Escritora do livro “Reescritura: uma leitura de *Lúcia*, de Gustavo Bernardo”. (2012)

1 INTRODUÇÃO

Nesta monografia procuramos mostrar a relevância da leitura de obras literária e de microconto para o ensino-aprendizagem. Objetivamos questionar como a leitura e a reescrita de um livro clássico pode produzir sentido e despertar o interesse dos alunos no tempo da velocidade tecnológica da informação. A escolha do tema vai ao encontro das pesquisas realizadas durante o Mestrado em Literatura Brasileira: “Reescrita: uma leitura de *Lúcia*, de Gustavo Bernardo” (2005), que, conseqüentemente, me proporcionou diretrizes para a composição de projetos centrados na leitura e na reescrita de livros clássicos em sala de aula, como também os estudos realizados de microcontos durante o Doutorado em Língua Portuguesa: “Leitura e reescrita de microcontos: a relevância na sala de aula” (2017).

Uma questão importante: quem é o sujeito destinatário do ensino da língua portuguesa? Para saber os métodos e os conteúdos que devem ser ensinados, necessita-se antes conhecer o grau de familiaridade do aluno com a língua, situações específicas, características, objetivos e motivações. Isso quer dizer que nosso aprendizado a respeito da adequada forma de interagir verbalmente é parte integrante de nossa construção pessoal como ser humano em interação com outros. É dever do professor ampliar o campo do saber do aluno a partir do patrimônio cultural construído nessa língua escrita, considerando que é legítimo direito do povo não apenas acessar a ele, mas também estabelecer uma relação pessoal com os textos historicamente considerados significativos.

Depois da pergunta a quem ensinar; as seguintes são: o que devo ensinar? Por quê? Com essas respostas, será possível escolher o método e os conteúdos mais adequados, principalmente no que diz respeito ao ensino da linguagem oral e da escrita, sem negligenciar a leitura de bons textos e a gramática, partes integrantes do ensino da língua portuguesa, de modo que se desenvolva no aluno um pensamento produtivo e reflexivo e não apenas a transmissão de um produto pronto.

Pressupõe-se que um indivíduo que vai aprender a língua materna já passou pelo processo de aquisição natural da língua; de maneira que essa se desenvolveu informal e espontaneamente por meio de situações reais de interações com o meio ambiente que o cerca (familiar e social), sem esforço consciente. Quando a criança começa a aprender a língua materna formalmente, já possui uma linguagem oral desenvolvida que a torna capaz de se comunicar, entretanto, o repertório linguístico e as estruturas das frases da língua oral dos brasileiros são bem diferentes dos que se encontram na língua escrita. Essas diferenças, conforme cita Mário Perini, em *Sofrendo a Gramática* (1996, p. 35), “constituem umas das dificuldades principais que enfrentamos na escola, ao tentar produzir textos escritos”.

Observando as diferenças que existem entre a língua informal e a formal, entendemos porque parece o “português” uma língua difícil: temos de entender conceitos e fixar regras que nem sempre correspondem ao que usamos informalmente. Daí a importância de o professor levar em conta todas as diversidades quando do planejamento. Na escola o indivíduo vai adquirir novos comportamentos adaptativos cada vez mais eficientes do ponto de vista formal da língua, assimilando novos conhecimentos e acomodando outros.

Em nossa monografia, procuraremos responder algumas perguntas como: por que ler os clássicos brasileiros? Discorreremos sobre a importância da literatura para o ensino da língua portuguesa e destacaremos pontos singulares dos microcontos para aprendizagem. Na sequência, refletiremos como se dá o jogo intertextual. Comentaremos alguns microcontos de autores como Marina Colasanti, Dalton Trevisan, outros das antologias *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004), organizada por Marcelino Freire, e *Retalhos: contos e microcontos* (2007), de Edson Rossatto. Sugerimos o desenvolvimento de um projeto de reescrita de contos, com desdo-

bramento na leitura e reescritura de um romance em microcontos, com a finalidade de instigar no aluno o prazer pela leitura, pela escrita e, conseqüentemente, diminuir os índices de reprovação escolar.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Na escola atual, faz-se cada vez mais necessário um trabalho criativo com a leitura a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Interpretar textos é uma exigência da sociedade e do mercado. Os alunos estão chegando e saindo do 9º ano do Ensino Fundamental com imensas dificuldades de leitura e interpretação, o que se torna mais evidente quando se vê que as aulas de língua portuguesa privilegiam o ensino da gramática. A abordagem do texto literário em sala de aula, geralmente, dá-se, em diversos casos, com o modelo proposto pelo material de referência utilizado pela escola (livro didático ou cadernos pedagógicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SME/RJ). Esta é uma realidade não só do Município do Rio de Janeiro, mas da grande maioria das escolas públicas do Brasil.

Apesar de a SME/RJ ter elaborado, na gestão anterior, um projeto pedagógico para que o aluno leia um livro por bimestre, com a finalidade de produzir um texto a respeito do livro, segundo os critérios e gêneros indicados, cremos que tal projeto não é suficiente para o aluno interagir com o texto e perceber as possibilidades de (re)conhecimento do mundo que o texto lhe propõe, visto que essa semente deveria ter sido plantada desde a pré-escola pelo professor. Segundo Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002, p. 14), Monteiro Lobato “dizia que obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura”. Para isso, é importante discutir como a leitura é inserida nas aulas de língua portuguesa; qual o tratamento dado à literatura no planejamento do professor durante todo o Ensino Fundamental, e quais as estratégias mais adequadas ao mundo tecnológico, no qual o aluno de hoje se insere.

O texto literário tem uma linguagem específica, conotativa, e devido ao pouco contato com ela, os alunos apresentam muitas dificuldades na compreensão. Tal fato simplesmente reflete a falta de conhecimento das especificidades do texto literário e deixa evidente a abordagem tradicional e autoritária da literatura e da leitura, visto que não se plantou o prazer da leitura literária o mais cedo possível através da voz do professor, reescrevendo as histórias ao seu modo a fim de que as crianças entendam e, conseqüentemente, se deliciem. Os trabalhos realizados pela escola os afastam dos livros. Evidencia a não interação entre o aluno e o texto, principalmente, pelo fato de o aluno não compreender o caráter artístico da literatura e o seu vocabulário, ficando a cargo do professor tal leitura.

Essa falta de familiaridade com o texto literário, como também com outros gêneros textuais, se pauta na falta de reflexão sobre a natureza da literatura, seu caráter ficcional, poético e artístico desde cedo. O ensino da literatura merece ser repensado, tanto em seu viés histórico quanto ideológico e desvinculado de práticas pedagógicas que apresentam receitas e modelos que não levam em consideração o caráter específico da linguagem, bem como os conhecimentos prévios dos alunos.

O professor deve ver a literatura como fenômeno artístico, carregada de valores, crenças, ideias e pontos de vista de seus autores, que buscam enriquecer as experiências dos leitores. O ensino da literatura precisa ser prazeroso e dedicado à formação humana do aluno, por meio da percepção da função poética da linguagem, que recria e retrata problemas humanos universais em trabalho que esteticamente transgride o cotidiano. A partir dessa concepção, o professor será capaz de criar projetos de leitura e enveredar pelos muitos mundos que a leitura literária proporciona, sem desprezar os gêneros textuais do cotidiano, como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, propaganda etc.

Um livro só ganha vida quando alguém o ler. De nada adianta estantes recheadas se não nos atrevermos a pegá-los. De nada adianta uma escola com uma bela biblioteca ou uma sala de leitura adequada se os professores, principalmente os de língua portuguesa, não promoverem o incentivo à leitura. Para que isso aconteça, é imprescindível que também sejam leitores, contem histórias e criem projetos capazes de contribuir para a formação crítica de jovens leitores.

Com uma linguagem simples, Machado (2002, p. 09) discorre sobre seu trajeto de leitora, mostrando-se, desde cedo, curiosa e disposta a aventurar-se por novos mundos por meio de narrativas instigantes, principalmente dos clássicos que, segundo ela, possuem um caráter atemporal. Narra como foi seu primeiro encontro com Dom Quixote: “(...) Não sei, há coisas que a memória da gente não guarda. Mas nunca vou esquecer as aventuras de Dom Quixote que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações”. Não queremos afirmar com isso que o estudante deve iniciar suas leituras por obras tão densas. Temos na literatura brasileira escritores maravilhosos, como Monteiro Lobato, mas no mundo tecnológico da informação e da comunicação, os microcontos, principalmente os intertextuais, são um campo fértil e atrativo de leitura, capazes de instigar o leitor a ler, inclusive, os clássicos brasileiros e também os estrangeiros.

Machado (2002, p. 10-11) relata vários testemunhos de personalidades que foram influenciados pela leitura:

O poeta Carlos Drummond de Andrade fez mais de um poema lembrando seu deslumbramento ao descobrir outro clássico em cuja leitura mergulhava, o *Robinson Crusoe*. A romancista Clarice Lispector escreveu sobre a intensa felicidade que lhe proporcionou a leitura de *Reinações de Narizinho*, um clássico brasileiro. O poeta Paulo Mendes Campos celebrou *Alice no País das Maravilhas*, do inglês Lewis Carroll, como uma das chaves que abrem as portas da realidade. O crítico francês Roland Barthes descobriu nas leituras adolescentes da mitologia grega um fascínio pelos argonautas e seu navio Argos, que o acompanhou por toda a vida – e esse mesmo mito do Velocino de Ouro exerceu seu magnetismo sobre o inglês William Morris e o argentino Jorge Luís Borges.

O que a escritora quis destacar com esse leque de gente famosa não foi a variedade de leitura, mas “o fato de que esses diferentes livros foram lidos cedo, na infância ou adolescência, e passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora...” (2002, p.11). Hoje a realidade das crianças e adolescentes é outra, a rapidez da informação e da comunicação dita as regras, entretanto, é possível manter um diálogo entre as histórias orais contadas de pais para filhos, a literatura e as narrativas brevíssimas como os microcontos. Para isso, devemos oferecer às crianças, desde cedo, narrativas capazes de marcá-las emocionalmente. Dessa forma, o prazer pela leitura poderá germinar e dar frutos para a vida.

Quando lemos, viajamos por lugares distantes, no tempo e no espaço, é o gosto pelo desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade humana, que nos atrai. Pela leitura nos transportamos para outros mundos, vivemos outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Ao lermos, descobrimos personagens que, muitas vezes, são tão idênticas a nós, que parecem uma espécie de espelho. Alguns livros e microcontos nos ajudam a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências e do mundo que nos cerca.

Outro prazer que encontramos é a decifração, a exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece desafios e atrai com intensidade. Como quem se apaixona. É uma delícia irresistível: ir se deixando fascinar, tentando ao mesmo tempo conquistar, vencer as dificuldades da leitura, preencher as elipses e, se for o caso, compreender o jogo intertextual, ou seja, instala-se, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente, um jogo sedutor, a três.

O leitor, ao interagir com um texto, constrói-lhe o sentido, considerando as informações explícitas e as implicitamente sugeridas. Entendemos, conseqüentemente, que a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo-o mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que a narrativa para ser compreendida em sua totalidade necessita de um receptor ativo. Nesse sentido, a literatura e o microconto caminham de mãos dadas.

Considerar o leitor e sua bagagem sociocognitiva, conhecimentos da língua e do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências etc), implicam aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto, pois os conhecimentos são diferentes de um leitor para outro. Não significa aceitar que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido está na interação autor-texto-leitor. Por isso, é fundamental que o leitor perceba as “sinalizações” do texto para a produção de sentido (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21).

A contextualização se relaciona à possibilidade de o leitor contemporâneo incorporar à sua leitura a lembrança de outras leituras e a consciência da rede literária que compõe a literatura, dos possíveis *links*. Assim, será capaz de ler cada vez mais, aumentando consideravelmente o prazer, bem como estimulando a inteligência e a criatividade. Isso significa ler em profundidade, “exercendo plenamente essa extraordinária característica cerebral da espécie humana que nos fez desenvolver a capacidade da leitura e da escrita. Ler com disposição de encontrar o outro, de encarar mudanças e diferenças...” (MACHADO, 2002, p.100). Não se pressupõe o abandono do prazer da leitura. É esse desejo que nos impulsiona, que nos faz avançar, que cria uma espécie de sede de enredo, de busca do significado narrativo.

Enfatizamos a importância da leitura do nosso cânone literário, pois, nos sentiríamos roubados se não tivéssemos lido, por exemplo: Castro Alves, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, José de Alencar, Lima Barreto e Machado de Assis. Não saberíamos quem propor para substituir. Segundo nosso ponto de vista, os clássicos brasileiros são uma extensão da alfabetização. Essa é outra razão para direcionarmos os estudantes pelo mundo da leitura. Do mesmo jeito que os alunos leem para não ficarem à margem da civilização, precisam conhecer minimamente os clássicos. Para tanto, podemos começar pelos poemas, crônicas, contos, raikais e, na atualidade, os microcontos.

Cabe a escola desenvolver mecanismos capazes de proporcionar aos seus alunos leituras atrativas para formar leitores autônomos, envolvendo uma série de habilidades e competências desenvolvidas desde a infância, passando pela adolescência e na fase adulta. É a partir da leitura de diversos gêneros que o aluno se tornará mais reflexivo e crítico. Saberá apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, estabelecer relações entre diferentes experiências.

A leitura é essencial para o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, para baixar os índices de reprovação escolar. Quanto mais o aluno ler bons textos, mais ele entende os mecanismos de funcionamento da língua, tanto escrita quanto falada. Cabe ao professor essa mediação o mais cedo possível. Para Braga e Silvestre (2009, p.22)

É o leitor quem cria, constrói o sentido a partir de seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura. No caso do aluno, porém, a intenção é do professor. Quem deseja que a leitura seja feita porque é importante, necessária para a explicitação de um assunto, para a ampliação de um conhecimento, ou por qualquer outro motivo, é o professor. Só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso.

O trabalho do professor se centra na prática de sala de aula, porém o resultado do ensino ultrapassa os muros da escola. O seu posicionamento nas aulas de língua portuguesa deve incluir a literatura e outros gêneros textuais. Para que a leitura seja transformadora, há que se buscar caminhos capazes de instigar no aluno o pra-

zer de ler algo que é significativo, que contribui para sua formação como cidadão consciente do mundo que o cerca.

Nesse sentido, não só os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como também as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) vigentes apontam para uma concepção de leitura e ensino de literatura para o Ensino Fundamental pautada na formação do cidadão leitor. Espera-se que o professor crie propostas de leituras que cativem seus alunos, capazes de envolvê-los e que eles se deliciem com uma boa história sem compromisso com provas e testes, apenas pelo prazer de se embrenhar por mundos nunca sonhados ou, até, descobrir que aquela narrativa, aquele tema tem muita coisa em comum com o seu mundo.

Ao longo dos últimos anos, a educação preocupou-se em contribuir para a formação de indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade, entretanto, esta preocupação é uma meta que a escola não está atingindo. A prova é, segundo Abreu (2011, p. 257),

que os índices brasileiros de repetência estão diretamente ligados à questão do desenvolvimento da proficiência dos estudantes nos diferentes anos de escolaridades do ensino básico. (...) a escola brasileira não tem cumprido sua função de ensinar a ler, no sentido lato do termo e, também, não tem ensinado a escrever.

Tudo preocupa, tendo em vista que vivemos em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, por meio da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual, inclusive pela internet.

O estímulo à leitura deve ser objeto de preocupação constante no cotidiano escolar. A valorização da leitura, considerada em sentido amplo, advém de sua importância para inclusão do sujeito numa cultura letrada. O ato de ler bons textos ultrapassa habilidades simples de decodificação, a capacidade de atribuir sentido ancora-se na habilidade de compreender o que nos chega por meio das informações descobertas, analisando-as e posicionando-nos criticamente frente a elas. O domínio das habilidades específicas da leitura oferece ao sujeito melhores chances no mercado de trabalho e permite, de forma mais abrangente, exercer a própria cidadania.

Na verdade, a leitura não é uma simples prática escolar, mas um processo desencadeado pela vontade ou necessidade do leitor em interagir com o autor, procurar e produzir sentidos, vivenciar experiências fantásticas, compreender e decifrar a realidade. Afinal, a leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço, alargando o mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem saímos de casa, explorando experiências as mais variadas, quando não podemos vivê-las realmente.

A leitura pressupõe a participação do leitor na constituição dos sentidos linguísticos. Embora o aluno possa lançar mão do dicionário para saber o significado de uma palavra, nunca exprime o real sentido contextualizado, conseqüentemente, trabalhar a leitura consiste em escolher o significado mais apropriado para as palavras, inclusive conotativo, num conjunto mais amplo de ideias.

É importante ressaltar a seleção do que ler. Incluem-se desde contos de fadas, histórias dos gregos, narrativas marítimas, livros de cavalaria, romances, ficção científica, biografias, crônicas, contos, haicais, microcontos até obras de não ficção, uma vez que despertam interesses específicos de determinada área curricular e permitem que o leitor estabeleça relações de sentidos com outras áreas do conhecimento.

No ensino fundamental, é importante apresentar novas possibilidades e perspectivas para os alunos, levando em consideração aspectos linguísticos e formais da língua, como também o ano escolar, e, assim, prepará-los para a formação crítica e a percepção das entrelinhas e de outras informações que transcendem as do primeiro momento de leitura.

Segundo Guimarães e Batista (2012, p.21)

o texto literário é uma obra de natureza complexa, resultante de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que coloca em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos de natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem.

Então, cabe ao professor facilitar este tipo de leitura, tendo em vista que requer participação mais ativa do leitor. O aluno compreenderá a funcionalidade e a arte do texto literário, entrando no universo da verossimilhança.

A literatura se situa num complexo histórico-social, reatualizando continuamente, no momento de criação do texto pelo seu autor ou nas diferentes recriações estabelecidas pelos leitores. Escritores e leitores também se situam em diferentes momentos no tempo. Como consequência da interação autor-leitores, o espaço da literatura é o diálogo entre os sujeitos, em nome da fruição da leitura e do prazer do texto.

Letramento literário pode ser apropriado, tornar próprio, somar e, dessa forma, transformar o que se recebe, no caso, a literatura. Há leituras diversas de um mesmo texto, depende de quem lê. Assim, o leitor e os seus interesses dão vida a essa apropriação. Segundo Zilberman (2009, p. 67-68), “trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos.”

Marisa Lajolo, em *Como e por que ler o Romance Brasileiro* (2004), mostra a importância de lermos romances brasileiros, inclusive pelos conhecimentos culturais e para nos divertirmos com as histórias narradas, gerando inclusive o gosto de, ao terminar o livro, dividi-lo com os amigos, recomendá-lo, mas sobretudo discutir, procurar saber o que acharam, no que (dis)concordam, quais os pontos de vista.

Para Lajolo, a leitura de um romance sempre engendra surpresas que podem seduzir o leitor ou deixá-lo indiferente. O importante é ler e falar sobre o livro. Junto ao suspense, ao lado do mergulho na história, mergulhamos também na História, na Geografia, nas culturas e nas linguagens dos personagens etc.

Hoje, com maiores facilidades, bibliotecas, livrarias, bancas de jornais, sebos e internet (nem é preciso sair de casa, há inúmeros títulos à disposição). O leitor escolherá o seu título predileto ou, sem indicação, pelo título, uma espécie de chamariz, pois a leitura pode começar pelo título. “O título é uma rede de pescar leitores”, segundo Lajolo (2004, p.28). Isso funciona para leitores sofisticados ou não, cada um acabará encontrando o “seu” romance.

Cereja (2005, p. 162) sugere, como estratégia:

Uma hipótese de trabalho, já apresentada por diversos pesquisadores e até mesmo posta em prática em algumas escolas, é organizar o curso em grandes *unidades temáticas* e, a partir de cada uma delas, abrir um amplo leque de leituras, confrontando autores e gêneros que, de alguma forma, contribuíram para reafirmar a importância do tema em foco.(...).

A orientação do professor é de suma importância para que a proposta de trabalho germine e dê bons frutos. Ao falar com entusiasmo sobre um determinado tema, assunto ou livro, provavelmente, seus alunos perceberão e serão mais receptivos.

Há uma infinidade de textos capazes de instigar o leitor. Uma mesma obra, na maioria das vezes, trata de temas diversos. Cabe ao professor indicar os livros que melhor delineiam o tema. Assim, o aluno escolherá

aquele com que se identificará melhor. Tais indicações só serão possíveis se o professor for um bom leitor. Pode apresentar um breve comentário elucidativo, fazer propaganda do livro, escolhendo de acordo com seu gosto.

Hoje não somente os recursos naturais e financeiros são considerados fontes de poder. Informação e conhecimento aparecem como peças fundamentais na organização das sociedades. Dessa forma, devemos considerar o impacto das tecnologias da informação e da comunicação em no planejamento pedagógico. A internet, com sua expansão rápida, marcou definitivamente a humanidade. Então, a proficiência leitora e escritora do aluno são necessidades básicas. Ou seja, conhecimento é uma das maiores fontes de poder.

3 (RE)ESCRITURA: LITERATURA E MICROCONTO

No final do século XX, observamos, por parte de um número significativo de autores de ficção, um interesse crescente pelo diálogo da literatura com outras linguagens e com a própria tradição literária. Retomadas da linguagem do ensaio, da televisão, das histórias em quadrinhos, da publicidade, da mídia em geral, da novela, da história do mundo ficcional e do real, tudo isso convive com reescrituras de toda espécie, segundo Flávio Carneiro (2003, p. 61). “Trata-se, porém, de um momento em que a diversidade se mostra com tamanha intensidade que chega a se configurar como traço diferencial, definidor de uma época”. Hoje, vários estilos convivem entre si democraticamente. A esse respeito, afirma, ao final de seu ensaio: “Das vanguardas ao pós-utópico: ficção brasileira no século xx” (2003, p.41):

É certo que não se pode pensar em nenhum período literário em termos de homogeneidade absoluta – sabemos que não há, por exemplo, apenas um mas vários modernismos –, porém o que se vê hoje, ao contrário de períodos históricos anteriores, é a ausência de embate entre forças conflitantes. Parece haver lugar para todas as experimentações, não só aquelas que marcaram os últimos vinte anos de nossa ficção como também as anteriores, de feição vanguardista ou mesmo pré-modernas.

Essa diversidade de estilos, para Ítalo Moriconi, “aponta para um período de transição, como aconteceu no final do século passado” (2001, p. 523).

O romance, segundo Carneiro,

sempre foi uma forma literária propensa ao diálogo com outras linguagens. No caso brasileiro, essa prática tem início, ainda que timidamente, no período romântico, com a união de narrativa e poesia em alguns romances de Alencar, ou na parceria com a linguagem científica em obras naturalistas, ou ainda com a filosofia, em Machado.

Mas é no século XX que o romance assume de vez sua condição de forma híbrida, já nas incursões de Oswald de Andrade pelo gênero, quando promove a inserção da gramática do cinema no texto literário. Mais recentemente, na década de 70, a aliança se dá com o jornalismo, dando origem ao romance-reportagem, numa experiência que funcionou, muitas vezes, como válvula de escape para o sufoco imposto aos jornais pelo regime militar. (2005, p.41).

É por esse campo plural, por exemplo, que diversos escritores de microcontos transitam. O que, possivelmente, move os autores é a liberdade de se debruçar sobre o passado com os olhos livres das amarras conceituais criadas a partir do romantismo, trazendo para o princípio de sua composição reflexões sobre uma das vertentes do fazer literário na pós-modernidade: a reescritura.

A reescritura resulta em um exercício de intertextualidade habilmente planejada. Textos do nosso passado literário e histórico são revistos e reescritos. A literatura pós-moderna não deseja mais caminhar pela perspectiva engajada nacionalista, nem construir um modelo de identidade nacional como nos moldes românticos, mas também não nega isso, porque relê tais aspectos. Esse entrecruzamento de um texto escrito na atualidade

com outros, que, por sua vez, dialogam com anteriores, num processo de interligação contínua, têm relação com a ideia de conferir uma nova vida ao modelo pelo ato de seguir criando e recriando constantemente o mundo literário de determinada obra. A obra resultante é outra, em outro ambiente, em outra época, com outro discurso e com sentimento novo.

A intertextualidade literária é um recurso eficaz com qualquer tipo de texto, porém funciona melhor com os clássicos, mais reconhecíveis pelos leitores. A literatura popular oral também é útil para escritura de textos hiperbreves, tendo em vista que cumpre a mesma função de uma obra literária concreta, ambas jogando com os conhecimentos dos leitores.

A pós-modernidade valoriza o diálogo de obras atuais com os clássicos da literatura e também com outros gêneros e linguagens, consequentemente, a intertextualidade é uma das ferramentas mais eficazes de que dispõem os escritores de narrativas hiperbreves para conseguirem melhor concisão. É um dos elementos imprescindíveis ao gênero, pois ao colocar em jogo o diálogo com outros textos, os autores delegam maior parte da decodificação aos leitores, detentores de bagagem cultural ampla. Isso provoca certa cumplicidade, ambos participando de uma tradição comum mediante o conhecimento compartilhado.

O diálogo entre obras contemporâneas e obras clássicas — ou culturalmente estabelecidas — está consolidado como uma das principais vertentes da literatura contemporânea. O que não significa afirmar que vivemos uma crise de criatividade.

Basta lembrar *O campeonato* (2002), de Flávio Carneiro. O tema do romance é a leitura, para um determinado tipo de leitor. A capa aponta para dois tipos de leitores: o que gosta de romance policial — lê-se na capa: “O campeonato / romance policial” — e aquele leitor de Rubem Fonseca (2012, p. 59-64), que certamente leu o conto que deu nome ao livro: “O campeonato”. Carneiro inventa sua história, que é ao mesmo tempo uma re-escritura do conto e um diálogo com a tradição do gênero policial. No romance, além de Fonseca — o grande homenageado —, há inúmeras referências a outros autores, como Poe e Borges.

O estreito convívio do leitor com os livros, em relação de complementaridade entre o ato de ler e de viver, transforma o eu desse leitor em personagem que, não se reconhecendo mais, passa a habitar as próprias páginas dos livros. Nesse universo ficcional, a imagem da vida real se dilui e se inscreve de maneira ainda mais nítida, portanto, mais verdadeira, em representação da representação.

A relação intertextual como procedimento recorrente na pós-modernidade está presente em diversos romances e contos, como também nos microcontos. A função estrutural especial que tal recurso assume nas narrativas hiperconcisas, utilizando elementos conhecidos do leitor, produz uma economia de espaço textual fundamental para a obtenção da hiperbrevidade. Desta forma, eclipse e intertextualidade se misturam em várias micro-histórias, nas quais o silêncio pesa mais do que o contado e o leitor se investe do desafio de criar universos a partir do murmúrio, da essência sugestiva.

No século XXI, observamos um crescente interesse de escritores brasileiros pelo microconto, que se destaca como um gênero em construção com intensa divulgação e milhares de publicações nas mídias sociais, havendo também um crescente interesse por parte de autores de obras impressas. Trata-se de uma modalidade de expressão literária já cultivada por autores hispano-americanos, desde meados do século XX. A produção de microcontos em *blogs*, em outras plataformas e mídias da internet não tem correspondente interesse de avaliação teórica por parte das universidades brasileiras, segundo o artigo “Apontamentos sobre o microconto” (2011), de Rauer Ribeiro Rodrigues.

No microconto, o alto grau de polissemia, a fragmentação, a impossibilidade de totalização do sujeito e a exigência da cooperação leitora estão associados à estética pós-moderna e, portanto, intertextual e paradoxal. A problematização mais visível é a hiperbrevidade. Na atualidade, a velocidade diminuiu o tempo de ócio do sujeito, a internet acelerou a comunicação e comprimiu o espaço, levando diversos autores também a enveredar por este caminho, o que não deve limitar a criação literária. O microconto contém ingredientes do nosso tempo, como a velocidade e a extrema concisão, entretanto não se pode pensar apenas em um reflexo da relação entre o tempo empírico, o da narrativa e o da leitura, pois possui a liberdade e a criatividade da prosa.

São poucos os estudos específicos acerca da produção brasileira dos contos brevíssimos. Karl Erick Schollhammer, em *Ficção brasileira contemporânea* (2009), dedica-se aos estudos críticos em torno da literatura produzida no Brasil nas últimas três décadas, até a produção recente, na qual inclui o miniconto e, sem se aprofundar, o microconto. Para o autor, o lançamento do livro *Geração 90: manuscritos de computador* (2001), organizado por Nelson de Oliveira, sugere, apesar de não haver nenhuma tendência clara que unifique os contistas (a não ser pela heterogeneidade e pela temática voltada para a sociedade e a cultura da geração a qual pertencem), duas hipóteses sobre a nova geração literária: no subtítulo da coletânea de contos há indicação de

que a nova tecnologia de computação e as novas formas de comunicação via Internet provocaram nessa geração uma preferência pela prosa curta, pelo miniconto e pelas formas de escrita instantâneas, os *flashes* e *stills* fotográficos e outras experiências de miniaturização do conto. Este traço remete a segunda hipótese sustentada pela antologia, sugerindo que a geração da década de 1990 retoma o exemplo da geração de 1970, que teria produzido o primeiro grande *boom* do conto brasileiro com autores que hoje podemos chamar de clássicos contemporâneos: Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Rubem Fonseca, Sérgio Sant'Anna, Roberto Drummond, João Antônio, José J. Veiga, Murilo Rubião (p. 36).

Concordamos com as hipóteses de Schollhammer, entretanto, no que diz respeito à prosa curtíssima, entre os escritores participantes da coletânea, Fernando Bonassi foi quem mais lançou mão da concisão extrema, um dos traços caracterizadores do microconto. As narrativas, num total de vinte e uma, possuem de nove a dez linhas.

No final do século XX, este tipo de texto narrativo brevíssimo ganha força no cenário brasileiro. A velocidade do nosso tempo, com o advento da tecnologia da informação e da comunicação, abriu espaço para uma nova forma de criação literária acelerada. Não afirmamos com isso que a literatura se limite a essa representação do nosso tempo, mas que a narrativa extremamente breve, aquela que não excede meia página (a exemplo da obra *Curta metragem: 67 microcontos*, 2006, de Edson Rossatto), é uma realidade praticada por bons escritores e recebida com entusiasmo pelos leitores.

Carlos Seabra, em seu artigo *A onda dos microcontos*, publicado na revista *Língua Portuguesa*, edição de abril de 2010 (<https://www.escrevendoofuturo.org.br>), afirma que a “micronarrativa tem ingredientes do nosso tempo, como a velocidade e a condensação...” (p.01). Tem o poder da concisão, mas a liberdade da prosa. O desafio é contar uma história em poucas palavras. Há autores que estipulam o limite de até cento e cinquenta toques para os microcontos (contando letras, espaços e pontuação) e trezentas palavras para os minicontos; e outros, seiscentos caracteres. Nada é rigoroso, depende do escritor ou dos critérios editoriais. O limite de cento e cinquenta caracteres, a princípio, foi estabelecido porque cabe no formato de texto do celular. Hoje, usa-se mais o limite de cento e quarenta toques, possibilitando o envio pelo *twitter* – grande difusor dos microcontos.

Para Seabra (p. 01), os microcontos são, antes de tudo, uma brincadeira, entretanto, ao nos debruçarmos sobre as micronarrativas de bons autores, percebemos pura literatura, aquela que encanta o leitor e o convida para coautor. Escritores consagrados “já brincaram nessa seara, como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Millôr Fernandes, Dalton Trevisan, ainda sem pensar no conceito de ‘microcontos’”. Carlos Drummond de

Andrade dizia que “escrever é cortar palavras”, o norte-americano Ernest Hemingway aconselhou “corte todo o resto e fique no essencial” e João Cabral de Melo Neto, que devemos “enxugar até a morte”. Em seu blog (<http://lousadigital.blogspot.com.br/>), Sônia Bertocchi (s.d, p. 1) escreve:

Seguindo à risca a lição dos mestres, chegamos aos microcontos: ‘miniaturas literárias’ que cabem em panfletos, filipetas, camisetas, adesivos, postes, muros, tatuagens, cartão postal, hologramas, desenhos animados, arquitetura, instalação, música... e que podem ser lidos no ônibus, no metrô e... nas telas do computador (cá entre nós, um prato cheio para propostas de ensino de literatura e integração e novas tecnologias).

Concordamos com Bertocchi, o ensino de literatura a partir de microcontos é capaz de produzir no estudante o gosto pela leitura, inclusive dos livros clássicos, e pela produção textual. Não entregamos em mãos “inocentes” obras de Machado de Assis, por exemplo, antes de prepararmos o terreno para que o gosto pela leitura germine. O aluno incentivado a ler e produzir microcontos, com um projeto adequado, poderá aprender a gostar de Machado e/ou de outros.

O microconto, explica Seabra (2010, p. 1),

é como uma ligação muito forte através de um furinho de agulha no universo, algo que permite projetar uma imagem de uma realidade situada em outra dimensão. Como se por meio desse furo, dois cones se tocassem nas pontas, um menor, que é o que está escrito no microconto, e outro maior, que é a imaginação a partir da leitura – pois, mais do que contar uma história, um microconto sugere diversas, abrindo possibilidades para cada um completar as imagens, o roteiro, as alternativas de desdobramento.

Tanto a leitura quanto a escrita de um microconto é um exercício que exigirá do estudante criatividade e poder de síntese, além de proporcionar uma brincadeira divertida (não que seja fácil) à medida que abre diversas possibilidades para cada um suplementar a micronarrativa de acordo com seus conhecimentos prévios e criatividade.

Quando avaliamos um microconto, com qualquer tamanho, procuramos personagens, conflito, narrativa, humor, dramaticidade ou pelo menos um final enigmático, tudo de forma muito concisa. Tais características, não necessariamente estão escritas, mas sugeridas. Entre o escrito e o sugerido, nasce o microconto de impacto. Não que obrigatoriamente um microconto com até cento e cinquenta caracteres será melhor do que um de meia página. A maestria está na relação entre o menor número de palavras e o maior número de significados sugeridos.

Segundo Juliana Blasina, em *Microconto: o valor das pequenas coisas* (s/d, p. 1) (www.jornalagora.com.br), a narrativa brevíssima se adequa à necessidade de acompanhar a velocidade tecnológica do mundo moderno, utilizando-se das ferramentas disponíveis e compatíveis com sites *microblogging* com grande popularidade, alcançando, consequentemente, milhares de leitores. Assim,

(...), o microconto funciona como uma espécie de intervenção literária minimalista, pois invade a vida digital e impõe-se, causando surpresa desde o primeiro momento. É também uma forma de estimular a leitura com cápsulas literárias de fácil publicação, rápida leitura, mas não necessariamente rápida compreensão, pelo contrário: a microliteratura é muito mais complexa do que pode julgar um olhar superficial – os textos sucintos têm como objetivo trazer um instante de reflexão em meio a toda a massa de informações (...) dos meios digitais. É como um estalo de consciência, um breve despertar da percepção e do imaginário do leitor...

O recorte do artigo de Blasina retrata, com propriedade, o valor do microconto dentro da sociedade atual. Uma narrativa extremamente concisa não significa falta de conteúdo, leitura e escritura fácil. Por isso, é capaz de estimular a reflexão, a criatividade e fascinar tanto leitores quanto escritores.

Nem toda narrativa brevíssima é um microconto. A maioria dos autores defendem que, para considerar-se um microconto, um texto deve conter: concisão, narratividade, totalidade (um todo significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato do cotidiano e final impactante.

A Academia Brasileira de Letras (ABL) abriu as portas para esse novo gênero textual, realizando o concurso ABLetras em 2010.

Vejamos os microcontos vencedores:

1º Lugar: Toda terça ia ao dentista e voltava ensolarada. Contaram ao marido sem a menor anestesia. Foi achada numa quarta, sumariamente anoitecida. Autora: Bibiana Silveira da Pieve;

2º Lugar: Joguei. Perdi outra vez! Joguei e perdi por meses, mas posso apostar: os dados é que estavam viciados. Somente eles, eu não. Autora: Carla Ceres Oliveira Capeeti;

3º Lugar: Não sabia ao certo onde tecer sua teia. Escolheu um cantinho de parede da cozinha. Acertou na mosca. Autor: Eryck Gustavo Silva de Magalhães. (Visitado em 10/07/2013: <http://www2.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=10369&sid=672>).

O Concurso Cultural de Microcontos do ABLetras objetivava que os participantes escrevessem microcontos, com tema livre, com até cento e quarenta caracteres. No total, foram recebidos dois mil, duzentos e noventa e três micronarrativas. Marcos Vinicius Vilaça, então presidente da ABL, afirmou que “o sucesso do concurso de microcontos justifica plenamente a iniciativa da Casa em se abrir para novas tecnologias em favor da literatura brasileira. (...) A qualidade dos trabalhos foi ótima...” (Visitado em 10/07/2013: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=10583&sid=672>). Temos o discurso de um Acadêmico reconhecendo que a produção de microcontos em *blogs* e em outras plataformas e mídias da internet é uma realidade massiva e, pelo resultado do concurso, há muitos bons autores, consequentemente, não podendo ser ignorados pela Academia, pois quem ganha é a literatura brasileira.

No concurso não se exigiu título, como em muitos microcontos impressos e digitais. Entendemos que o título acrescenta mais totalidade ao microconto, entretanto, sem ele, mais esmero o escritor deve dedicar à escrita para que obtenha o efeito artístico da micronarrativa.

Italo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio* (1988), reúne cinco conferências nas quais propõe determinados valores literários: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Esta última não foi escrita, o autor faleceu antes.

No segundo capítulo, Calvino (1988, p. 64) discorre sobre a importância da rapidez na literatura. Destacamos o seguinte trecho, pela sua singularidade em relação ao microconto:

Borges e Bioy Casares organizaram uma antologia de *Histórias breves e extraordinárias*. De minha parte, gostaria de organizar uma coleção de histórias de uma só frase, ou de uma só linha apenas, se possível. Mas até agora não encontrei nenhuma que supere a do escritor guatemalteco Augusto Monterroso: ... [Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá].

A rapidez almejada por Calvino se realiza intensamente nas produções literárias dos microcontistas pelo mundo afora, inclusive no Brasil, tanto impressas quanto digitais, poupando o leitor de determinados detalhes em favor do ritmo, da essência narrativa, levando-a a transitar num campo de forças: um liame verbal (uma palavra que dê a ideia de continuidade) e um narrativo (elemento capaz de sustentar a narrativa criando uma relação lógica entre causa e efeito). Há também uma preocupação com a estrutura e o estilo para alcançar a força sugestiva, a relação entre velocidade física e velocidade mental em que o leitor imagina a história ou as histó-

rias. Outra questão é a relatividade do tempo, ora dilatado, ora contraído, ora linear, ora descontínuo. A rapidez é vista por Calvino (1988, p. 47) como “um nó de uma rede de correlações invisíveis”.

Não só a rapidez, a concisão do estilo do microconto agrada porque apresenta ao leitor um turbilhão de ideias simultâneas, ou então a sucessão é tão veloz que parece simultânea, fazendo-o ondear em abundantes pensamentos, reflexões, imagens e sensações. Por isso, na maioria das vezes, não consegue abarcá-las de uma só vez, porque não há tempo de ficar desprovido de sensações. Para Calvino (1988, p. 55), “a excitação das ideias simultâneas pode ser provocada tanto por uma palavra isolada, no sentido próprio ou metafórico, quanto por sua colocação na frase, ou pela sua elaboração, bem como pela simples supressão de outras palavras ou frases etc”.

O êxito do escritor de microconto está na expressão verbal, que em geral implica uma paciente procura da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos mais eficazes e cheios de significados. Trata-se da busca de uma palavra ou expressão necessária, única, densa, concisa, memorável. É verdade que a extensão ou brevidade de um texto são critérios exteriores, mas a densidade do microconto é singular. Há o máximo de invenção e de pensamento concentrados em poucas linhas.

O microconto tem sido uma forma de “fazer” literatura consonante com a realidade contemporânea das novas tecnologias de comunicação e de informação, considerando o seu caráter de narrativa brevíssima, entretanto, como disse Rodrigues, o microconto já existia em sociedades ágrafas, em Tales, em Heráclito, em Hesíodo e em Safo. (2011, p. 566). Em nosso estudo, decidimos voltar para a década de setenta, mais precisamente, para Marina Colasanti e Dalton Trevisan, porque em diversos momentos e obras, considerando também suas produções recentes, escreveram contos extremamente condensados, nos quais as palavras sugerem mais do que dizem, conduzindo o leitor a diferentes labirintos a fim de construir as significações, preencher os vazios.

Procuramos buscar referências em livros impressos de autores que privilegiaram o emprego mínimo de formas e o uso do essencial para a composição de suas narrativas. Começaremos com a ítalo-brasileira Marina Colasanti, uma das autoras mais lidas no Brasil. A partir da publicação de *Zoológico* (1975), a autora expõe sua preferência pelos contos breves e brevíssimos. A extensão das narrativas varia entre doze palavras, sem contar o título, (denominados hoje de microcontos) e quatrocentos e quarenta palavras, aproximadamente (minicontos), porém, sem indicação do gênero. Em 1981, o livro foi relançado com o título *Zoológico Mini Contos Fantásticos*, ou seja, sinalizando ao leitor que se trata de contos breves e fantásticos. Abaixo, o mais breve, o qual se consideraria hoje microconto:

41. história só com princípio e fim

Bastou vê-lo a primeira vez para saber que havia chegado seu fim. (1975, p.82).

No título está implícito que, na história, não há meio, sinalizando que se trata de uma narrativa breve. Ao olharmos a extensão do texto, percebemos quão brevíssimo é. Em consonância com um dos aforismos de Rodrigues, lemos essa micro-história “em uma única risada”. Indo mais além, o “microconto é silêncio, alma, morte e ressurreição.” (2011, pp. 567-568). Afinal, quem viu? Sobre quem foi visto, sabemos apenas o sexo, que tanto pode ser de um homem quanto de um animal. O uso do pronome possessivo na terceira pessoa do singular antes da palavra “fim” cria ambiguidade. Não sabemos se chegou o “fim” do personagem que viu ou do visto. Nem também o que provocou a conclusão final de quem viu. Será um encontro entre o predador e sua presa? Enfim, o implícito gera interrogativas diversas que, por sua vez, criam inúmeras possibilidades de leituras, consequentemente, encontros de várias histórias.

Características como brevidade, concisão extrema, narratividade, ficcionalidade, implicitude, intertextualidade, final surpreendente, participação ativa do leitor etc, se tornaram marca registrada em outras obras de Colasanti, a exemplo de *Contos de Amor Rasgados* (1986), composto por contos curtos, minicontos, segundo consta no prefácio. Ao lermos a obra, deparamo-nos com diversas narrativas que dizem muito em poucas palavras, provocando e pedindo a cumplicidade do leitor para além do ponto final. Como em *Zoológico*, há não só minicontos, mas também microcontos. O próprio título do livro nos dá tal liberdade, pois se os contos são rasgados, trata-se de algo que ganhou uma extensão menor ou muito menor. Quanto ao conteúdo narrativo, muitas coisas não foram ditas, apenas sugeridas. É um convite ao leitor para a contradança, para preencher os vazios deixados propositalmente. Tomamos como exemplo a narrativa “A paixão da sua vida” (1975, p. 87):

Amava a morte. Mas não era correspondido.
Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás. Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abraço.
Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração.

Não há título, conseqüentemente, a micronarrativa contém toda a essência. Em apenas trinta e cinco palavras, Colasanti conta a micro-história dramática de um personagem que amava a morte. A brevidade do microconto determina outras características além da narratividade: concisão, depuração, intensidade e potencialização. O tempo e o espaço são reduzidos drasticamente por meio das elipses, elevando o grau de concentração e de densidade. A radicalização em sua estrutura, própria da literatura microcontista, determina um final surpreendente, revelador ou desconcertante.

Não sabemos seu nome. Tal informação é dispensável, ao contrário do sexo. Trata-se de um homem, como percebemos pelo verbo “correspondido” e do pronome oblíquo “o”. Qual a importância desta informação para o leitor? Ela é essencial para o entendimento do microconto? A resposta é sim. O tema é universal, qualquer pessoa que, por algum motivo, não vê sentido na vida poderá desejar a morte, entretanto, a história narrada é direcionada ao sexo masculino para que o leitor perceba que os sentimentos extravasam as aparências de realidade do senso comum de que a mulher é a maior detentora de atos depressivos, trágicos etc. O narrador só contou o essencial, há outras histórias implícitas, cabe ao leitor escrevê-las a partir do sugerido.

Entre outros livros de minicontos, lançados ao longo de sua carreira, Colasanti volta a gênero ao lançar *Hora de alimentar serpentes* (2013, p. 341), contando narrativas breves e brevíssimas, a exemplo do microconto:

O pianista cego
Não enxergava as teclas. Via os sons.

Com sete palavras, a escritora conta a história de o homem que, mesmo não enxergando as teclas, se tornou pianista por possuir a capacidade de “ver”, em sentido figurado, os sons. Trata-se de um pianista cego pela indicação no título, conseqüentemente, faz parte da narrativa. Ao leitor fica as interrogações: como alguém que não enxerga pode ver o som, se nós, que enxergamos, não temos essa capacidade? Será que o verbo “ver” está empregado com o sentido de ouvir ou de sentir pelo tato, do som que cada tecla emite? No microconto, Colasanti, intencionalmente ou não, induz o leitor a buscar em sua bagagem cultural pessoas possuidoras de tais dons, como o pianista e cantor norte-americano Ray Charles e o pianista e compositor japonês Nobuyuki Tsuji. Escreveu só o essencial, mas há várias histórias implícitas que extrema importância para que a primeira história ganhe a força da concisão narrativa. Para tanto, o narrador pede a cumplicidade do leitor.

As obras do escritor curitibano Dalton Trevisan também são marcadas pela concisão, pelas narrativas curtíssimas com o intuito da interação entre o leitor e sua obra, na medida em que tudo o que não é dito ou silenciado cria vazios que convidam o leitor a preencher criativamente, a dialogar com o texto. Um dos escrito-

res brasileiros da atualidade mais aclamado pela crítica, conseqüentemente, como Marina Colasanti, singular para nosso estudo sobre os microcontos. Mesmo que a intenção dos autores não tenha sido a escritura do microconto tal qual o conhecemos hoje, não negamos a existência da micronarrativa nas obras mencionadas.

A partir de *Cemitério de elefantes* (1975), notamos na linguagem e no estilo do escritor o jeito de podar suas narrativas até chegar ao estritamente essencial. Com *Abismo de Rosas* (1976), inaugura uma fase nova que marcará definitivamente a sua obra, a síntese. Tal tendência formal acentua-se em *Ah, é?* (1994), composto por 187 “ministórias” (p. 03) - subtítulo dado pelo autor -, com narrativas fragmentadas, minúsculas sequências, algumas em forma de trocadilhos, imagens inusitadas etc.

Para nosso objeto de estudo, selecionamos de *Ah, é?* o texto de número 166:

O velho em agonia, no último gemido para a filha:
 - Lá no caixão...
 - Sim, paizinho.
 - ...não deixe essa aí me beijar (1994, p. 122).

Há as características básicas do microconto: rapidez que permite poupar o leitor de determinados detalhes em favor do ritmo, da concisão extrema. A história é contada com apenas vinte e uma palavras; uma rede de implicitudes, permitindo que o leitor transite entre as ideias contidas na narrativa: o velho em agonia, o último pedido à filha, já dentro do caixão, não quer que a filha deixe uma determinada mulher beijá-lo. A escolha das palavras essenciais, o escrito representa o necessário para compreensão, o resto cabe à imaginação do leitor, possibilitando assim múltiplas interpretações. Valorizam-se os sinais gráficos e de pontuação; a narratividade, o final surpreendente, as várias histórias no rastro da contada, ou seja, o homem está “em agonia” por que sente a dor da morte ou por que não quer ser beijado pela mulher presente em seu leito de morte? Qual (ou quais) acontecimento levava este homem, já velho, a fazer tal pedido à filha? Enfim, poderíamos levantar uma infinidade de perguntas e outras tantas respostas.

E a história explícita, que fatos são narrados? A frase “Lá no caixão...” significa realmente que o homem se encontra dentro do caixão ou que está prestes a morrer, agonizando? Tomando a narrativa como um todo, o leitor pode perfeitamente depreender que, em seus últimos momentos de vida, um homem velho, ao sentir a agonia da morte, pede à filha que, quando estiver “Lá no caixão...” (morto), não deixe uma pessoa do sexo feminino, identificada como “essa aí”, portanto, próxima de quem está falando, como também presente no momento do “último gemido para a filha”, beijá-lo. Como se percebe, é uma narrativa ultrabreve com as características essenciais do microconto. Não afirmamos que Trevisan tenha escrito esse texto, dentre outros de características semelhantes, com tal intenção. Ele, como mencionamos, usou a terminologia “ministórias” para definir seus escritos em *Ah, é?* (1994).

O objetivo, ao iniciar os estudos sobre microconto com livros de Marina Colasanti e Dalton Trevisan foi mostrar que o microconto está presente em obras de autores renomados desde a década de 1970, apesar de usarem terminologias abrangentes como miniconto, minificção, mini-histórias, dentre outras, provavelmente porque as obras contêm narrativas de extensão e características formais variadas, bem como suas intenções não eram produzir microcontos tais como os conhecemos hoje.

Escreve Marcelino Freire antes do prefácio do livro *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004), sobre o microconto de Augusto Monterroso “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá.”:

O mais famoso microconto do mundo... tem só 37 letzinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título,

pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se “conto vence por nocaute”, como dizia Cortázar, então toma lá.

No título do livro organizado por Freire não consta a nomenclatura microconto, entretanto, na abertura – mencionada acima –, ele a usa ao se referir à narrativa brevíssima de Monterroso, que lhe serviu de inspiração para propor a cem autores brasileiros a escritura de microcontos ultrabreves. Italo Moriconi, organizador de *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século* (2000), convidado para fazer o prefácio, não deixou por menos:

UM PREFÁCIO EM CINQUENTA PALAVRAS

É no lance do estalo que a cena toda se cria.

Na narrativa e na poesia.

Alguém já disse, poesia é uma frase

ou duas e uma paisagem inteira por trás.

Neste volume, a prova:

conto também, em número de cem.

São pílulas ficcionais, e das melhores.

Você aí, divirta-se!

Moriconi, com exatas cinquenta palavras, caracteriza com maestria o microconto na atualidade: “É no lance do estalo que a cena toda se cria”, ou seja, a história completa é narrada em um instante, com a rapidez de uma cena fisgada pelas lentes de uma máquina fotográfica. Comparando à poesia, acrescenta: “...é uma frase ou duas e uma paisagem inteira por trás.” No microconto se narra o essencial, mas há toda uma história, ou várias, por trás do que foi dito ou apenas sugerido, a “paisagem”, da qual fala Moriconi. Sem ela, o microconto não existe. Afirma o autor sobre o livro de Freire: “São pílulas ficcionais, e das melhores.” Mais uma vez, refere-se à rapidez das narrativas, que poupa o leitor de determinados detalhes a favor do ritmo e da concentração, ao denominá-las “pílulas ficcionais”, remetendo também a algo que se faz em um só gole. Não são quaisquer pílulas, são “das melhores”, capazes de divertir o leitor e pedir sua cumplicidade.

Vejamos a análise de um microconto da antologia organizada por Freire, do escritor Joca Reiners Terron (2004, p. 42):

O PESADELO DE HOUAISS

Quando acordou,

o dicionário ainda estava lá.

Há no microconto, desde o título, um jogo intertextual. De uma tacada só, o escritor conseguiu dialogar com Houaiss e Monterroso. Inicialmente, o leitor se depara com o professor, filólogo, crítico literário, tradutor, diplomata e enciclopedista Antonio Houaiss (1915-1999). Ao lermos o microconto, sem contar o título, percebemos a intertextualidade explícita com a micronarrativa de Augusto Monterroso. Terron fez apenas uma mudança, substituiu a palavra dinossauro por dicionário, mudando completamente a história. Tal mudança é significativa, ligando diretamente Houaiss a dicionário. A questão é: qual o significado da palavra pesadelo no título? O pesadelo se refere ao tempo que Houais despendeu em sua empreitada de escrever um dicionário da Língua Portuguesa? Ou será por que não conseguiu concluí-lo? Em 1986, Houaiss iniciou, com Mauro de Salles Villar, aquele que seria o projeto mais ambicioso de sua vida – o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* –, assumindo o desafio de publicá-lo, porém, só concluído em 2001, dois anos após sua morte, pelo grupo chefiado por Villar. O microconto exige muitos conhecimentos prévios do leitor, entretanto, se bem direcionado, poderá pesquisar e descobrir a riqueza desta micronarrativa.

Além de escrever *Curta metragem: 67 microcontos* (2006a), obra de micronarrativas de extensão variada, Edson Rossatto organizou *Expresso 600: 61 microcontos, vários autores* (2006b), dentre outras. Compara “a produção de um microconto com a feitura de café, em que o pó é a essência da história e a água são as palavras utili-

zadas para contá-la. Se a água é pouca, o pó não se dilui...; se a água é muita, o pó se perde em meio do líquido...” A medida certa, segundo o organizador, foi o que fizeram os autores convidados. Tal medida não significava engessar a micronarrativa com determinados de caracteres, mas “deixar no texto o que realmente não puder faltar à compreensão da história... (2006b, p. 16).

Edson Rossatto, mais uma vez, se lança na empreitada de organizador de antologia, *Retalhos: contos e microcontos* (2007), de diversos autores, a exemplo de Edweine Loureiro da Silva (p. 15):

Cinema mudo

Quase no final do filme, surge aquele homem, ensandecido, atirando contra a multidão. Em meio a gritos e tumulto, uma das balas atinge a criança ao meu lado, matando-a no mesmo instante. Enquanto isso, na tela, Chaplin discursa pela paz...

O jogo intertextual se inicia no título do microconto “Cinema mudo”, fazendo o leitor rememorar a época em que os filmes não possuíam falas correspondentes às imagens exibidas, esta lacuna era preenchida por gestos, mímica, letreiros explicativos, músicas ou efeito sonoros rudimentares. Neste contexto, a lembrança ao grande ator Charles Chaplin é inevitável. A leitura do primeiro período da micronarrativa é impactante, parece a dramática cena criada pelo “atirador do shopping”, como ficou conhecido o estudante de medicina Mateus da Costa Meira, que no dia três de novembro de 1999, no meio da sessão das 21:00 horas, do filme *Clube da Luta*, no cinema do Morumbi Shopping, em São Paulo, levantou uma submetralhadora e começou a atirar na direção da tela e depois na da plateia, matando algumas pessoas e ferindo outras. Aqui o significado de “Cinema mudo” soa como ironia, diante dos disparos sucessivos e ensurdecidor do homem atirando contra a multidão. O período seguinte não é menos impactante, em meio aos gritos e ao tumulto causados pelos tiros do homem ensandecido, “uma das balas atinge a criança ao meu lado, matando-o no mesmo instante.” O “mudo” às avessas grita de medo, pavor, temor, dor; mas também calar-se e faz calar a criança nos braços da morte. O nocaute ainda mais impactante acontece no último período: no momento em que toda a tragédia acontece, na tela do cinema, “Chaplin discursa pela paz...”. Um diálogo intertextual com o famoso ator do “Cinema mudo” e com *O Grande Ditador* (1940), o primeiro filme falado de Chaplin, no qual ele faz um coquetel dos gêneros comédia, tragédia e drama, desmascarando e denunciando o nazismo (aparentemente um filme cômico, uma paródia de Adolf Hitler), como também criticando duramente a Primeira Guerra Mundial. No final, o barbeiro, um dos personagens de Chaplin no filme, faz um discurso de forte carga moral pela paz, ao defender a democracia, a liberdade e os valores humanos de solidariedade e igualdade. O discurso, aos olhos do telespectador, não é nem do barbeiro judeu, nem do ditador Hynkel – outro personagem do autor-ator no filme -, mas do próprio Chaplin, de acordo com o narrado no microconto. O leitor, atônito com a leitura da micronarrativa, perceberá que as histórias por trás, desta vez, das histórias contadas e sugeridas ganham infinitude, ou seja, exige-se um leitor ativo, com um vasto conhecimento de mundo, de história, de cultura e de literatura para alcançar a riqueza da microtrama. Além do que foi mencionado, há encobrimentos capazes de suscitar diversas interrogações ao leitor, tais como: o que levou aquele homem a cometer tamanha atrocidade? Seria ele um esquizofrênico? Como planejou tudo? Por que escolheu um cinema, onde estava passando o filme de Chaplin, *O Grande Ditador*, para descarregar toda a sua crueldade? Por que esperou o momento em que Chaplin discursava pela paz para atirar contra a multidão? O que as reticências no final do microconto indicam: interrupção do pensamento devido à carga emocional tratada, ideia que ficou por terminar porque o narrador não quis ou não teve tempo por ser ele mesmo uma das vítimas, omissão de algo que pode ser retratado por conta do leitor? Enfim, o que aconteceu com as personagens (e familiares) vitimadas por tal tragédia e com o assassino?

4 PROPOSTA DE LEITURA E REESCRITA: ROMANCE EM MICROCONTOS

O objetivo geral do projeto é inserir o aluno no mundo da leitura, da escrita e da reescrita. Assim, por meio dos microcontos pretendemos despertar no estudante o prazer pela leitura, inicialmente, dos clássicos brasileiros, podendo ser direcionado aos estrangeiros se assim o professor desejar.

4.1 Leitura de microcontos em sala de aula

A fim de familiarizar os alunos com as características do gênero: concisão extrema, narratividade, totalidade, subtexto, elipse, ausência de descrição, intertextualidade, retrato de “pedaços da vida”, impacto etc., pode-se fazer uma roda de leitura e debate com duas aulas de cinquenta minutos ou mais, se necessário, para cada obra.

A obra organizada por Marcelino Freire (2004) é singular para esse trabalho. Há outras como as de Edson Rossatto, *Expresso 600: 61 microcontos, vários autores* (2006), *Retalhos: contos e microcontos* (2007), *Entrelinhas: antologia de contos e microcontos* (2008); além de livros e blogs, a exemplo do microlivro *Dois Palitos* (2007), de Samir Mesquita, que tem o tamanho e formato de uma caixa de fósforo, e do blog *Portas dos Microcontos*, de Carlos Seabra (2011).

Como exemplo, usaremos a antologia de Freire (2004).

Pedir aos alunos que observem o tamanho do livro, a cor predominante, o título - a disposição gráfica, e tudo que se encontra na capa. Comentar sobre a importância desse olhar e ouvir o que eles perceberam.

Na sequência, solicitar que observem os dados catalográficos, sua organização e se consta no mesmo a palavra “microcontos”, a fim de confirmar ou não a existência dessa nomenclatura na antologia. A cada passo, o interesse dos alunos pela leitura dos microcontos costuma aumentar.

O professor deve mostrar aos alunos que também é leitor, iniciando, por exemplo, a leitura com o texto de Freire sobre a antologia:

QUANDO ACORDOU, O DINOSSAURO AINDA ESTAVA LÁ

Augusto Monterroso

O mais famoso microconto do mundo, acima, tem só 37 letrinhas. Inspirado nele, resolvi desafiar cem* escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se “conto vence por nocaute”, como dizia Cortázar, então toma lá.

MARCELINO FREIRE

A leitura proporciona aos alunos o primeiro contato com um microconto, como também o detalhamento do projeto de Freire. É importante abrir espaço para reflexão do microconto de Monterroso: quem acordou?, quando? Onde? Há histórias não contadas pelo narrador? etc.

Lê o prefácio diante dos estudantes aguça ainda mais a curiosidade, pois já estão ansiosos, querendo ir direto aos microcontos.

Selecione os microcontos de acordo com o ano escolar. Um bom exemplo para se iniciar é o de Antônio Carlos Secchin (2004, p. 08), porque os alunos facilmente perceberão a intertextualidade com *As Mil e Uma Noites*, independente da versão lida:

FIM DE PAPO

Na milésima segunda noite, Sherazade degolou o sultão.

Na sequência, selecione novos microcontos dessa antologia ou de outra, de livros e também da internet. Siga os mesmos critérios adotados na leitura inicial, sempre que possível.

Encerre as rodas de leituras de microcontos com o artigo *No microconto, a essência. E um mar de histórias* (2010, p. 01), de Antonio Gil Neto, que conta um pouco como produzir microcontos e a visão a respeito de “um gênero novinho em folha”, ou outros de sua preferência. É importante que a explicação seja com suas palavras.

4.2 Leitura de contos em sala de aula

Escolha o gênero conto para iniciar o ensino de reescritura em microcontos, porque ambos mantêm entre si um grau de proximidade narrativa, bem como por sua brevidade, facilitando a leitura reflexiva e aguçando o interesse dos estudantes pela proposta de trabalho. Na antologia *Os cem melhores contos brasileiros do século* (2001), organizada por Moriconi, o professor encontrará uma variedade de contos de diversas épocas, facilitando a seleção de acordo com o gosto pessoal e também o dos alunos.

Selecione uns três contos para leitura e debate.

É interessante distribuir uma cópia de cada conto à turma para leitura, debate e anotações. Ao término da aula, pode-se pedir aos alunos que releiam em casa os contos, a fim de escolher o que será reescrito nas próximas aulas.

O tempo deve ser de, no mínimo, duas aulas de cinquenta minutos.

4.3 Reescritura de microcontos a partir do conto selecionado

Com a orientação do professor, cada aluno escreverá um microconto capaz de abarcar a essência da narrativa, valendo-se de extrema concisão.

O tempo de reescritura é o mesmo das etapas anteriores ou mais, visto que o professor precisará orientar cada aluno.

4.4 Seleção do romance a ser lido e reescrito em microcontos

A escolha do romance não pode ser aleatória. Além de apreciá-lo, deve haver na escola exemplares suficientes para todos os alunos destinatários do projeto.

Quando a turma terminar de ler o livro, deve-se promover uma discussão a respeito da narrativa, pontuando os fatos significativos e os personagens envolvidos, a fim de criar novas possibilidades de reescritura da história sem perder a essência da obra lida. Para tanto, deve-se formular um roteiro do que irá mudar ou não – uma espécie de linha do tempo com fatos, época, local, personagens etc.

Os alunos precisarão de quinze dias para leitura da obra em casa. Na sala de aula, o professor poderá propor o desenvolvimento dessa parte do projeto durante uma semana ou mais, se necessário. O importante é finalizar com o roteiro da reescritura bem delineado.

4.5 Reescritura de microcontos a partir do romance selecionado

Como reescrever um romance na íntegra com tantos alunos em uma turma? A forma mais viável para o professor é dividir entre os alunos o livro, seguindo o roteiro estabelecido na reescrita durante a discussão. Na

sequência, o professor orientador lê e faz as devidas sugestões, a fim de que cada aluno melhore seu microconto, como também tenha coerência entre eles.

O tempo ideal é de mais de um mês, visto que o professor orientador deverá ler e corrigir cada microconto, além de propor sugestões de reescrita. As mudanças propostas aos alunos devem ser feitas em casa. Quando o professor perceber que os microcontos estão formando uma unidade, poderá propor a leitura em sala e fazer os ajustes, se necessário for.

Finaliza-se o projeto com a digitação dos microcontos, a fim de formatar em livro e encadernar um exemplar para cada aluno.

A critério do professor e da direção escolar, poderá ser feita uma culminância para leitura dos microcontos, autógrafos dedicados às respectivas famílias ou aos amigos etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do século XX, observamos, por parte de significativo número de autores de ficção, um interesse crescente pelo diálogo da literatura com outras linguagens e com a própria tradição literária. No século seguinte, soma-se a tal tendência o microconto, que se destaca como novo gênero com intensa divulgação e milhares de publicações nas mídias sociais e também com autores de obras impressas. Trata-se de uma modalidade de expressão textual já cultivada por hispano-americanos e hispânicos, desde meados do século XX. A produção de microcontos em livros, *blogs*, em outras plataformas e mídias da internet não tem correspondente atenção de avaliação teórica pelas universidades brasileiras, segundo Rodrigues (2011). Mesmo assim, a pesquisadora Carvalho (2017) escolheu enveredar por esse campo com o objetivo de mostrar quão produtivo é o novo gênero textual para o ensino de língua portuguesa.

A pós-modernidade valoriza o diálogo de obras atuais com os clássicos e também com outros gêneros e linguagens, consequentemente, a intertextualidade é uma das ferramentas mais eficazes de que dispõem os escritores de microcontos para melhor concisão. É um dos elementos singulares ao gênero, pois ao colocar em jogo o diálogo com outros textos, os autores delegam maior parte da decodificação aos leitores. Isso provoca maior cumplicidade, ambos participando de uma tradição comum mediante o conhecimento compartilhado.

Uma das razões que explicam a importância da intertextualidade é determinada pelo contexto cultural do gênero. Muitos autores defenderam a perfeita adequação da narrativa hiperbreve ao que postula o pós-moderno, o diálogo com o já dito.

O microconto atual se caracteriza pela brevidade extrema, pela economia de linguagem, pelo uso de palavras essenciais para que o leitor o abarque de uma só vez, pela representação de situações que exigem a participação do leitor e pelo caráter híbrido. Sua hiperbrevidade nasce da necessidade da criatividade narrativa do autor e não da imposição de não superar um determinado número de caracteres, exceto quando se trata de um espaço que o limita, como o *Twitter*, com, no máximo, cento e quarenta caracteres.

O estudo do microconto vai além da teoria. A análise de micronarrativas impressas e digitais, comprovam a sua riqueza para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, capaz de incentivar o estudante a voos mais altos, a fazer germinar o prazer de ler e refletir sobre o lido. A leitura é rápida, mas não necessariamente de rápida compreensão; pelo contrário, é mais complexa do que se julga com um olhar superficial. Exige percepção, cumplicidade e imaginação. Uma narrativa extremamente concisa não significa falta de conteúdo, leitura e escritura fácil. Por isso, é capaz de estimular a reflexão, a criatividade e fascinar tanto leitores quanto escritores.

O êxito do escritor de microconto está na expressão verbal que, em geral, implica uma paciente procura da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos mais eficazes e cheios de significados. Trata-se da busca de uma palavra ou expressão necessária, única, densa, concisa, memorável. A extensão e/ou a brevidade são critérios exteriores, mas a densidade é singular. Há o máximo de invenção e de pensamento concentrados em poucas linhas.

Nada exclui a leitura dos clássicos brasileiros e estrangeiros. Cabe ao professor desenvolver mecanismos capazes de proporcionar ao estudante leituras atraentes para formar leitores e escritores autônomos, envolvendo uma série de habilidades e competências desde a infância, passando pela adolescência e na fase adulta. É a partir da leitura que o aluno saberá apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades e estabelecer relações entre experiências; além de escrever com mais propriedade sobre temas diversos. Assim sendo, o microconto, principalmente, intertextual é um dos caminhos capaz de aguçar no aluno o prazer pela leitura, inclusive, literária, diminuindo consideravelmente a reprovação escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilarde. A questão do gênero na escola: um enquadramento do olhar. *In*: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (org.). **Língua Portuguesa**: descrição e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Concurso Cultural de Microcontos do ABLetras em 2010**. Disponível em: <http://www2.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=10369&sid=62>. Acesso em: 30 maio 2011.

BERNARDO, Gustavo. **Lúcia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

BERTOCCHI, Sônia. **Literatura de alta velocidade**. Disponível em: <http://lousadigital.blogspot.com.br>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BLASINA, Juliana. **Microconto**: o valor da pequenas coisas. Disponível em: www.jornalagora.com.br. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construir o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos deputados, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2015.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CARNEIRO, Flávio Martins. **O campeonato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

CARNEIRO, Flávio Martins. Mapeando a diferença: ficção brasileira hoje. *In: Literatura Brasileira em Foco*. ROCHA, Fátima Cristina Dias (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

CARVALHO, Damiana Maria de. **Reescritura**: uma leitura de Lúcia, de Gustavo Bernardo. 2005. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Damiana Maria de. **Reescritura**: uma leitura de Lúcia, de Gustavo Bernardo. Curitiba: Appris, 2012.

CARVALHO, Damiana Maria de. **Leitura e Reescritura de microcontos**: a relevância na sala de aula. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COLASANTI, Marina. **Zooilógico**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

COLASANTI, Marina. **Zooilógico**: mini contos fantásticos. 2.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

COLASANTI, Marina. **Hora de alimentar serpentes**. São Paulo: Global, 2013.

FONSECA, Rubem. O campeonato. *In: FONSECA, Rubem. Feliz Ano Novo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia, SP: Ateliê, 2004.

GIL NETO, Antonio. **No microconto, a essência. E um mar de histórias**. 2010. Disponível em: <http://www.escrevendoofuturo.cenpec.org.br>. Acesso em: 30 set. 2011.

O GRANDE ditador. Direção: Charlie Chaplin. 1940.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Linguagem, comunicação, ação**: introdução à língua portuguesa. São Paulo: Avercamp, 2012.

HOUAISS, Antonio; MELLO, Francisco Manoel de; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Como e por que ler o romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MESQUITA, Samir. **Dois palitos**. São Paulo: Samir Mesquita, 2007.

MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

OLIVEIRA, Nelson (org.). **Geração 90: manuscritos de computador**. São Paulo: Boitempo, 2001.

PERINI, MARIO A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. Apontamentos sobre microcontos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO PPG LETRAS, 1., SEMINÁRIO DE ESTUDOS LITERÁRIOS “RISCOS DAS FRONTEIRAS”, 12., 2011, São José do Rio Preto. **Anais [...]** São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <http://editorahn.grupohn.com.br/wp-content/uploads/sites/16/2013/01/Anais-2011.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2014.

ROSSATTO, Edson (org.). **Expresso 600**: 61 microcontos. São Paulo: Andross, 2006.

ROSSATTO, Edson. **Curta-metragem**: 67 microcontos. São Paulo: Andross, 2006.

ROSSATTO, Edson (org.). **Retalhos**: contos e microcontos. São Paulo: Andross, 2007.

ROSSATTO, Edson (org.). **Entrelinhas**: antologia de contos e microcontos. São Paulo: Andross, 2008.

SCHOLLHAMMER, Karl Erick. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SEABRA, Carlos. A onda dos microcontos. **Revista Língua Portuguesa**, abr. 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 07 jun. 2011.

SEABRA, Carlos. **Blog Microcontos do Carlos**. Disponível em: cseabra.utopia.com.br/microcontos. Acesso em: 07 jun. 2012.

TREVISAN, Dalton. **Cemitério de elefantes**: contos. Rio de Janeiro: Record, 1975.

TREVISAN, Dalton. **Abismo de rosas**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

TREVISAN, Dalton. **Ah, é?** Rio de Janeiro: Record, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Reprovação escolar: os fins (educar) justificam os meios (reprovar)?

ANDERSON PAULINO DE SOUZA

Monografia Premiada



NOME:

Anderson Paulino de Souza

FORMAÇÃO:

- ◊ Licenciatura em Educação Física - UERJ
- ◊ Especialização em Liderança e Gestão Pública (Centro de Liderança Pública/Harvard Kennedy School)
- ◊ Mestrado em Educação - UNIRIO
- ◊ Cursando Especialização em Gestão da Educação Pública (UNIFESP)

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE:

- ◊ Diretor IV no CIEP Nação Rubro-Negra (2005)
- ◊ Diretor da E. M. Lúcio de Mendonça (2006 – 2012)
- ◊ Subsecretário de Educação de São João de Meriti (2013-2014)
- ◊ Coordenador Pedagógico na E. M. Marcos Tamoyo (2015)
- ◊ Atualmente, professor em turma do Projeto Acelera 8 na E. M. Gaspar Vianna

CAPÍTULO I

O QUE É FAZER A COISA CERTA?

“Quem me dera, ao menos uma vez, que o mais simples fosse visto como o mais importante. Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente...”
(Índios - Renato Russo, 1986)

1

Renúncia à educação é justificável em alguma circunstância?

2

Imagine-se num planeta, não muito distante daqui, que possui uma cidade verdadeiramente maravilhosa. Trata-se de uma cidade da felicidade e da civilidade. Um lugar onde não há assaltos, tiros, assassinatos, não há escravos, usuários de drogas, políticos corruptos, tráfico, propaganda, bolsa de valores nem bomba atômica. O IDEP (Índice de Desenvolvimento da Educação Planetária) desta cidade é o melhor da galáxia e lá as crianças são alfabetizadas, com louvor, em apenas um ano. Ocorre que, em um porão sob o belo prédio da Secretaria de Educação desta cidade, existe um quarto com uma porta trancada e sem janelas onde há uma criança oligofrênica, malnutrida e abandonada. Ela passa seus dias ali em extremo sofrimento e solidão. Todos os habitantes da cidade sabem que ela está lá. Todos acreditam que a própria felicidade, a beleza da cidade, a paz urbana, a ternura das amizades, a saúde de seus filhos e até mesmo a abundância dos alimentos e o clima agradável dependem inteiramente do sofrimento abominável da criança. Se ela for retirada de lá, toda a prosperidade, a beleza e o encanto da cidade cessarão e serão destruídos.

3

Quem aceitaria viver numa tal cidade sob estas condições?

E se aquela criança fosse seu (sua) filho(a)?

Seria correto violar os direitos de uma criança inocente, ainda que fosse pela felicidade de uma população inteira?

4

A filosofia utilitarista concede que todos gostamos do prazer e não gostamos da dor. Sendo assim, a ética utilitarista nos sugere que o mais elevado objetivo da moral é maximizar a felicidade, assegurando a hegemonia do prazer sobre a dor. O exemplo da cidade da felicidade, muito embora pareça tentador, não resiste ao crivo sensato de alguém que se ocupe em pensar o direito de cada ser humano individualmente. Parece que o sonho utilitário de maximizar a felicidade que, aliás, até hoje influencia o pensamento de legisladores, economistas, executivos e cidadãos comuns, não resiste ao ser contrastada aos direitos humanos fundamentais. Por certo, o povo carioca, reconhecidamente “gente boa, gente do bem”, optaria pela soltura da criança ainda que isso pusesse em xeque a felicidade de toda cidade.

5

Sendo assim, como pensar a questão da educação como direito fundamental e a reprovação escolar como instrumento de alcance daquele intento?

6

A inscrição da Educação como “direito de todos” já constava na constituição desde 1934, primórdios da Era Vargas. Mas foi apenas na constituição de 1988 que ela se tornou “um dever do Estado”, devendo ser provida de forma universal, ao menos no nível básico. Se, por um lado, não há político ou autoridade pública que não defenda a prioridade da Educação como política pública, por outro lado, não faltam fatos para suspeitarmos de que tudo não passa de mero engodo. A naturalização e a banalização da reprovação escolar chegaram ao ponto de que, em comparação internacional, temos na Angola – país africano vitimado por guerra civil há mais de 20 anos –, nosso concorrente principal onde o fenômeno da repetência é tão expressivo quanto no Brasil.

7

Em 2015, a taxa de reprovação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro foi de 6,0% nos anos iniciais (24.167 alunos) e 11,1% nos anos finais (38.110 alunos) perfazendo um total de 62.277 mil alunos. Já em 2016, a taxa de reprovação nos anos iniciais foi de 5,1% (20.570 alunos) e de 9,4% nos anos finais (31.785 alunos), portanto, 52.355 alunos. Isto significa que de 2015 para 2016, salvamos 9.922 alunos do calabouço (reprovação).

8

Em palestra recente, de três de julho de dois mil e dezoito, proferida pelo professor Dr. Márcio Costa, diretor da Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire, informou que anualmente a SME/RJ oferece atendimento a uma quantidade próxima de 90 mil alunos que, caso tivessem seguido o fluxo regular, ingressando aos 6 anos e saindo aos 14 anos, já não estariam ocupando vagas em nossas escolas. Isso significa que disponibilizamos cerca de 1000 turmas por ano, para o atendimento de alunos que já não deveriam estar sob os cuidados desta municipalidade. Há aí um notório abuso (no sentido do que excede ao uso) do tempo, espaço, recursos humanos e financeiros disponíveis no orçamento público, sem falar na impossibilidade de criação de novas vagas para as demandas crescentes de educação infantil e educação especial, por exemplo.

9

O que pensar e, sobretudo, fazer quanto a vida desses alunos e alunas repetentes? Permanecerão no ‘porão’ da ignorância? Dormiremos em paz na Cidade Maravilhosa de São Sebastião mesmo sabendo que um número expressivo das nossas crianças e jovens permanecem prisioneiros do analfabetismo funcional dia após dia, ano após ano?

10

Os fins (formação do cidadão educado), justificam os meios (reprovação como recurso didático)?

CAPÍTULO II

ALGUNS PROBLEMAS DA REPROVAÇÃO

*“Eu vejo o futuro repetir o passado,
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para, não para não, não para”
(O Tempo não para – Caçuzza)*

11

Estudos clássicos na área de reprovação escolar, como os de Sérgio Costa Ribeiro, demonstraram fartamente, e com enorme consistência, que a qualidade da educação oferecida na escola impede, através da repetência, a universalização da educação básica brasileira. Acreditava-se que a evasão escolar era a grande vilã, porém esses estudos demonstraram que ela (evasão) não ocorre precocemente. Antes da evasão há o fenômeno da repetência, da reprovação. Criamos uma “pedagogia da repetência” onde o “Problema da reprovação escolar” não é um “problema”, no singular. Ele deflagra inúmeros problemas, no plural.

12

Diante da naturalização e banalização do ato de reprovar, já tão bem retratados em obras clássicas como a já citada e outras, tais como, “A produção do fracasso escolar” de Maria Helena Patto, é esperado que os sistemas de ensino promovam um movimento de reação visando combater os “excessos” dessa prática, ou seja, os altos índices de reprovação criando através de leis, ou seja, por decreto, mecanismos de controle da reprovação, como imposição. Essa tensão, tanto necessária, quanto controversa, acaba gerando outro mostrengo, igualmente nocivo e perverso como a reprovação escolar: a aprovação automática.

13

Houve um tempo que a educação carioca apostou na ideia da Progressão Continuada através dos Ciclos de Formação que, limitou a possibilidade de reprovação a apenas três, dentre os nove anos do ensino fundamental: o 3º, 6º e 9º ano. Via-se uma insatisfação generalizada que se expressavam tanto nas pautas e bandeiras de luta dos Sindicatos, quanto foram motivos de promessas políticas daqueles que, sendo eleito, prometiam dar um fim ao que se convencionou chamar de “aprovação automática”. Esqueceu-se de que nem a aprovação automática, nem a aposta na reprovação escolar até hoje deram conta daquilo que mais se espera de um sistema público de ensino: cuidar que a criança aprenda bem.

14

A utilização constante da reprovação como recurso didático na história da educação carioca (e brasileira!), terminou por legitimá-la como prática didática inquestionável. Esse caráter de validade, aliado ao fato de que muitos dos professores e responsáveis de alunos, foram submetidos a esse mesmo tratamento de punição e desconsideração da subjetividade alheia, acaba levando-os a reproduzirem, com seus alunos e filhos, a forma como foram tratados, quando estudantes, por seus mestres.

15

As pessoas que defendem a reprovação não conseguem perceber a contradição existente entre a educação como formação integral do ser humano e a reprovação como método ou recurso pedagógico.

16

Os efeitos de quem sofre a reprovação são negligenciados. Mormente, reprovação não é apenas uma constatação de que alguém não aprendeu, é sempre uma acusação de que alguém não estudou. É como se o processo educativo dependesse apenas do aluno. Não raro ouve-se dos professores a seguinte frase: “se ele quiser ele passa”; “se ele estudar e se esforçar, ele passa”. Em lugar de reconhecermos que o ensino e as condições de aprendizado na escola não conseguem atrair o aluno, de modo que esse goste, se entusiasme pelo que lhe é apresentado, busca-se no aluno a culpa por seu desinteresse.

17

O que diria o aluno acerca da reprovação escolar? Como pensam, sentem e registram suas experiências de reprovação esses alunos em defasagem idade-série? São capazes de se rebelar contra tal incongruência? Aceitam docilmente? Conseguem enxergar as contradições entre aquilo que tem o direito de receber (educação pública de qualidade) e aquilo que efetivamente recebem? Será que ao menos, após tantos anos de reprovação acumulados, já são capazes de construir textos com um mínimo de domínio da língua materna?

CAPÍTULO III

MAIS PROBLEMAS AINDA

*“E aquilo que, nesse momento, se revelará aos povos
Surpreenderá a todos, não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido
O ÓBVIO”
(Índio – Caetano Veloso)*

18

Seguem abaixo, itens I ao XXII, vinte e dois textos produzidos neste ano de 2018 por alunos da nossa rede pública de ensino que atualmente estão matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo, o projeto Acelera 8. Salvo engano, não há lugar melhor para constataremos os impactos e prejuízos causados por essa chaga da reprovação escolar (e também da aprovação automática).

19

Nesta turma há 26 alunos, sendo 17 meninas e 9 meninos, cujas idades variam entre 14 e 17 anos. A grande parcela deles possui histórias de vida com muitos percalços familiares (divórcios, perda de entes queridos, abandono) e, não por acaso, muitos percalços escolares. Há alguns que possuem a experiência de 4 reprovações escolares e outros de 2 reprovações. São tão diversos e singulares que o único ponto que os assemelha, além de pertencerem a mesma turma, são suas experiências de reprovação escolar. Esses textos foram construídos em aula de produção textual após uma conversa franca e aberta acerca do título deste concurso: “O problema da reprovação escolar”. Foi solicitado que escrevessem livremente sobre o que pensam e sentem sobre suas trajetórias escolares, suas histórias de reprovação. Propositamente, foi transcrito aqui suas produções, *ipsis litteris*, ou seja, os erros de estrutura, forma, coerência, coesão, ortografia e uso da língua foram mantidos para que possamos perceber bem de perto aquilo que o fenômeno da reprovação ajuda a produzir, há tempos, na nossa rede de ensino. Ressalte-se que, todos os alunos e seus respectivos responsáveis, estão cientes e autorizaram por escrito o uso e publicização dos seus escritos no presente trabalho com a condição de mantê-los no anonimato. Em razão disto, foram omitidos os nomes próprios e também das escolas que, porventura tenham sido citados.

I

“Eu fui reprovada 4 vezes contando com a dependência, repeti a 2ª série, 6º ano e depois repeti duas matérias do 6º ano e depois repeti o 7º ano, sempre vi a escola como o pior lugar do mundo, só ia pra bagunçar.

Ao passar do tempo eu percebi o quão idiota eu estava sendo, meus amigos todos passaram e eu fiquei para trás, e aí eu comecei a estudar, me dedicar, mas não dava resultado.

Mas na minha última reprovação eu decidi que ia me dedicar totalmente e até hoje eu me dedico ao máximo para não reprovar de novo. Até hoje eu sofro com as pessoas jogando na minha cara que eu repeti e com o atraso, eu poderia estar perto de terminar meus estudos, mas estou no ensino fundamental.” (Aluna com 16 anos).

II

“Em fevereiro de 2016 comecei a estudar na escola XXXX, só que eu faltava muito e quando ia pra escola não queria fazer nada, até que no final do ano eu repeti.

Em 2017 eu continuei cometendo o mesmo erro, faltava demais e não queria saber de fazer os deveres. Comecei a ter muita dificuldade para enxergar de longe, isso me desanimava, depois que fiz meu óculos ficou tudo melhor, tentei correr atrás do tempo perdido mas não dava mais tempo, fiquei de recuperação final do ano e desisti, repeti de novo.

Agora em 2018 parei de faltar e estou correndo atrás do tempo perdido, estou indo para a escola todos os dias e me dedicando mais, estou confiante que tudo vai dar certo.” (Aluna com 16 anos)

III

“Em toda minha vida escolar, já tive duas reprovações. A primeira foi no 1º ano do ensino fundamental I e não foi responsabilidade minha, mas a segunda...

Ocorreu no 8º ano; acontece que eu sempre gostei de estudar. Porém, esse meu interesse enfraqueceu por conta das pessoas que eu tinha que aturar dentro de sala. Solução? Comecei a faltar às aulas, e como uma amiga que estudava comigo e orava perto de mim frequentava a escola regularmente, comecei a pedir o material de estudos delas para não perder totalmente o ano letivo. Ou seja, comecei a ir somente na época de provas, fazia testes e trabalhos e no final, tirava uma das maiores notas da turma. E continuei nesse ritmo até o final do ano letivo. Quando minha mãe foi na escola buscar o boletim, onde estavam as melhores notas na maioria das matérias, mas também estava um total de 188 faltas. Então não importava o quanto minha nota era boa, acabei sendo reprovada por falta. Foi um choque pra família, já que eu sempre era aprovada, e uma decepção pra minha mãe, que sempre tinha que se preocupar com o meu irmão na escola, não imaginava eu eu iria dar mais um fardo para ela. E acho que posso descrever a reprovação com uma situação: Quando menor, a maioria de nós não gostamos de legumes, e ainda sim, nossas mães só nos deixa levantar da mesa quando terminamos de comer tudo. E a reprovação é assim, por que a gente não goste e ache ruim, é para o nosso próprio bem.” (Aluna com 16 anos)

IV

“O problema todo começou em 2016... O meu foco foi sumindo de uma tal forma que eu mesmo não consegui explicar, minhas notas foram caindo, os meus pais se decepcionando, estava tudo dando errado. Mas no fim consegui ser aprovada e recompensar o ano de 2016.

Em 2017, no começo do ano estava tudo perfeito, eu indo normalmente pra escola, meus pais contentes, com orgulho de mim. Mas de repente, me desfoquei novamente, tive muitas faltas, notas baixas e dessa vez, não consegui me salvar, repeti não teve jeito.

Por fim cheguei aqui, eu acho que estou indo bem, apenas uma falta, e notas boas, veremos o que irá acontecer daqui pra frente.” (Aluna com 15 anos).

V

“Vou começar falando de mim no quinto ano, antes de entrar na XXX, eu sempre fui uma aluna muito dedicada, nunca fui faltosa minhas notas eram ótimas, meu problema sempre foi a matemática.

Vim para a XXX no 6º ano, foi uma confusão na minha mente, mas ao mesmo tempo divertido, eu estava crescendo. Meu Primeiro ano eu continuei sendo dedicada como sempre, fui para o 7º ano, no início tava tudo comum, boas notas, sem falta, sem atrasos, tudo comum. Até o Primeiro dia que quis matar aula, nunca tinha feito antes, depois já não fingia que iria vir as aulas eu ficava em casa e dava sempre a desculpa que não tinha aula e como as pessoas lá em casa sabia que eu nunca tive problema com falta, acreditava. Eu fui perdendo o gosto dos estudos, não tinha a mínima vontade de vir assistir as aulas, então eu vinha as vezes, minhas notas estavam horríveis, até que chegou o final do ano e o dia do resultado. Meu nome estava lá em recuperação em 3 matérias, vinha todos os dias, mas não me esforcei o suficiente.

Mas um ano começou e lá estava eu no 7º ano denovo, estudei normalmente, não faltava, chegou final do ano e passei: comecei o 8º ano e relachei novamente, não me interessei, fiquei de recuperação e não vim. E aqui estou no projeto, as vezes dou uma desanimada mas eu não vou desistir dessa vez.” (Aluna com 16 anos).

VI

“Eu errei, infelizmente em 2015 eu errei, esse foi o ano em que eu reprovei de ano, pode se dizer que esse foi o pior ano da minha vida até hoje.

2015 era para ser um ano de mudanças na vida, e mudanças para melhor, era para ser como nos outros também, sempre tirando notas altas e sendo um exemplo, mas infelizmente fiz tudo ao contrário.

No sexto ano, o ano da minha reprovação eu só fiz burrada, brincava em sala de aula, não me esforçava para melhorar, não fazia nada para melhorar e beneficiar o meu futuro.

Hoje em dia, atualmente eu venho me esforçando e tentando dar o meu melhor sempre, nem sempre consigo me sair como desejava mas sei que tentei, e sei que 2015 serviu como um aprendizado para vida toda.” (Aluna com 15 anos).

VII

“Em 2013 eu repeti a terceira série, por faltas, eu faltei a recuperação e fui reprovada. Em 2015 eu estava no 5º ano e fui reprovada por faltas também.

Em 2016 eu repeti o 6º ano por faltas também e em 2017 fiz o acelera 6 o resto do ano e estou fazendo o acelera 8 o oitavo e nono ano e pretendo não repetir.

A experiência que tive foi ruim era pra eu estar no 1º ano do ensino médio e foi isso.” (Aluna com 15 anos).

VIII

“Eu fui reprovada no 2º ano por causa que minha mãe teve visicula. Por isso que eu me prejudiquei. No 6º ano eu fiquei reprovada por causa de faltas que eu não gostava de ir para escola preferia ficar em casa ajudando ela a cuidar dos meus irmãos. Não gostei muito porque eu fiquei em casa podendo estar estudando. Depois disso eu fiquei de férias no ano de 2016. Minha mãe teve uma doença chamada tuberculose. Nós tivemos que ir morar em Nova Iguaçu depois disso fiquei 1 ano sem Estudar... Depois de 9 meses aconteceu uma confusão na minha família minha mãe veio morar em Vista Alegre de novo, voltei a estudar na XXX depois disso tudo eu já estava na idade de entrar no acelera comecei a fazer o 6º e o 7º passei para o acelera 8 e estou aqui tentando, se esforçando para ir pro ensino médio. Não me arrependi de nada...” (Aluna com 15 anos).

IX

“Eu reprovei porque eu não estudava e fiquei brincando na sala de aula e Brigava na sala de aula chingava na sala de aula.

E respondia o professor não sabia ler e nem escrevia corria pela sala de aula.

Todos O dia minha mãe estava na escola brigava no recreio e na hora da saída cantava auto na Sala de aula chingava O professor e ia para secretaria direto.

E fazia copia todos os dias na secretaria a professora me colocava fora da sala todo dia e tomava advertencia todo dia.” (Aluno com 15 anos).

X

“Ano Retrazado, Repeti por faltas muitas bagunças e brigas mais era bom não vol mentir era ótimo. Quando Eu ia para Escola, via que todos Estavam estudando e Eu era o único que não fazia nada.

Então cai no Acelera e comecei a me Esforçar muito vi que a vida não era brincadeira, me Esforcei!!!...

Agora vol tentar me Esforçar esse ano para não voltar no passado de sempre. Repeti muitos anos mais Deus vai me bençoar.

Espero tirar no final do ano um grande MB”. (Aluna com 15 anos).

XI

“Eu sou a repetente, talvez a pior repetente pra mim né! Quem vai repetir o 3º, mas a culpa não foi minha e sim da minha mãe pós repetir por falta fiquei triste né, mas aconteceu e aprender muito.

A segunda vez, foi o 5º ano, mas foi culpa minha pós repetir por nota baixa e falta também, perdi muita coisa com isso pós tudo que pedir não ganhei, fiquei de castigo e ainda apanhei, mas não tinha matéria.

Mas a culpa não foi minha pós eu Repetir todas elas por causa de falta pós não ia pra escola, pela a minha opinião eu repetir, porque era escola particular e eu odeio pessoa mimada e lá tinha muitos,

Mas aprendi que a bagunça ou falta, não me levou a nada só me atrasou.” (Aluna com 15 anos).

XII

“Eu reprovei porque Eu matava aula e porque Eu ia pela cabeça dos moleque e também Eu não estudava para prova e Eu fazia muita bagunça.

E na outra Escola o professor não em cinava nada só ficava no telefone e Eu repeti dois anos e Eu repeti na quinta série e também Eu ia para a praia para cada lugar e assim foi e também Eu brigava da sala de aula direto e ainda Eu brigo.

Eu também repeti porque Eu matava aula para jogar bola e jogar pipa Eu ia para casa dos meus colegas jogar vídeo game isso foi em 2016 e em 2017 fiz a mesma coisa Eu fazia isso direto e em 2018 Eu parei com isso. Não mais falto não mato mais aula e vou tentar passar de ano.” (Aluno com 15 anos).

XII

“Sobre minha Reprovação bem eu so reprovei uma ves navida que tempo perdido nesse ano eu taria no nono ano eu repeti no terceiro ano e no quarto ano mais que porra de professora era munto chata professora rachel mais chata de profeços.

A professora que me passou de anos foi a melhor professor domundo Todo graças a deus que ela me-paço de ano que eu passei com ela.

O melhor professor e o profesor XXX que professor um pouco chato mais é eu goto dece professor”. (Aluno com 15 anos).

XII

“O meu problema da recuperação foi que eu fazia bagunça A minha recuperação foi no 3º ano até o 6º ano. No 4º Ano eu consegui passar de ano. Sai da minha Antiga escola e fui pra XXX entrei na XXX 2016, Já em 2016 eu fiquei de recuperação em 4 ou 5 matérias e passei só 2 materias não consegui passar de ano eu fui pro projeto aceleração 6 e 7 ano no ano passado fiz O projeto e passei de ano. E esse ano estou fazendo O projeto.” (Aluna com 15 anos).

XIII

“O problema que reprovação E que muitas das vezes isso e muito ruim que a minha primeira foi no ano foi em 2015 que foi as primeiras coisas mais ruins, mais agora

Estou no projeto e fique até agora por que Estou completando ainda pois e um grupo de adolescentes que e reprovado e o projeto faz que agente tenha um Esforço para passar de ano. Pois reprovação e a coisa mais difícil porque e um tempo que faz e que agente deve presta atenção nas coisas que o professor falar, e sobe que vai mudar muito daqui pra frente as coisas muda um pouco pois as vezes e as mesma matérias e isso faz a pessoa enjoa muito”. (Aluna com 14 anos).

XIV

“No fim de 2015, Repeti no 6º ano, foi muito difícil Pra mim que tinha Estudado muito Para o 3º BIM, fiquei com muita raiva, porque não viajei no final do ano com meus pais. Passei nata é ano novo em casa.

Meus pais conversaram comigo, sobre o ano de 2015, aprendi diversas coisas.

Que nada Sem Esforço Voce não consegue, nesse exato ano de 2016 me esforcei abessa para conquistar meu objetivo, é finalmente passei direto.” (Aluno com 16 anos).

XV

“Já repeti 4 vezes, a primeira foi bem complicado pois, nunca tinha repetido e não sabia como seria chato rever tudo de novo, sendo que se eu prestasse atenção não iria acontecer isso, mas... mesmo assim fui reprovando e fui ficando atrasada, isso foi muito ruim, reprovei por falta de atenção, e com isso aprendi a presta mais atenção, e depois das 4 reprovações estou aprendendo que sem estudo a gente não vai consegui muitas coisas, então estou disposta a melhorar, a presta atenção, e não fica faltando mais, pois isso so vai atrasar a minha vida, nunca pensei em repetir, mais vou aprende.” (Aluna com 16 anos),

XVI

“O problema da Minha Reprovação Foi eu não ligar Para algumas Matérias, o Problema Também foi eu ligar Para algumas Matérias e as outras que eu achava que era Fácil Foi nessas matérias ‘Faceis’ que eu Re-provei.

A Minha experiência de ter Sido Reprovado Foi Ruim mais Foi Bom Por outro lado o lado Ruim Foi Minha Família Ficar decepcionada comigo o Lado Bom Foi eu aprender a ter Responsabilidade com a única coisa que eu Faço que é estudar.” (Aluna com 14 anos).

XVII

“A minha Primeira reprovação foi ano Passado no 8º ano o motivo da minha foi por eu ter trocado de escola no meio do ano e Por causa disso eu não consegui mais aprender as matérias e também eu ficava zuando Pra caralho na sala de aula e não Prestava atenção nas aulas, e quando chegou na recuperação eu não consegui Passar. Por causa disso eu estou no Projeto do acelera e eu acho que estando no Projeto no ensino médio eu terei muita dificuldade.” (Aluno com 14 anos).

XVIII

“Não lembro muito bem das vezes que eu repeti de ano mas lembro do terceiro ano quando eu repeti por falta o meu professor me dizia que eu era boa aluna, sempre tirava notas boas e ia bem nos trabalhos em sala, o meu professor me aconselhava a não faltar para não repetir de ano mas meus responsáveis não exigiam tanto e deixavam eu faltar quando queria, e mesmo eu sendo inteligente também era preguiçosa e continuei faltando e acabei repetindo, e no ano passado no começo do ano eu estava no projeto acelera mas ouve umas mudanças e me colocaram no oitavo ano, não gostei pois ia ficar certa no ano da escola e como me tiraram me atrasou um ano, como eu sabia que mesmo se eu repitisse o oitavo ano um ano depois eu iria pro ensino médio então me despreocuei em passar de ano pois não ligava de repetir, então repeti e esse ano estou fazendo o projeto.” (Aluna com 16 anos).

XIX

“A reprovação da escola, eu acho que estar errado, em alguns momento porque tem alunos que reprovar por sacanagem, vem para escolar pra brincar, e outros vem para escola pra estudar, dar o seu melhor e tudo e repeti.

Quando eu repiti na escola eu tinha 10 anos eu era do 5º ano, eu era criança, não sabia muito das coisas. E no 8º ano quando eu reprovei, foi porque eu não fazia nada mesmo, só ficava de brincadeira e a minha mãe ficava conversando comigo, para eu estudar, mas eu ia na onda de amigos e acabei repetindo.

Pra mim foi bem feito, porque a minha mãe vivia falando que escola não era lugar de brincadeira, e hoje eu estou no projeto que foi uma coisa boa que aconteceu para os alunos repentini.” (Aluna com 16 anos).

XX

“Um dia, em uma escola, eu tirava notaruin eu tirava I e R na minha primeira escola.

Mas um dia minha mãe me tirou da escola porque fui morar em outro lugar.

Mas na escola que minha mãe mebotou numa escola que eu meabitei bem eu me em terecei a estudar eu tirava notas bouas.

Mas eu fracassei em todo o bimestre.

Repeti 3 vezes mas depois me recuperei em augus bimestre.” (Aluna com 16 anos).

XXI

“O problema da Reprovação e que muitos alunos tem vergonha de falo que já foi reprovado, eu já fui reprovada no 3º ano e também tinha vegonha de fala.

Eu sempre tive dificuldade sempre foi de fazer bagunça não respeitava ninguém, tudo isso começou quando meu pai morreu eu tinha 7 anos para mim o meu pai era minha mãe e meu pai mais eu também tinha mãe.

Mais depois de um tempo eu mudei os meus pensamentos parei com as bagunças e comecei a estudar cerior. Dilar para car eu comecei a passa de ano”. (Aluna com 16 anos).

XXII

“O problema das minhas reprovações, foi que eu fiquei eu repeti 3 anos sem estuda, 1 ano eu repeti por causa das notas, e fiquei 2 anos sem estuda, foi quando eu fiz 9 anos, eu decidi volta a estuda, porque para ser alguém na vida tinha que os estudos então decidi volta a estuda.” (Aluno com 15 anos).

Até que ponto a gente reconhece o escândalo que é isso?

CAPÍTULO IV

REPROVAÇÃO: LIMITES E DESAFIOS

*“Nossa história não estará pelo avesso
Assim, sem final feliz
Teremos coisas bonitas pra contar.
E até lá, vamos viver!
Temos muito ainda por fazer, não olhe pra trás,
Apenas começamos,
O mundo começa agora,
apenas começamos!
(Metal contra as nuvens – Legião Urbana)*

21

Por incrível que pareça, parece que precisaremos voltar àquela antiga reflexão proposta por Hamilton Werneck que, lá no ano 2000, nos provocava a refletir sobre a cultura da reprovação a partir do título da sua obra: “Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata”. Das inúmeras leituras possíveis de serem feitas a partir dos textos dos alunos da turma do Projeto Acelera 8, salta aos olhos o fato de que os próprios alunos atribuem a si próprios a causa do fracasso escolar. É a negação da própria subjetividade. Ao mesmo tempo em que as teorias pedagógicas mais avançadas são unânimes em condenar a negação do sujeito no processo educativo, vemos como eles se colocam como culpados, como mero objetos das ações da escola e do interesse de quem os domina. A reprovação tem-se constituído num mecanismo privilegiado de inculpação do educando pelo fracasso escolar.

22

Enquanto a obra intitulada “Reprovação Escolar: renúncia à educação”, de Vitor Henrique Paro, aponta para a existência de quatro ordens de determinantes que influenciam na reprovação (fatores socioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicos) é possível perceber que nossos alunos tendem a considerar apenas os aspectos culturais, sobretudo, ligados a uma autopunição. O primeiro determinante tem a ver com os valores, crenças e costumes que impregnam as ações, hábitos e concepções das pessoas envolvidas no processo de ensino; a segunda, os condicionantes psicobiográficos, tem muito a ver com o modo como a experiência da reprovação marcou a vida das pessoas e como ela lida com isso a partir da sua própria personalidade, individualidade. Tem a ver com os impactos vividos pelos atores escolares e como eles colocam isso no mundo; o terceiro, as causas institucionais, envolvem as condições materiais de funcionamento da própria instituição escolar, que inclui também a ação do próprio sistema ao qual ela está inserida e, por fim, mas não menos importante, estão os fatores didático-pedagógicos. Eles relacionam-se às dificuldades e tensões surgidas na realização do processo de ensino-aprendizagem. Tem a ver com as concepções e os procedimentos de ensino adotados pelo educador em sua tarefa de cuidar que o aluno aprenda.

23

Não se trata aqui de incorrer na equivocada culpabilização do professor porque, em muitos casos (tal qual o aluno), também é vítima. Trata-se apenas de assumir que o docente é o agente central das transformações educacionais. Se criticamos a inépcia do sistema, será vão aguardar dele a nossa salvação. Não há atitude mais radical e mais digna da função docente do que a de tomar a vida nas próprias mãos e reunir forças para mostrar ao sistema que, apesar da sua perversidade, somos capazes de construir a competência popular, com qualidade formal (aprender a aprender) e qualidade política (aprender a ser).

24

A Fundação Itaú Social, o movimento Todos pela Educação e o IBOPE divulgaram recentemente (Julho de 2018) o resultado de uma pesquisa intitulada “Profissão Professor” onde no item “Atratividade e valorização da carreira”, 49% dos entrevistados disseram que não recomendariam a profissão docente para um jovem. Das medidas apontadas para valorização da profissão docente pela sociedade, os três itens mais indicados foram: 1º Dar mais oportunidade de qualificação aos professores que já estão atuando nas escolas; 2º Envolver e escutar os professores nos debates públicos e decisões sobre políticas educacionais; 3º Restaurar a autoridade e respeito pela figura do professor frente aos estudantes e familiares.

25

Das três medidas apontadas, a primeira medida é a que mais dependeria dos órgãos do governo, muito embora não seja restrita a ele. A segunda medida, aponta para um horizonte que cabe na palma das nossas mãos, sendo, portanto, dependente apenas das relações que travamos entre nós próprios e a sociedade. Participação é conquista. Ocupar os espaços de decisão dos rumos da educação da cidade pode inclusive ser feito de dentro da própria escola, através do Conselho Escola Comunidade (espaço mormente subutilizado). A última medida, salvo melhor juízo, depende de cada um individualmente. Autoridade vem de autoria. Se o próprio professor não lançar mão de ser autor, construir conhecimento próprio, produzir conhecimento a partir do seu cotidiano, dificilmente haverá chance de restaurarmos essa autoridade de fora para dentro. Autoridade é uma conquista.

26

Cuidar que o aluno aprenda, significa a atitude profissional de quem se compromete com o desenvolvimento do outro, de modo cientificamente fundado, eticamente orientado, sistematicamente conduzido e emocionalmente envolvido. Na gestão da educação pública, precisamos inaugurar o tempo de uma nova consciência onde “fazer o melhor, da melhor forma” não basta. É preciso que os resultados sejam positivamente transformadores. Se assim não forem, então precisamos prosseguir buscando incessantemente. A meta é forjar o cidadão educado, aquele capaz de construir sua própria humanidade histórico-social, apesar dos pesares.

27

Sabemos que o ser humano é complexo, dinâmico, diverso. Respeitadas tais características, isso não deveria impedir de serem abordados, ainda que de uma maneira sintética e didática, alguns aspectos que corroboram para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Os fatores neurológicos e psiquiátricos possuem uma característica mais objetiva, mais mensurável, portanto mais visível. Aqui, estaríamos no âmbito da estrutura física e do funcionamento do organismo, a anatomia e/ou fisiologia do indivíduo, e o aspecto positivo é que tais causas, se houverem, podem ser detectados em análises clínicas com certa facilidade e precisão. No entanto, há também as causas psicológicas das dificuldades de aprendizagem. Estas já seriam tendencial-

mente mais difíceis de serem captadas porque, situadas no âmbito da mente, tem a ver com a relação entre a interioridade do sujeito e a exterioridade do mundo, as relações desse sujeito que aprende com/no ambiente ao seu redor. Isto, de fato, requer uma atenção mais acurada por parte do sistema de ensino no geral e suas relações intersetoriais, sobretudo com a saúde e assistência social.

28

Finalmente, há também as causas educacionais das dificuldades de aprendizagem. Essas causas didáticas raramente são comentadas, estudadas e analisadas. Há um grande tabu que impede de chegarmos até a sala de aula a fim de verificarmos as teorias pedagógicas em ação. Tais estudos nos permitiriam construir aquilo que Clermont Gauthier chamou de “Teoria da pedagogia”, onde seriam construídos critérios básicos, minimalistas, para caracterizarmos o que seria uma “boa aula” e uma “boa aprendizagem”. Isso permitiria utilizarmos critérios tendencialmente mais objetivos, observáveis, mensuráveis que, em médio prazo, permitiria traçarmos uma “proposta pedagógica estruturante” em toda a rede sem, contudo, ferir a importante e necessária autonomia docente.

29

Refletindo sobre essa relação entre o papel do Nível Central e o papel do professor, cunhei essas duas equações que, a meu ver representam o desafio central da formação docente e, mais ainda, o desafio da gestão da formação docente:

Bom ensino = Repertório de conhecimentos + Publicização da prática + Validação

Mau ensino = Jurisprudência particular + Confinamento – Validação

30

Nos anos 2000, quando da implantação dos chamados “Ciclos de Formação” a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro investiu pesadamente numa “pedagogia da avaliação”. Seria impossível instituir a política dos ciclos sem mexer nas concepções muito arraigadas e centradas na Pedagogia da Repetência que prevaleciam na rede. Muitos daqueles professores que passaram por tantas capacitações e formações continuadas (inclusive remuneradas!) já não estão mais na ativa. Há que se providenciar uma ‘segunda demão’ acerca do tema da reprovação e avaliação pois o quadro de docentes atual além jovem e renovado, possui na carga horária 40 horas um empecilho a menos do que aqueles enfrentados para efetivar a formação de professores com carga horária de 16 e 22,5 horas.

31

Essa medida de promover a implementação de políticas com o propósito de eliminar a reprovação, introduzidas, obviamente, de maneira democrática e acompanhadas de processos de conscientização a respeito de sua necessidade e justeza dessa conquista, não isentam a própria SME de cuidar para que todos os seus processos internos estejam pautados na mesma pedagogia da avaliação. Há um notório descompasso entre a teoria da avaliação que se deseja implantar e a prática de avaliação que se concretiza. Um exemplo disso tem sido a total dissociação praticada nos processos seletivos para Coordenadores Regionais com os servidores adultos em dissonância com aquilo que se espera que o professor faça com o aluno em sala de aula. Dos nove servidores que foram reprovados quando da participação no primeiro processo seletivo para o cargo de Coordenador I, realizado em 2017, apenas um persistiu em concorrer neste segundo processo seletivo de 2018. Dos que participaram deste segundo processo seletivo, apenas um servidor persistiu e participou do terceiro processo seletivo

para Coordenador Regional de Educação, encerrado recentemente (novembro, 2018). Qual o impacto que aquela reprovação teria causado na autoestima daqueles servidores?

32

De fato, avaliar o aluno na escola e avaliar um servidor para o cargo de Coordenador Regional são processos distintos, mas jamais indissociáveis. Em qualquer espaço educativo e qualitativo, a avaliação tem uma única razão de ser: recuperar todo dia a oportunidade de desenvolvimento. Essa essência da avaliação precisa ser preservada desde o gabinete até a sala de aula, indistintamente. Precisa tornar-se cultura da rede, ser seu *modus operandi* em todo e qualquer processo avaliativo. Qualquer tentativa de aprimorar a cultura escolar acerca da avaliação e reprovação exigirá de nós este forte senso de coerência.

33

A maior proteção que se possa fornecer à sociedade não se dá por credenciais, mas pela formação competente dos seus cidadãos. A construção daquela cidade da felicidade e da civilidade retratada no capítulo I, item 2, pode parecer algo irrealizável e inatingível para muitos, mas prefiro crer que se trata de uma utopia, como queria Goethe: “uma Utopia o é enquanto não se realiza”. Garantir o direito à educação de TODOS e de CADA UM precisa ser nossa meta, nossa obsessão.

34

Dada a complexidade do tema, não negamos que possa existir alguma situação de exceção onde a reprovação escolar seja reconhecida como a melhor solução para determinado caso concreto. Mas para se chegar a tal veredito, haveria de se construir um caminho responsável e consciente onde os responsáveis do aluno, o corpo docente, a coordenação pedagógica, a direção escolar, os médicos, terapeutas enfim todos aqueles que estiveram envolvidos e atuaram juntos no sentido de oferecer o melhor atendimento para aquela criança, por consenso, chegaram a hipótese de que a reprovação seria útil, necessária pois apoiaria o desenvolvimento futuro daquele ser humano. Haveria estrutura de gestão e expertise para um tratamento tão digno a esses casos de exceção?

35

A reprovação não pode ser usada como instrumento de “motivação” para o aluno querer estudar. Aprendi com Rubem Alves que, ao menos no ensino fundamental, há duas medidas infalíveis para atrair o aluno ao estudo: ou apresentamos o conteúdo de maneira bela, gostosa e encantadora de modo que o aluno, por si próprio, vai atrás de aprendê-la; ou cuidamos de ser para eles uma ‘autoridade amada’, pois esse afeto pelo mestre acaba por abrir as janelas da alma do aprendiz para aquilo que lhe é apresentado.

36

Há educadores que se lamentem mais pelo aluno passar de ano sem saber do que por eles não saberem, independente de passarem ou não. É como se passar para o ano de escolaridade seguinte sem saber fosse pior do que não saber e continuar no mesmo ano, repetindo, e com o agravante de ser estigmatizado pela reprovação e ferido em sua autoestima. Parece que o problema é muito mais, ou exclusivamente, que ele passe de ano do que o de ele não aprender.

37

O grave de um aluno chegar ao 9º ano ou mesmo numa turma de Projeto Acelera 8 sem aprender é o fato de ele NÃO TER APRENDIDO, não o fato de ele chegar ao novo ano ou estar prestes a concluí-lo.

38

Se “a vida lá fora reprova...”, um argumento bastante utilizado para justificar a reprovação escolar, não significa que tenhamos de reproduzir tamanha desumanidade e, pior, desde a mais tenra idade, quando a criança ainda está em pleno desenvolvimento da sua estrutura corpórea, mental e cognitiva. Ademais, na “vida lá fora”, isto é, na vida social fora da escola, se sou reprovado ao tentar me tornar mecânico, posso mudar de atividade e tentar encontrar um grupo ou espaço onde minhas habilidades sejam requeridas e aceitas. Na escola, o aluno reprovado é obrigado a continuar na mesma atividade em que foi reprovado não importando muito as outras qualidades positivas que ele possua.

39

A quase totalidade dos textos produzidos pelos alunos deixam claro que reprovar significa pôr a culpa no aluno pelo fracasso, subentendendo-se que ele não passou porque não estudou. Não se diz para o aluno que ele não aprendeu porque a escola não tem boa estrutura, não havia boa didática, que o professor se sente pouco preparado para o desafio de cuidar que o aluno aprenda.... De tanto assumirmos que basta estudar para aprender e que estudar é responsabilidade apenas do aluno, passamos a admitir também que, quando não se aprende, o culpado só pode ser quem não estudou.

40

Na transição desta educação pública com casos pontuais de qualidade (ilhas de excelência) que temos hoje, para uma educação pública de qualidade com equidade, a pergunta que deveríamos nos fazer cotidianamente é: Quando é que os fins (educar) justificam os meios (reprovar)?

41

Que chegue logo o tempo em que vamos usar o conhecido jargão de pertencer a “Maior Rede Pública Municipal de Ensino da América Latina”, não mais apenas para justificar as falhas, as ausências e nossos vácuos de atuação, mas sim para acrescentar que somos parte da “Maior e MELHOR rede pública municipal de ensino da América Latina”. Para além de aparente delírio narcisista, trata-se aqui de construir as bases para transformar toda educação brasileira, uma vez que não restaria aos demais 5575 municípios da nossa nação outra opção que não seja fazer o mesmo por seus alunos já que tendo sido possível construir **qualidade com equidade** numa rede de ensino tão imensa, porque não o seria possível fazê-lo em redes públicas tão menores?

42

“Existirmos: a que será que se destina? ”

