

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

HELENA CRISTINA SOARES MENEZES

**APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES DOCENTES
NO CENÁRIO DOS INDICADORES DE SUCESSO**

FORTALEZA - CEARÁ

2011

HELENA CRISTINA SOARES MENEZES

APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CENÁRIO DOS
INDICADORES DE SUCESSO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Ana Ignêz Belém Lima Nunes.

FORTALEZA - CEARÁ

2011

HELENA CRISTINA SOARES MENEZES

APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CENÁRIO DOS
INDICADORES DE SUCESSO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Defesa em: 19/08/2011

Conceito Obtido:
Nota Obtida:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Ignêz Belém Lima Nunes - UECE
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Eloísa Maia Vidal – UECE
(1^a Examinadora)

Prof^a. Dra. Ila Maria Silva de Souza - IFBA
(2^a Examinadora)

M543a

Menezes, Helena Cristina Soares

Aprendizagem escolar: concepções docentes no cenário de indicadores de sucesso / Helena Cristina Soares Menezes. — Fortaleza, 2011.

136 p.; il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Ignêz Belém Lima Nunes.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Aprendizagem escolar. 2. Políticas de avaliação. 3. Políticas de formação continuada. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 370.710981

Dedico este trabalho aos meus pais,
Ilson e Graça, maiores incentivadores e,
a Max, meu companheiro,
com quem aprendo sobre o
amor e tolerância todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e mestre, pela saúde e por me mostrar o sonho do Mestrado como possível.

A minha família, por todas as coisas que partilhamos e pelo orgulho que tem de mim, sou eternamente grata.

Ao Max, meu amor, noivo e companheiro que aceitou as minhas ausências, me ensinou que distância não existe e, com sua tolerância, compreendeu o meu cansaço: obrigado, obrigado, obrigado.

A meus sobrinhos Vinícius e Maria Clara, que esse feito sirva de incentivo à perseverança pelos seus estudos.

A Professora Ana Ignêz Belém Lima Nunes, por seguir comigo nesta empreitada e me ajudar a vislumbrar meu próprio caminho.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação da UECE pela convivência amigável e pela construção coletiva do conhecimento.

Às amigas Fabrícia, Francione, Nilson Cardoso e Seandra e demais colegas do Mestrado pelas risadas, tensões, conhecimentos e afetos compartilhados, além do sentido de “turma” que bem sabemos seu real significado, obrigada!

A Paulinha, amiga, companheira de coleta com quem fielmente contei todos os dias dessa travessia. Os recados de todas as manhãs deixados no MSN tornaram o dia-a-dia da escrita mais leve, mesmo quando o cansaço e o desânimo insistiam em comparecer.

A Márcia, amiga e colega de turma com quem compartilhei além do amor pela Psicologia, inúmeras angústias, a alegria dessa conquista e o sinônimo de leveza a ela tão inerente.

À Secretária do Mestrado, Joyce Vieira, pela competência, receptividade e acolhida.

Às professoras Aurora, Brisa, Flora, Mel e Sol que ousaram comigo nessa “procura” e aos gestores das escolas visitadas, cuja ajuda e boa vontade foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

A todos do Observatório-Ce, especialmente às professoras Sofia e Eloisa pelas aprendizagens e por me abrilhantarem o universo da pesquisa.

Às amigas-irmãs Drica e Antonia, por estarem sempre ao meu lado compartilhando dores e alegrias. Com elas, bem sei o peso da verdadeira amizade por traz de cada conquista. A vocês, minha gratidão!

A Márcia e Suely por abrirem suas casas e seus corações em nome de nossa amizade;

A Iara e Izângela pela torcida, carinho e amizade.

A Lidi, por me incentivar e apresentar o Mestrado Acadêmico em Educação da UECE e, junto a nossa mãe, vibrarem com minhas conquistas.

A Carminha, por confiar no meu trabalho e deixar as portas da Pós-Graduação do IVA sempre disponível a minha colaboração.

A todos os meus alunos, para quem pesquisar sobre a aprendizagem tece real sentido.

À Capes, pela concessão da Bolsa de estudos.

À Secretaria de Educação do Município de Crateús, pelo incentivo e liberação.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E, de vez em quando, olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...
(Fernando Pessoa)

RESUMO

A aprendizagem escolar configurou o foco central desta investigação. Partimos da premissa que os resultados de desempenho de escolas e redes de ensino se tornaram o centro da problemática educacional. Buscamos uma interlocução entre a psicologia da educação e as políticas de avaliação e formação de professores de modo a compreender como a aprendizagem vem sendo significada pelos professores. Estes profissionais são aqui compreendidos como mediadores, por excelência, no processo ensino-aprendizagem cujo papel primordial é ajudar a favorecer aprendizagens significativas nos educandos. A investigação circundou em torno dessa problemática e teve como principal finalidade discutir as interfaces entre as concepções docentes sobre aprendizagem escolar e as orientações que legitimam políticas no campo da avaliação e formação continuada de professores. Para cumprir com esse propósito, os objetivos específicos foram os seguintes: identificar orientações sobre aprendizagem em documentos que norteiam políticas de avaliação e formação continuada; apreender as visões de aprendizagem que detêm os professores; relacionar as orientações presentes nos documentos com os significados que apóiam as concepções docentes; considerar o uso de dados de desempenho como ferramentas reflexivas sobre aprendizagem, a partir das formações continuadas. O estudo buscou apoio nos pressupostos da abordagem qualitativa, a partir do paradigma interpretativo. Foi utilizado como método o Estudo de Caso do tipo Instrumental, tendo como principais fontes de coleta de dados a análise documental e a entrevista semi-estruturada. A análise documental permitiu identificar como a aprendizagem aparece nos instrumentos norteadores de políticas de avaliação e formação continuada e, a entrevista, para apreender as concepções dos professores. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para o tratamento dos dados. O município de Sobral-Ce e duas escolas de sua rede de ensino constituíram o campo empírico da pesquisa, sendo cinco professores do 5º ano do ensino fundamental os sujeitos investigados. Foram eleitas como macrocategorias temáticas: aprendizagem nas agendas educacionais; concepções sobre o aprender; políticas de avaliação e formação continuada. Os dados revelam que o conceito de aprendizagem elaborado pelos sujeitos é fruto de experiências pessoais e profissionais isoladas e manifesta relação com a ideia de desempenho presente nos documentos. Estes, em geral, enfatizam princípios de aprendizagem e ensino pautados em contornos behavioristas, cujos elementos corroboram com a “pedagogia do êxito”, lógica da premiação, responsabilização pelos resultados como foco em melhores desempenhos de escolas e redes. Consideramos que as ações de formação continuada tendem a fortalecer uma perspectiva técnica de atuação do professor, ficando subestimada a dimensão política implicada no processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Escolar. Política de Avaliação. Política de Formação Continuada.

ABSTRACT

The educational learning configured the central focus of this investigation. We assumed that the performance result of schools and school systems have become the center of the educational problems. We seek a dialogue between educational psychology and evaluation policies and teacher education in order to understand how learning is being signified by the teachers. We understand them as mediators, for excellence in teaching-learning process whose primary role is to help favor meaningful learning in the students. Research surrounded around this problem and had as main purpose to discuss the interfaces between the teacher's conceptions about learning and school policies that legitimize the guidelines in the Field of assessment of teachers. To fulfill this purpose, specific objectives were: to identify guidance about learning in documents that guide policy evaluation and continuing education; to understand the views of learning that teachers hold; inventory guidelines found in the documents with the meanings that support the teaching concepts; to consider the use of performance data as tools of reflective learning from continuing education. The study sought to support the assumptions of the qualitative approach, from the interpretive paradigm. Method used is the Instrumental Case Study type, the principal sources of data collection was documentary analysis and semi-structured interview. The documentary analysis allowed us to identify how the learning appears in the guiding tools of evaluation policies and continuing education, and the interview to apprehend the concepts of teachers. Content analysis was the technique we used for the treatment of data. The city of Sobral-Ce and two schools of their school system were the empirical field of study, with five teachers of the 5th year of elementary school, subjects investigated. We chose as macrocategories themes: learning in educational agendas; conceptions about learning, evaluation policy and continuing education. The data reveal that the concept of learning developed by subjects is the result of isolated personal and professional experiences and expresses relation with the idea of performance in the documents. These, in general, emphasize principles of learning and teaching outlines guided by behaviorist whose elements are associated with the "pedagogy of success," logic of the award, accountability for results with a focus on better performance of schools and networks. We believe that the actions of continuing education tend to strengthen a technical perspective the teacher's working, getting underestimated the political dimension involved in the teaching-learning.

KEY WORDS: Educacional Learning. Evaluation Policy. Continuing Education Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Objeto da Investigação.....	15
FIGURA 2 - Macrocategorias e categorias.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fatores de destaque na política municipal de educação.....	38
Quadro 2 - Evolução do IDEB.....	38
Quadro 3 - Cronograma de entrevistas e visitas às escolas.....	41
Quadro 4 - PAR - 2ª dimensão.....	92
Quadro 5 - PAR - 3ª dimensão.....	93
Quadro 6 - PAR - 4ª dimensão.....	95
Quadro 7 - Formação e tempo de exercício docente das participantes da pesquisa.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONAE - Conferência Nacional de Educação

ESFAPEM - Escola de Formação Permanente do Magistério

FAEC - Faculdade de Educação de Crateús

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDM - Índice de Desenvolvimento Municipal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MP3 - *MPEG 1 Layer – 3*

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

SIMEC - Sistema de Informações do Ministério da Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	31
2.1	O Paradigma Interpretativo.....	32
2.2	O método de estudo de caso.....	34
2.3	Para onde fomos e de onde viemos: caracterização do <i>lócus</i> da pesquisa.....	37
2.4	O passo a passo da coleta de dados e o encontro com os sujeitos	39
2.5	Técnicas de coleta de dados.....	42
2.5.1	Entrevista.....	43
2.5.2	Análise Documental.....	44
2.6	Análise dos dados.....	45
3	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONTEXTOS PARA SITUAR AS CONCEPÇÕES DOCENTES.....	49
3.1	Formação continuada de professores: elementos de aproximação.....	50
3.2	O cenário das políticas de avaliação no Brasil.....	55
3.3	A qualidade como objeto de regulação federal e o índice de desenvolvimento da educação básica.....	59
3.4	Sucesso escolar como premissa de aprendizagem.....	62
3.5	A favor do vento: inserções de uma cultura avaliativa.....	66
4	APRENDIZAGEM E SUCESSO ESCOLAR: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA?.....	70
4.1	Teorias psicológicas: princípios que embasam enfoques de aprendizagem.....	71
4.2	Mediação e sentido: elementos para se compreender as concepções docentes a partir da teoria histórico-	

	cultural.....	75
4.3	Medir para monitorar e aprender.....	78
5	TENDÊNCIAS E ORIENTAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?.....	83
5.1	O lugar da aprendizagem nas orientações internacionais.....	84
5.2	Plano de desenvolvimento da educação e as orientações sobre aprendizagem: recomendações nacionais.....	86
5.3	Apreciações sobre aprendizagem na agenda municipal	89
6	NÃO FECHEI OS OLHOS, NÃO TAPEI OS OUVIDOS: OS DITOS DAS PROFESSORAS SOBRE O APRENDER.....	96
6.1	Os sujeitos da investigação.....	96
6.2	Os sujeitos e suas concepções de aprendizagem.....	98
6.3	IDEB, Prova Brasil? O que nos dizem as professoras.....	104
6.4	Eu faço parte dessa escola: sentidos e significados das professoras.....	108
7	TECENDO SENTIDOS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
	APÊNDICES	128
	APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO.....	129
	APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....	130
	APÊNDICE C – ENTREVISTA ANEXA AO ROTEIRO DO OBSERVATÓRIO..	131
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	132
	APÊNDICE E - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE SOBRAL NO ESTADO DO CEARÁ	135
	APÊNDICE F – FOTOS DAS ESCOLAS	136

1 INTRODUÇÃO

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
(Drummond)*

A aprendizagem se configura como foco central desta investigação. Na condição de poeta, Drummond nos empresta suas palavras para dar início à busca que nos conduz ao centro de nossas discussões: as concepções docentes em torno da aprendizagem escolar e sua relação com as políticas educacionais. A expressividade do trecho acima nos convida à procura.

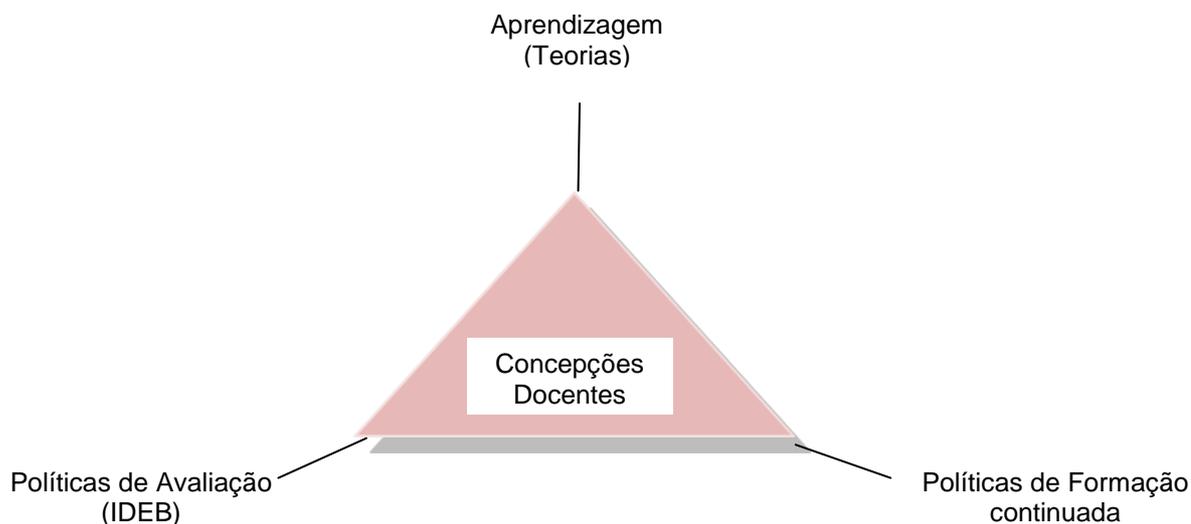
Partimos da compreensão de que o momento atual incide em constantes e aceleradas mudanças frente ao complexo fenômeno do conhecimento humano. Novos olhares acerca do que é “aprender” são postos em “xeque” sob a égide das orientações e paradigmas circunscritos na perspectiva da qualidade e atravessados pelo viés dos indicadores de sucesso.

Acrescentam-se nesse trabalho reflexões sobre aprendizagem sob alguns enfoques. Nos modos como os professores pensam a respeito do aprender e a relação que a temática estabelece com o universo das políticas educacionais. A avaliação de sistemas escolares, ao ocupar posição central nas políticas públicas em educação, estabelece “implicações nas políticas educacionais envolvendo as instituições, o currículo, os profissionais e os estudantes” (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 795). Tais implicações nos fazem pensar na contemplação dos resultados dos sistemas de avaliação como contorno para programas de formação continuada que, por sua vez, ajudam a mobilizar o trabalho pedagógico e a forma do professor pensar sobre o que ensinar, avaliar e aprender.

É esse o desafio da pesquisa que ora apresentamos: passear pelas concepções docentes acerca da aprendizagem, tecendo diálogo com as políticas de avaliação e formação continuada. Um passeio que procurou situar-se na região

fronteira entre a Psicologia da Aprendizagem e as Políticas em Educação. A figura abaixo busca sintetizar nossa pretensão.

Figura 1: Objeto da Investigação



Fonte: Elaborado pela própria autora

Para realizarmos essa procura, iniciamos pelas aproximações teóricas no âmbito das políticas de formação continuada. Logo após, explicitamos sua relação com as políticas de avaliação intensificadas no Brasil a partir dos anos noventa. Entendemo-las como conhecimentos necessários à compreensão das concepções docentes sobre o aprender face às orientações que permeiam os discursos oficiais em torno da ideia da qualidade educacional. Destacamos, ainda, os vínculos desse aporte com a conotação de sucesso escolar que, por sua vez, sublinha a inserção de uma cultura avaliativa no país.

Vale ressaltar que esse movimento teórico recebeu contribuição de autores como Vigotski (2000), Facci (2007), Nunes e Silveira (2008), para emprendermos a compreensão de aprendizagem assumida nesse trabalho, que é entendida como um processo complexo envolvido em uma dinâmica histórico-social que se consubstancia na interação entre sujeitos. Essa característica “interacionista” nos faz entendê-la como algo construído na interação em que os sujeitos atuam de forma ativa.

A aprendizagem em Vigotski é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos e valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde está inserido [...] compreende o aprender de modo dinâmico, contínuo e, essencialmente ligado ao contato com o outro (NUNES e SILVEIRA, 2008, pp. 101-104).

No trânsito que se estabelece do social para o individual, através da mediação do outro, consideramos o papel do professor primordial para constituição de múltiplas aprendizagens. Nesse sentido, a escola passa a se configurar, como adverte Vigotski (2000), em espaço privilegiado para a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. A ele se reserva a desafiante missão da promoção da aprendizagem escolar.

Aos docentes, mergulhados em um complexo cotidiano, são colocadas inúmeras exigências internas e externas ao *lócus* escolar. Muitas advêm de iniciativas oriundas das políticas educacionais vigentes, que requerem, por sua vez, reconstruções de valores, práticas e saberes por parte desses profissionais (TARDIF, 2008).

Na tentativa de dar conta da emblemática questão da aprendizagem, o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores toma corpo mediante intenso provimento de capacitações para implantação de reformas educacionais. Nas últimas décadas, esse tipo de formação vem se delineando com propósito fundamental de atualização e aprofundamento de conhecimentos dos docentes e como alternativa compensatória para preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2009). Esse movimento se estabelece como requisito natural do trabalho docente face ao avanço das novas tecnologias e reorganização dos processos produtivos, com suas correspondentes repercussões sociais.

A formação contínua cujos propósitos se agregam às demandas da educação em contexto de indicadores de sucesso escolar, pode ser compreendida, pois, como uma forte alternativa pela qual se introduzem inovações, motivadas por um cenário de reformas educacionais e que recaem nas redes de ensino. A esta cabe preparar os professores para incorporar novas práticas, reconstruir saberes e responder às novas demandas no campo da educação, ancoradas nos novos enfoques de ensino-aprendizagem e em processos formativos mais aderentes às necessidades e urgências contemporâneas.

Mais recentemente, assistiu-se a um movimento de reconceitualização da educação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor [...] um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor [...] definido como um movimento orientado a responder os diversos desafios que se sucedem [...] (GATTI, 2009, p.202-203).

Não negamos a centralidade das avaliações de sistemas educacionais como elementos privilegiados para realização de expectativas no âmbito das reformas educacionais. Em seus desdobramentos, na ponta de um enorme *iceberg*, se encontram os professores. Estes passam a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos e iniciativas políticas que visam dar consistência às metas quantitativas da educação do país. Por sua vez, as políticas de formação continuada supõem a valorização dos dados de desempenho dos alunos como instrumentos que tendem a subsidiar as ações dos professores. Ou seja, a avaliação passa a iluminar e trazer referências para a formulação e/ou reformulação de propostas pedagógicas e formativas. Destacamos, em seguida, as razões que justificam a decisão por se estudar aprendizagem a partir da concepção dos professores.

O ingresso na docência no Ensino Superior acirrou a nossa preocupação com a formação docente. Reforçou, pois, a suspeita de que os professores em formação inicial cursam disciplinas específicas voltadas à Psicologia da Educação. Porém, em contexto situado como é a escola, a temática da aprendizagem ganha muitas outras idiossincrasias que referendam o saber-fazer desses futuros educadores. Questionamo-nos acerca da influência dos saberes acadêmicos acumulados culturalmente, traduzidos sob as diversas teorias que abordam o aprender, como suportes na construção do universo de significados para esses educadores. Implica pensar que esse universo passa a ser também mediado pelas relações de grupo que se estabelecem e pelas orientações e discursos “oficiais” que intervêm no cotidiano escolar e na própria compreensão sobre aprendizagem.

No ano de 2003, aprovada em seleção pública para professor substituto do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC)¹, iniciamos a trajetória de ensino em cursos regulares daquela instituição. Na ocasião, atuamos como professora da disciplina de Psicologia Evolutiva e Psicologia da Aprendizagem.

¹ A Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) é um campus da UECE localizada no interior do estado. Criada em 1983, oferece os cursos de Pedagogia, Biologia e Química.

Em 2005, surgiu nova oportunidade de ingresso como professora substituta em outra Instituição de Ensino Superior. Na Universidade Estadual Vale do Acaraú², onde atuamos como docente nas disciplinas de Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia e em demais cursos de licenciatura. Em ambos os espaços acadêmicos, dado o elo teórico entre aprendizagem e formação de professores, intensificamos os primeiros contatos relativos à discussão, no sentido de torná-la cada vez mais pertinentes aos nossos interesses investigativos. Tais experiências relatadas no ensino superior nos impulsionaram à investigação, uma vez que o professor dos anos iniciais, que geralmente advém dos cursos de Pedagogia, é o responsável pelo ensino e aprendizagem das crianças durante os primeiros anos escolares.

Outro motivo que provocou a escolha do tema emergiu no contexto em que se sucedeu o exercício docente assinalado anteriormente. O ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação propiciou o encontro com a linha de pesquisa que apóia esta investigação: Política Educacional, Formação e Cultura Docente, cujo eixo “Docência, Cultura Escolar e Aprendizagem”, corroborou a possibilidade de situar a investigação no escopo discursivo entre a Psicologia da Educação e as Políticas Educacionais.

Ressaltamos que o recorte investigativo desse trabalho foi melhor delineado a partir de nossa inserção como bolsista no Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem³, após o ingresso no mestrado. Sendo esta a primeira experiência como bolsista de pesquisa, o projeto nos trouxe oportunidade de evidenciar estudos e desenvolver pesquisas em torno do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - que, em seus desdobramentos, reforçou o interesse em pensar na formação de professores sob o âmbito da aprendizagem escolar.

² Localizada na Região Norte do Estado do Ceará, a Universidade Estadual Vale do Acaraú foi fundada em 1968. Atualmente, oferta doze Cursos de Licenciatura, distribuídos em quatro *campus* na cidade de Sobral.

³ O grupo é integrado ao Projeto Observatório da Educação MEC/INEP que tem por finalidade desenvolver pesquisas sobre os “BONS RESULTADOS NO IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”. São três os Estados brasileiros que fazem parte do Projeto: Ceará, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

Partiu-se do entendimento de que a problemática se articula com as questões abordadas pelo eixo temático e linha de pesquisa sob, pelo menos, dois aspectos importantes: o professor como profissional que deve ensinar o aluno a aprender e o universo das políticas educacionais que demarcam orientações em torno do desempenho da aprendizagem.

Ainda destacamos que o “enamoramento” pelo tema vem sendo nutrido por interesses pessoais gestados na formação pessoal e profissional. Além de ser motivado pelos debates atuais que colocam no cerne de discussões políticas e acadêmicas a corrida pelo desempenho e qualidade da aprendizagem.

É nessa trilha que nos deparamos com o trânsito das políticas educacionais em vigor, intensificadas por iniciativas que visam avaliar em larga escala a aprendizagem dos estudantes de todo país (PERONI, 2009). Destacamos que ao focarmos os acontecimentos no âmbito das aligeiradas reformas educacionais, nota-se forte inspiração da cultura do desempenho através dos indicadores de aprendizagem.

Entendemos, portanto, que a escola se apresenta com uma grande e desafiante missão, sobretudo pela complexidade do cenário social e educacional. A sociedade da informação e do conhecimento requer que aprendamos cada vez mais, ao mesmo tempo sobre coisas distintas, intensificando novas formas de ensinar e aprender (NUNES; SANTOS; XAVIER, 2008).

Pensar sobre o “aprender” em cada momento histórico e em cada sociedade tem suas particularidades. Portanto, falar sobre aprendizagem, não é algo novo. Recentes e complexas são as questões que emergem a seu respeito, uma vez que se tem em evidência a lógica do desempenho, da competição e do sucesso escolar. Afinal, no campo da educação, os fracassos e sucessos têm repercussões importantes no desenvolvimento individual e coletivo de uma determinada sociedade.

Presenciamos um momento em que são enfáticas as iniciativas que envolvem o campo da política educacional brasileira. Muito embora se concentre no cerne de tais iniciativas, o enfoque dado à qualidade e ao desempenho dos estudantes, a escola não tem conseguido dar respostas efetivas às expectativas positivas demonstrando baixos indicadores.

A radiografia do Brasil relativa aos indicadores educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme dados oficiais disponíveis em meios de divulgação do Ministério da Educação, foi crescente. Com base no parâmetro educacional que têm hoje os países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil passou de 3,8 em 2005, para 4,6 em 2009. Em termos numéricos, isso significa a evolução que o país vem demonstrando em termos de desempenho dos alunos, escolas e redes para atingir a média⁴ 6,0 prevista para 2022, ano em que o país comemora o bicentenário da educação (MEC/INEP, 2011).

No ritmo que emerge da intensificação de políticas e ações de monitoramento da qualidade e o conseqüente desenvolvimento de indicadores de mensuração desta qualidade/aprendizagem, se inscreve o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino – com informações sobre o rendimento escolar (taxa de aprovação).

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005 quando tínhamos, até então, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵ como ferramenta de avaliação da educação do país. Reformulado nesse mesmo ano, o SAEB que fazia levantamento de dados amostrais, ganhou caráter universal passando a ser divulgado por rede de ensino e por escola. A partir desse período foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação (MEC/INEP, 2011).

A amplitude das políticas de avaliação no Brasil corrobora com a ideia de que um “indicador para melhor aferir a qualidade do ensino reside na análise do nível de conhecimento adquirido pelo aluno que está no interior do sistema escolar” (SOUZA, 2010, p. 133). Tal proposição vem sendo considerada permitindo comparações entre estudantes, escolas e redes por meio de provas nacionais e estaduais, de caráter

⁴ 6,0 é a média para parâmetros técnicos estabelecida pelo Inep para comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino no Brasil com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁵ Exame aplicado a cada dois anos a uma amostra de alunos de cada estado e restrito a um questionário. A amostra não era representativa dos alunos de cada rede municipal.

padronizado tal como a Prova Brasil e o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (Spaece)⁶.

A partir de 2006 o IDEB foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), através do seu Plano de Metas (VIEIRA, 2008). Embora sendo muito mais uma adequação dos mecanismos de avaliação anteriores, o IDEB em uma escala de zero a dez, busca identificar a qualidade de ensino oferecido nas escolas. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes: a aprovação escolar e a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁷, o processo educacional reclama por avaliação, sendo a “indústria da aprovação automática tão perniciosa quanto a indústria da repetência” (PDE, 2008, p. 21). Nesse cenário, se presume a elaboração e incorporação de uma cultura avaliativa no âmbito educacional em geral, uma vez que a valorização das avaliações em larga escala se evidencia como forte ferramenta para averiguação de políticas (KÖNIG, 2007).

Imerso em contexto plural com múltiplas complexidades culturais, políticas, sociais e ideológicas, situa-se o professor, sujeito responsável por uma tarefa delicada, quer pela natureza de seu objeto de trabalho, quer pela abrangência da ação educativa, especialmente no que compete a aprendizagem dos educandos. À escola cabe a perspectiva de avançar frente aos *rankings* e, ao professor, a elevação dos níveis de aprendizagem.

Chama-nos atenção o seguinte fato: na medida em que os indicadores são divulgados, ocorre um movimento em torno de estratégias políticas que vão do macro (sistema de ensino), ao micro, “chão” da escola. No âmbito municipal, são postos em evidência a gestão escolar, o trabalho docente, as formações e o

⁶ O Estado do Ceará foi um dos pioneiros estados da federação a criar seu próprio sistema de avaliação. Em 1992, ocorreu uma experiência piloto (amostral) sendo gradativamente ampliada. Em 2003, abrange todos os municípios cearenses e, em 2004 (com uma mudança significativa em sua estrutura), incorpora a rede municipal de ensino passando a avaliar um maior contingente de alunos e escolas desde sua criação (VIEIRA, 2007).

⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação é um documento publicado pelo MEC em 2007, para além do diagnóstico dos problemas educacionais traduzidos pelo PNE (Plano Nacional de Educação), é apresentado como conjunto de programas que visam dar consequência às metas qualitativas da educação nacional.

imaginário do professor permeado por um perfil de “sucesso ou fracasso” frente aos resultados obtidos e a sua própria profissionalidade.

Para quem faz parte do sistema escolar, principalmente como educador, o desempenho dos alunos passa a se configurar como pressuposto de falhas ou de sucesso. Assim, pesquisar esses atores e o significado que a dinâmica das avaliações de sistemas escolares ocupam mediante seu fazer pedagógico, significa pesquisar um espaço que vem sendo atravessado por inúmeras reformas⁸.

[...] partimos da concepção que a escola se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, que ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada por interesses do Estado [...] (SOUZA, 2010, p. 136).

Os resultados, contudo, não falam por si. Acreditamos que a divulgação é acompanhada de muitas expectativas que possibilitam (re)direcionamentos no que compete tanto à gestão municipal ou escolar, quanto no trabalho a ser desenvolvido pelo professor em sua sala de aula.

Através da primeira aproximação empírica ao campo, em outubro/2009, face ao trabalho de pesquisa desenvolvido no Projeto Observatório da Educação, contemplamos uma realidade fértil para tais apreciações investigativas. Buscamos identificar através de entrevistas⁹ realizadas no rol dos dez municípios que fazem parte da amostra¹⁰, a compreensão dos gestores municipais de educação a respeito da ideia de sucesso e aprendizagem escolar.

Os dados obtidos foram convergentes ao revelarem que, os educadores que se ocupam de cargos de gestão municipal, associam sucesso escolar à aprendizagem. Quando há a aprendizagem, há sucesso! Relacionam a esta questão,

⁸ Para Vieira (2010, p. 01), “Reformas são iniciativas geradas no interior do Estado, que expressam expectativas deliberadas de melhoria e mudança voltadas para o aprimoramento de um sistema educativo no todo ou em parte”.

⁹ A entrevista a que nos referimos foi inserida no roteiro dos instrumentais de pesquisa do Projeto Observatório da Educação (Apêndice C)

¹⁰ A amostra dos municípios pesquisados no Estado do Ceará é composta pelos cinco municípios de maior IDEB. São eles: Sobral, Mucambo, São Gonçalo do Amarante, Catunda e Jijoca de Jericoacoara. E, cinco municípios de maior variação entre 2005 - 2007, sendo eles: Boa Viagem, General Sampaio, Martinópole, Ipu e Aratuba.

ainda, à soma dos êxitos individuais dos alunos, à permanência e continuidade desses na escola, mas a fazem em uma perspectiva superficial, porém, semelhantes. Notou-se, ainda, certa tendência entre os entrevistados a reproduzir discursos “politicamente corretos”, pois está em evidência a escola de sucesso, reveladora de boas práticas e que advoga em favor de maior desempenho cognitivo dos alunos.

De acordo com relatório parcial da pesquisa¹¹, vemos que aprendizagem é um tema comum a todas as escolas dos dez municípios analisados. Ela aparece de várias formas, seja com maior ou com menor intensidade. Faz-se interessante destacar que nas escolas que compõem a amostra essa preocupação se torna mola propulsora para se pensar em um “bom” resultado, mesmo que esse ainda esteja aquém do ideal.

Em um total de noventa e sete (97) falas relevantes que destacam a questão da aprendizagem, cinquenta e oito (58) se referem às escolas de mais alto IDEB desses municípios. Trinta (30) delas são enfatizadas nas falas dos diretores e vinte e oito (28) pelos coordenadores pedagógicos. Essas conotações ajudam a evidenciar a centralidade do assunto na cena educativa, considerando sua presença tanto nos discursos dos atores escolares, quanto dos representantes governamentais.

Pelo exposto, em virtude dessa primeira aproximação, evidenciamos determinadas manifestações que nos conduziram a trazer o município de Sobral, localizado na região noroeste do estado, como referência (e preferência) para essa investigação. Este ente federado está entre os dez do rol da amostra do estado do Ceará pesquisados pelo projeto Observatório da Educação.

Destaca-se pelo Projeto de Educação¹² que norteia as políticas educacionais locais, por mais de uma década. Faz-se, portanto, digna de comentário a continuidade político-administrativa de Sobral, uma vez que desde os anos 2000 se alternam no executivo local gestores do mesmo grupo político. No início desse período, em virtude de uma pesquisa diagnóstica realizada pelo próprio município, os dados revelaram acentuados problemas no nível de leitura dos alunos. A partir

¹¹ Ainda em elaboração Relatório Geral dos três Estados envolvidos na pesquisa.

¹² Assim descrito pelos gestores. O Projeto de Educação Municipal delimita as bases de orientação para a gestão educacional local.

desse diagnóstico as gestões que se sucedem caminham na tentativa de implantação de uma política educacional com foco na aprendizagem e prioridade na alfabetização. Destacamos a fala¹³ do atual gestor municipal de educação relatada para evidenciar essa centralidade.

[...] eu preciso primeiro buscar a origem desse projeto, por que na verdade é lá na origem que se encontra o verdadeiro desafio de Sobral e desse projeto. Ele tem oito anos, é uma criança em processo de alfabetização. A demarcação dele foi de 2001 para 2002, mas na verdade a demarcação dele já vinha sendo executada desde 2000. O ponto de partida dele foi a aprendizagem, na verdade a falta de aprendizagem das nossas crianças. Foi realizado um diagnóstico ao final do ano 2000 e esse diagnóstico apresentou qual era a fragilidade do município de Sobral em relação à educação. Foi feita uma pesquisa por amostragem, através de uma consultoria [...] e constatou que os garotos na 3ª série, que seria hoje o nosso 2º ano, 48% não sabiam ler: não sabiam ler textos, não sabiam ler frases e não sabiam ler palavras, então nos estávamos diante de um quadro muito grande do que hoje a academia trata como analfabetismo escolar e foi a partir desse diagnóstico que se iniciou todo o processo de Sobral e a gente nunca perdeu esse referencial de que a aprendizagem é o foco central de todo o processo na educação. (Secretário Municipal de Educação)

Sobral conta com uma rede própria de ensino, atendendo nos níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental, prioritariamente dos anos iniciais. Foi o município que primeiro instituiu o ensino fundamental com duração de nove anos em 2001 (Lei nº 294/2001). Ostenta várias premiações regionais e nacionais em educação, não sendo fácil negar a constituição de um imaginário que muito se aproxima de um “modelo ideal” de rede educacional, embora em contexto de muitas adversidades sociais.

Os elementos acima apresentados foram significativos na condução à pergunta central dessa investigação: Há interfaces entre as concepções docentes sobre aprendizagem escolar e as orientações que legitimam as políticas de avaliação e formação continuada do país? A partir dessa indagação, outras se explicitam: Que concepções detêm os professores sobre aprendizagem e sucesso escolar? O que é ser professor de uma escola de alto/baixo IDEB? Que significados têm esses indicadores no imaginário docente? Como se apresentam as orientações

¹³ Esta fala encontra-se transcrita no Relatório Parcial da pesquisa Bons Resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos.

em torno da aprendizagem nos documentos norteadores de políticas de avaliação e formação continuada? Que lugar vem ocupando os resultados do IDEB na política de formação continuada do município? Como vêm sendo trabalhados tais resultados junto aos professores? Como os indicadores (IDEB) podem se tornar instrumentos mediadores de reflexão docente sobre aprendizagem?

Essas indagações foram pertinentes para compreendermos que o trabalho desenvolvido pelo professor em prol da aprendizagem de seus alunos, decorre de sua visão do mundo e do modo como articula seus conhecimentos a serviço das práticas que desenvolve sendo essas, por sua vez, atravessadas por um viés oriundo das políticas educacionais.

As questões levantadas configuraram a razão maior dessa pesquisa: investigar as interfaces entre as concepções docentes sobre aprendizagem escolar e as orientações que legitimam as políticas de avaliação e formação continuada de professores. Nesse sentido, buscamos a compreensão da problemática para sinalizar alternativas de intervenção no campo de sua formação continuada e desenvolvimento profissional, como forma de contribuir para o debate. Assim, mapeamos a concepção de aprendizagem e sucesso escolar dos docentes investigados, como também tentamos apreender em documentos norteadores de políticas educacionais as (macro)orientações em relação à temática da aprendizagem.

Ao considerarmos que é “na pós-graduação que se produz grande parte das pesquisas no Brasil” (ANDRÉ, 2008, p.133), realizamos levantamento de trabalhos ao longo dos últimos cinco anos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal levantamento nos demonstrou a evidência de uma lacuna em torno dessa discussão havendo, portanto, poucas produções que se reportam à aprendizagem escolar sob a perspectiva das políticas educacionais. Dos trabalhos localizados, vimos que o foco recorre a evidenciar iniciativas advindas do cenário político-educacional, publicizadas pelos movimentos de reforma do Estado a partir da década de 1990.

Nas dissertações e teses¹⁴ produzidas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Estadual e Federal do Ceará, podemos demonstrar melhor essa escassez. Na Universidade Federal, entre teses e dissertações identificamos apenas uma investigação no nível de doutorado que, por sua vez, também retrata a experiência da gestão educacional de Sobral. O trabalho aprecia e analisa os resultados educacionais e pedagógicos do período de 2001 a 2004, com ênfase para as avaliações externas de leitura e escrita daquele município (MAIA, 2006). Na Estadual, apenas uma pesquisa faz aproximação com a temática, onde Lima (2007) aborda o contexto da avaliação educacional sob a égide da política de avaliação educacional do Estado do Ceará, através do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (Spaece).

O mapeamento revelou que, apesar da relevância do tema, os estudos ainda se apresentam de forma tímida na seara educacional e, de modo especial, na cearense, sobretudo no âmbito da formação de professores. Boa parte da literatura e pesquisas existentes está situada nas áreas de avaliação escolar e ensino-aprendizagem. Portanto, em nenhum trabalho localizado pudemos evidenciar o diálogo entre a Psicologia da Aprendizagem e Política Educacional. A presença dessa lacuna denota a relevância deste estudo, sobretudo para o meio acadêmico cearense, uma vez que busca estabelecer um diálogo entre aprendizagem escolar, políticas de avaliação e formação continuada de professores.

Propomo-nos, pois, a analisar as concepções dos professores que atuam em duas escolas situadas no município de Sobral. Tomamos por referência os resultados advindos do IDEB divulgados a cada dois anos, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental que, por sua vez, dinamizam e inscrevem um novo cenário avaliativo e formativo no país.

Foram essas as questões que direcionaram o estudo teórico e inspiraram a inserção empírica do trabalho. A pesquisa teve como objetivo principal: Discutir as interfaces entre as concepções docentes sobre aprendizagem escolar e as

¹⁴ Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC foram localizados os seguintes trabalhos de mestrado a partir dos descritores Aprendizagem – Avaliação - Educação: Lopes (2004), Mota (2004), Batista (2005), Santos (2005), Melo(2006), Oliveira (2006) e Furlanetto (2007) disponível em <<http://www.theses.ufc.br/>> acesso em 20 jan. 2011. Na UECE, foi localizado um trabalho um único trabalho: Lima (2007), disponível em <<http://www.tede.uece.br/>>, acesso em 20 jan. 2011. No doutorado, somente na UFC identificamos um trabalho que se aproxima de tal recorte: Maia (2006), <<http://www.theses.ufc.br/>>, acesso em 21 jan. 2011.

orientações que legitimam políticas no campo da avaliação e formação continuada de professores.

Para a consecução os objetivos específicos foram: Identificar orientações sobre aprendizagem em documentos que norteiam políticas de avaliação e formação continuada; Apreender as visões de aprendizagem que detêm os professores; Relacionar as orientações presentes nos documentos com os significados que apóiam as concepções docentes; Considerar o uso de dados de desempenho como ferramentas reflexivas sobre aprendizagem, a partir das formações continuadas.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa teve por orientação epistemológica o pensamento vigotskiano, ligado aos estudos socioculturais. A compreensão das concepções dos professores, a partir de uma perspectiva sociocultural, indicou a necessidade de adotarmos uma metodologia de caráter qualitativo. A pertinência de tal abordagem para a presente investigação se evidencia, sobretudo, nos significados que os sujeitos atribuem à aprendizagem sob a ênfase dada aos indicadores de sucesso escolar.

Além dessa introdução, o texto está dividido em cinco capítulos, mais as considerações finais. A intenção foi construir um enredo que envolvesse as macrocategorias de estudo, que são: Aprendizagem nas agendas educacionais, Concepções sobre o aprender e Políticas de Avaliação e Formação Continuada.

No primeiro capítulo, além de situar as categorias de trabalho, apresentamos os procedimentos metodológicos, ao explicitar a escolha do paradigma, a caracterização do método empregado, a seleção dos sujeitos, a definição dos instrumentos de coleta e o processo de análise dos dados.

O segundo capítulo traz uma discussão em torno das políticas educacionais, especificamente em torno das políticas de formação continuada e avaliação. Consideramos que tais contextos nos serviram de base para melhor situar as concepções docentes e o universo sociopolítico em que as mesmas se consubstanciam.

O terceiro o capítulo, intitulado “Aprendizagem e Sucesso Escolar: duas faces de uma mesma moeda?” parte de uma indagação que nos trouxe, inicialmente, a necessidade de apresentar um esboço das principais teorias da aprendizagem sob a contribuição da Psicologia da Educação. Enfatizamos a teoria Histórico-Cultural

como fundamento para situar nosso entendimento sobre aprendizagem, além de ter favorecido à compreensão das concepções docentes a partir da relação com o significado que se produz sobre o aprender.

O quarto e quinto capítulos apresentam a sistematização dos resultados da pesquisa, mediante análise documental em torno das orientações que incidem sobre aprendizagem e a categorização dos dados coletados em relação às concepções dos docentes sujeitos dessa pesquisa.

Na última parte deste trabalho, cujo título é “Tecendo sentidos: as considerações finais” são divulgados os resultados encontrados nesta pesquisa a partir dos objetivos que propomos. Neste texto, também ressalvamos os limites deste trabalho e explicitamos a necessidade de estudos futuros, como forma de serem alargadas as contribuições sobre os estudos relativos à aprendizagem e suas nuances.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

*Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo. Examinai, sobretudo, o que parece habitual [...] nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.
(BERTOLD BRECHT)*

Estamos sempre chegando e partindo. É justamente na certeza da chegada que alicerçamos os critérios para a partida. É porque estamos sempre chegando e partindo que podemos avançar no desvelamento do saber, orientados pela virtude de permanecer no constante movimento de ir em busca do que nos realiza e, apesar disso, nos lançar na direção da chegada-ponto-de-partida (GHEDIN E FRANCO, 2008).

A atividade de pesquisa nos guarda a possibilidade de suspeitar da realidade, do natural. Essa busca por respostas, “desconfiar” do que nos é trivial, demarca a incessante procura humana por ressignificações da nossa própria realidade. Traduz em si uma característica tipicamente humana: a curiosidade. É ela que nos move, nos faz querer, desejar e ousar. A esse esforço de compreensão da realidade, chamamos, juntamente com Severino (2001), de conhecimento. As indagações cotidianas que nos são feitas (ou que fazemos) podem ser, ou não, sistematizadas e imbuídas de novos significados.

Através da pesquisa, podemos construir conhecimento de forma sistemática, mediada, pensada, elaborada e refletida. Nesse sentido, Chizzotti (1998, p. 11) afirma que:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Sendo assim, estabelecer o percurso metodológico de uma investigação configura-se em atividade complexa, visto que abrange um conjunto de decisões e

escolhas que definem, por assim dizer, os contornos e delineamentos da pesquisa. Necessita que o pesquisador esteja atento ao entorno, a fim de compreender o contexto que deseja estudar, refletir sobre ele e utilizar os espaços, tempos e meios adequados à busca de respostas.

O refinamento dessa orientação também se sustenta nas formulações de Bogdan e Biklen (1994, p.16) ao reforçarem que “utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Tais características se traduzem pelo trabalho como o universo de significados, crenças, atitudes e valores, pautados na compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade.

Neste capítulo, apresentamos como cada elemento dessa pesquisa foi tomando corpo. Iniciamos contextualizando o paradigma escolhido, o método de pesquisa, a escolha do *lócus* e a definição dos sujeitos, os instrumentos de coleta e os mecanismos de análise dos dados utilizados. Todos esses elementos constituintes da metodologia dão a essa pesquisa um caráter qualitativo, na medida em que a construção dos significados dos sujeitos envolvidos, bem como o sentido que eles imprimem de sua própria realidade, sendo considerados como elementos constituintes desse estudo.

2.1 O paradigma interpretativo

Para Guba e Lincoln (1994) o termo paradigma pode ser compreendido como um conjunto básico de crenças que determinam os princípios fundamentais com os quais se pretende trabalhar. Representa, pois, a visão de mundo que define, para o pesquisador, a natureza e a extensão das possíveis relações entre o individual e o coletivo, o todo e as partes. Em geral, os paradigmas de uma investigação podem ser caracterizados sob três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica. Essa caracterização diz respeito, respectivamente, à natureza do cognoscível, à relação entre conhecedor e conhecido e à forma como o conhecimento é apreendido pelo pesquisador (ALVES-MAZZOTI, 1996). Tais dimensões estão atreladas às características específicas de cada paradigma.

Atualmente, são três os paradigmas considerados predominantes no campo das Ciências Sociais e Humanas. Para essa investigação, foi adotado o paradigma interpretativo. Ele está situado no rol de paradigmas considerados por Alves-Mazzotti (1996) como sucessores do positivismo: pós-positivista, teórico crítico e interpretativo. Seus pressupostos, na visão de Guba e Lincoln (1994), são incompatíveis com os outros demais paradigmas. São eles: a) peso da teoria nos fatos; b) subdeterminação da teoria; c) peso dos valores nos fatos; d) natureza interativa da díade pesquisador/pesquisado.

Em relação ao primeiro item, os fatos são analisados sob determinado prisma, com base em uma teoria que lhe dá sustentação. O segundo indica a possibilidade de existirem diversas construções teóricas sobre um mesmo fenômeno, razão pela qual não há uma maneira inequívoca de escolher a melhor teoria para ancorar um estudo. Com relação ao terceiro item, pode-se afirmar que não existe pesquisa neutra, posto que o pesquisador analisa os fenômenos à luz dos seus próprios valores sejam eles do seu cotidiano pessoal e profissional. O último item trata a consequência dos anteriores e reflete sobre a influência que o pesquisador exerce sobre o objeto de pesquisa mediante a interação que resulta da atividade humana.

Desse modo, o paradigma interpretativo compreendido sob o ponto de vista ontológico é relativista, a realidade subjetiva e múltipla, construída em planos locais e específicos susceptíveis a determinado contexto; no prisma epistemológico é subjetivista, pois o pesquisador se encontra imerso no contexto de interação a ser investigado, e, metodologicamente hermenêutico-dialético.

O termo hermenêutica, esclarecido por Santos Filho (2000, p. 18), “referia-se, originalmente, à interpretação de texto, mas passou a significar o conhecimento necessário do contexto para a interpretação de um evento”. Interpretar, portanto, supõe um movimento constante entre o todo e as partes, considerando o contexto e o significado da expressão humana. O mesmo autor salienta que:

[...] a pesquisa interpretativa [...] concebe o homem como sujeito e ator, enfatizando a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Entende a verdade como relativa e subjetiva, que reconhece a mudança e aceita a teoria do conflito (SANTOS FILHO, 2000, p. 39 e 40).

O modo como procedemos com as alternativas metodológicas para esse trabalho se apoiam também em Ghedin e Franco (2008), quando nos advertem da importância do aspecto interpretativo nas manifestações do real, expressas pelos discursos dos sujeitos. Diante de tais características, o paradigma interpretativo nos pareceu convincente para esta investigação, na medida em que levamos em conta a subjetividade, crenças e valores dos atores envolvidos na pesquisa, bem como o contexto escolar em suas múltiplas dimensões. Ademais, permitiu-nos analisar a problemática com foco nos significados que os professores atribuem a sua realidade, assim como apreciar as influências que recebem do meio externo que ajudam a contornar seus “ditos” e fazeres.

2.2 O Método de Estudo de Caso

Inicialmente, pensou-se em utilizar a Etnometodologia como método de pesquisa. A priori, essa opção se pautava por levar em consideração a preocupação central desse método: o estudo do raciocínio do cotidiano. Para a Etnometodologia, as explicações e representações dos sujeitos são tidas como fundamentais no sentido de dar conta das significações interacionais de um determinado grupo, em determinado contexto histórico e cultural (COULON, 1995). No entanto, mediante a escolha do município a ser investigado a partir de suas respectivas escolas e professores (sujeitos envolvidos na pesquisa), conforme será explicitado a diante, optou-se pelo estudo de caso como melhor alternativa para essa investigação.

As características desse método são determinadas por duas circunstâncias, a saber: os suportes teóricos que orientam o trabalho do pesquisador e a natureza e abrangência da unidade (TRIVIÑOS, 1987). Tais circunstâncias dotam de significativa importância da constituição de um estudo, posto que a profundidade e o mergulho no caso que se está investigando tendem a aumentar seu grau de complexidade, o qual necessita uma interlocução entre a teoria e o fenômeno analisado.

A compreensão de Chizzotti (1998, p. 102) nos permite esclarecer melhor nessa afirmativa:

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Nessa mesma conotação, Stake citado por André (2008, p. 18), descreve o estudo de caso como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Ou seja, o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa que se destina a estudar um caso particular ou diversos casos que constituem acontecimentos contemporâneos, com o intuito de analisar profundamente uma experiência, avaliando a natureza do fenômeno observado e o suporte teórico que o fundamenta.

Alguns pesquisadores apontam características depreciativas em relação ao estudo de caso. As alegações vão da possibilidade desse tipo de estudo fornecer pouca base para o procedimento de uma generalização científica, ou seja, ausência de rigor, a considerações que ele não seja, em si, um método de pesquisa. Além da demora e a quantidade de documentos, muitas vezes ilegíveis, concorrem para esse quadro (YIN, 2001). Porém, tais aspectos podem levar a conclusões equivocadas a seu respeito.

Stake citado por André (2008, p. 16) destaca que o estudo de caso não é somente “uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Por tal razão, distingue três tipos de estudo de caso: a) intrínseco; b) instrumental; c) coletivo. Estes tipos atendem a interesses diversos e requerem diferentes orientações metodológicas. Para o estudo de caso do tipo instrumental, como o empreendido para esse estudo, os autores destacam a possibilidade de investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, podendo o pesquisador escolher uma escola para conduzir seu processo investigativo.

Todavia, se faz importante pensar nas habilidades necessárias a um pesquisador para a realização de um bom estudo de caso. São destacadas por Yin (2001) cinco características fundamentais, a seguir: ter noção clara das questões que estão sendo estudadas; ser capaz de fazer boas perguntas; ser bom ouvinte; ser imparcial quanto às ideias preconcebidas; ser adaptável a novas situações e agir

com flexibilidade. Tais características traduzem o rigor científico da pesquisa e concorrem para a elucidação das ideias equivocadas que caracterizam os preconceitos descritos anteriormente.

Um estudo pode conter projetos de caso único ou de casos múltiplos, dentro da mesma estrutura metodológica, sem distinções amplas entre os dois. Ambos apresentam vantagens e desvantagens. Todavia o estudo de casos múltiplos tende a ser mais amplo e, por conseguinte, mais convincente. Em compensação, exige do pesquisador mais tempo e maior número de recursos do que os necessários a um estudo de caso único. Além disso, cada caso deve ser selecionado com muito cuidado, de forma a prever resultados semelhantes ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (YIN, 2001).

Quanto ao desenvolvimento do estudo de caso, Chizzotti (1998) apresenta três fases: I - seleção e delimitação do caso; II - trabalho de campo; III - organização e redação do relatório. O item I refere-se a aspectos atrelados à seleção cuja relevância está pautada no significado da pesquisa, enquanto a delimitação define os contornos necessários à compreensão do fenômeno. O item II se refere à comprovação das informações através dos registros disponíveis, podendo ser os mesmos orais, escritos, imagéticos, de modo que possam fundamentar o relatório de pesquisa; o relatório, citado no item III, pode ser analítico, narrativo ou descritivo. Deve conter os registros coletados, a fim de mostrar os aspectos que envolvem o problema, sua relevância, o contexto em que ocorrem e as possibilidades de mudança.

Considerando tais razões, acreditamos que será de grande valia a adoção do estudo de caso para esta pesquisa, pois ele é apropriado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, que é justamente a proposta deste trabalho.

2.3 Para onde fomos e de onde viemos: caracterização do *lócus* da pesquisa

De acordo com as inscrições, de cunho teórico-metodológico, descritas anteriormente, para atender os objetivos da investigação nos cabe detalhar inicialmente o *lócus* onde foi realizada a pesquisa.

O município de Sobral está localizado a noroeste do Ceará, distante cerca de 206 km da capital. Possui população de 188.233 mil habitantes e ocupa 3º lugar no *ranking* de maior Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM)¹⁵, ficando atrás apenas de Fortaleza e Euzébio. Conta com uma rede própria de ensino¹⁶, formada por 60 estabelecimentos de ensino, sendo 36 na zona urbana e 24 na zona rural. Instituiu, desde o ano de 2001, (Lei Nº 294/2001) o ensino fundamental com duração de nove anos.

Com relação à política educacional, a gestão de educação do município é orientada, conforme nos referimos na introdução desse trabalho, pelo que os gestores denominam “Projeto” de Educação de Sobral. Este teve origem a partir de uma pesquisa diagnóstica que anunciou graves problemas no nível de leitura dos alunos da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, foram estabelecidas metas prioritárias e definidas estratégias para alfabetização de crianças de 6 e 7 anos de idade e a alfabetização, em caráter de correção, dos alunos de 2ª à 6ª série que não sabiam ler.

De acordo com o Relatório Parcial resultante da pesquisa Bons Resultados no IDEB: um estudo exploratório de fatores explicativos (2010), o quadro a seguir aponta alguns fatores de destaque na política de educação do município, para consecução de metas relacionadas à elevação da aprendizagem de seus alunos.

Quadro 1: Fatores de destaque na política municipal de educação

- Continuidade Político-administrativa do município
- “Projeto Educacional” que orienta o estabelecimento de metas
- Foco das políticas educacionais na aprendizagem
- Política de monitoramento da aprendizagem com foco nas avaliações externas e internas
- Política de gratificação às escolas: Prêmio Escola de Sucesso

¹⁵ Os dados do IBGE (censo 2010) e IDM (2008) encontram-se disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat> e www.ipece.ce.gov.br Acesso em 16 jun/2010.

¹⁶ Decreto Nº 221/1999.

- Seleção meritocrática de Diretores
- Material didático estruturado e elaborado pela Secretaria de Educação
- Educação como um “valor agregado ao município”

Fonte: Resumo Executivo. 2ª Reunião Conjunta dos três grupos de pesquisa realizada em Fortaleza-Ce, Mai/2010.

Este município, além de demonstrar aspectos relevantes no tocante à política educacional, no âmbito das avaliações externas, aparece como destaque nos resultados apontados pelo IDEB, desde suas séries mais inaugurais. Sobral, em todos os anos de divulgação do IDEB, atingiu resultados superiores ao do próprio estado, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2: Evolução do IDEB

Ano	IDEB – 4ª série/5º ano			Metas Projetadas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2011
Sobral	4.0	4.9	6.6	4.0	4.4	4.8
Ceará	3.2	3.5	4.2	3.2	3.6	4.0

Fonte: Mec/Inep

Vemos que a média de 6.6, no ano de 2009, dos alunos do 5º ano do ensino fundamental ultrapassa a meta prevista para ser alcançada em 2011, tanto para o estado, quanto para o próprio município. Isso significa progressão com 12 anos de antecedência à média 6.0 estabelecida como parâmetro técnico previsto pelo Inep para o ano de 2021. Sobral, portanto, é o primeiro do *ranking* dos cinco municípios de melhor desempenho da aprendizagem no estado do Ceará (MEC/INEP, 2011).

Escolhemos duas escolas dessa rede municipal: **Escola de Ensino Fundamental José da Mata e Silva** e **Escola Raimundo Santana**. A escolha deve-se ao fato das escolas apresentarem, respectivamente, o mais *alto* e *baixo* índice de desempenho de aprendizagem apontado pelo IDEB em sua mais recente publicação (2009).

A escola José da Mata e Silva, antes denominada como Escola 1º de Maio, fica localizada na zona urbana e em região central da Sede. No ano de 2010, após passar por uma reforma recebe essa nova denominação. Conta com cerca de 650 alunos, sendo classificada como escola de médio porte (nível B). Seu núcleo gestor é composto pelo Diretor escolar e três Coordenadores. Com relação à estrutura física possui: laboratório de informática, pátio coberto e não possui biblioteca. Em 2008, agrega o 6º ano e Educação de Jovens e Adultos e, em 2010, conta com seis turmas de 5º ano e com um total de 25 professores. A Escola Raimundo Santana fica localizada no distrito de Jaibaras, cerca de 35 Km distante da sede do município. Conta com uma média de 473 alunos. Compõe o núcleo gestor o Diretor e uma Coordenadora Pedagógica. Em 2010, contava com dezoito professores e duas turmas de 5º ano.

2.4 O passo-a-passo da coleta de dados e o encontro com os sujeitos

Em outubro de 2009, tivemos oportunidade de realizar visita ao município de Sobral. Esta “ida” se deu em virtude de fazermos parte da equipe de pesquisadores que compõem o Projeto Observatório da Educação (Ceará). Naquela ocasião, foram feitos os primeiros contatos e solicitações dos dados iniciais sobre as escolas e professoras¹⁷. Buscamos junto ao setor pedagógico da Secretaria de Educação Municipal de Sobral maiores informações sobre as escolas 1º de Maio e Osmar de Sá Ponte. Estas eram, em 2007, as escolas de maior e menor IDEB do município, nas quais procedemos com a coleta de dados relacionadas ao Projeto do Observatório. Além das aproximações preliminares junto à equipe da Secretaria de Educação, foi possível conhecer os espaços físicos da administração educacional do município, bem como as duas escolas. Realizamos entrevistas com o núcleo gestor¹⁸ da Escola 1º de Maio, atual José da Mata e Silva, fato que nos fez estreitar os contatos.

¹⁷ Utilizaremos a nomenclatura 'professoras' para indicar que todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino. Naquele momento, já tínhamos clareza do *lôcus* da pesquisa e das escolas a serem investigadas

¹⁸ A entrevista se refere ao Instrumental do Observatório da Educação.

Em linhas gerais, essas foram as primeiras aproximações que fizemos. Com o suporte dessa pesquisa “guarda-chuva”, voltamos do campo compreendendo que esse primeiro passo carecia de maior refinamento dos nossos objetivos e de amadurecimento quanto à natureza metodológica desse trabalho. Faz-se importante frisar que a “primeira ida” ao campo, em outubro de 2009, se antecipava ao exame de qualificação ocorrido, posteriormente, em junho de 2010. Depois de suggestionados pela Banca Examinadora os contornos que melhor delinearam essa pesquisa, ocupamo-nos de coletar os dados apoiando-nos em critérios de escolha dos sujeitos e da coleta de documentos que deram suporte às análises.

Depois, retomamos uma “nova conversa”. Quando falamos em ‘*retomar*’ uma conversa, isso se deve ao fato de termos voltado no início do mês de novembro/2010 ao município de Sobral. Esse foi um momento importante, porque foi nessa nova “idas” que as intenções se faziam mais claras, considerando que os preceitos metodológicos estavam redefinidos.

Os resultados do IDEB (2009), recém-divulgados naquela ocasião, fizeram com que levássemos em conta os dados mais recentes: 2009. A Escola José da Mata e Silva se manteve em 1º lugar no *ranking* de maior IDEB do município, porém, a Escola Osmar de Sá Ponte não ocupava mais a última colocação. Este resultado nos evidenciou a busca pela investigação em outra instituição que ocupasse o *ranking* de menor IDEB municipal: a Escola Raimundo Santana.

De posse do Instrumental do Observatório e do nosso, em particular (APÊNDICE D), o retorno a Sobral, no início do mês de novembro de 2010, estava alicerçado pela incumbência como pesquisadora do Observatório. No entanto, foi oportuno para contatar os sujeitos e agendar as entrevistas, para posterior realização das mesmas. Todos os professores e gestores, naquela ocasião ocupavam-se da aplicação das avaliações externas locais, impossibilitando, portanto a disposição dos sujeitos para as entrevistas. Em suma, a primeira etapa da coleta de dados ocorreu na Secretaria de Educação do Município, e a segunda, nas próprias escolas.

De posse de informações e contatos agendados, os critérios definidos para seleção dos sujeitos foram necessários para atender aos objetivos da pesquisa: ser professor(a) da rede pública municipal de Sobral; estar lotado(a) em salas de aula do 5º ano (ano em que é aplicada a Prova Brasil); estar participando de alguma

formação continuada; e possuir exercício no magistério há pelo menos cinco anos. Este último critério se refere à possibilidade dos sujeitos terem participado da trajetória de sistematização do IDEB, desde sua versão inaugural em 2005. Ademais, a aproximação dos professores de língua portuguesa e matemática do 5º ano, denotam sua centralidade na cena educativa por serem essas as áreas específicas para a avaliação da Prova Brasil.

De acordo com os critérios acima, foram cinco docentes que compuseram a amostra: três da escola José da Mata e Silva e dois da Escola Raimundo Santana. Em princípio eram seis professoras, porém, uma delas se recusou a participar da pesquisa. Ficou decidido, então, que o trabalho seria realizado com as cinco, conforme Termos de Aceite.

Para designá-las elegemos codinomes para cada uma. Tais codinomes foram escolhidos de forma aleatória, seguindo a ordem alfabética que indica a sequência em que foram realizadas as entrevistas. Embora saibamos que as especificidades de cada professor possam ajudar em sua identificação, procedemos desse modo como forma de manter, na medida do possível, suas identidades preservadas. No entanto, ressaltamos que a preocupação com a ocultação de seus nomes não foi demonstrada por parte desses sujeitos.

Quadro 3: Cronograma de entrevistas e visitas às escolas

PROFESSORA	ENTREVISTA	VISITA À ESCOLA
Aurora	22/11/2010	07/11/2010
Brisa	22/11/2010	07/11/2010
Flora	23/11/2010	17/11/2010
Mel	24/11/2010	23/11/2010
Sol	24/11/2010	24/11/2010

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nossas entrevistas foram realizadas em paralelo à aplicação do instrumental utilizado para 2ª etapa da pesquisa do Observatório. Primeiramente, entrevistamos as professoras da Escola José da Mata e, em segundo momento, nos deslocamos até à Escola Raimundo Santana, localizada fora da Sede daquele município, para entrevistar as docentes daquela instituição. Convém esclarecer que as Professoras em momento algum, verbalizaram ou insinuaram resistências quanto à concessão das entrevistas.

Foram feitos registros, em fotografia digital, dos espaços físicos das duas instituições (APÊNDICE F). As formas de registro incluíram gravações de áudio no formato MP3¹⁹, fotos e notas de campo. Com o auxílio dos recursos tecnológicos, torna-se cada vez mais fácil registrar falas e gestos, além das anotações do entrevistador, que são de grande valia para a complementação e análise posterior dos dados. Convém lembrar que todas as formas de registro foram negociadas com as entrevistadas e autorizadas por elas.

2.5 Técnicas de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizadas a entrevista e a análise documental. Tais procedimentos se pautaram com vistas à obtenção de informações relevantes e de ordem qualitativa, conforme serão esclarecidos a seguir.

2.5.1 Entrevista

A entrevista em abordagem qualitativa é um procedimento muito usual empregado por pesquisadores nas pesquisas de campo. Nos momentos da coleta de dados ela tornou-se nosso principal procedimento. Deslandes *et al* (2003, p. 57) consideram a entrevista “como uma conversa a dois com propósitos bem definidos”. Trata-se de uma conversa, cuja natureza pode ser individual ou coletiva, com objetivos e estratégias definidas previamente. A interação que acontece entre

¹⁹ MP3 trata-se de um padrão de arquivos digitais de áudio estabelecido pelo Moving Picture Experts Group (MPEG). Informação disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/MP3> (acesso em 06/06/2011).

entrevistador e entrevistado e a influência recíproca entre ambos são características fundamentais para que as informações possam fluir naturalmente, num clima de confiança e veracidade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Consiste na comunicação entre pesquisador e pesquisado durante a coleta de informações. Quanto mais o entrevistado sente-se à vontade, maior a possibilidade de fornecer informações objetivas e subjetivas, além de destinar tempo e atenção aos interesses do pesquisador. Na perspectiva de Gaskel (2002, p. 73) a entrevista é vista como:

[...] um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

De modo geral, as entrevistas são classificadas de duas maneiras: estruturadas e não-estruturadas. As estruturadas são organizadas de modo que seguem um roteiro previamente definido, formulado. Nas entrevistas não-estruturadas ou abertas o tema proposto é discorrido livremente. Deslandes *et al* (2003) consideram a existência das entrevistas semiestruturadas, que conjugam os dois formatos. Este tipo apresenta questões previamente elaboradas, mas com reservas de espaço para a conversa livre.

As vantagens de uma entrevista estão, certamente, vinculadas às habilidades do entrevistador. Estas envolvem respeito ao entrevistado, à sua cultura e aos seus valores. Ela demanda uma capacidade de escuta atenta por parte do entrevistador no tocante ao universo de informações sem, contudo, exercer pressão sobre a pessoa que as fornece. Ainda a respeito das vantagens de uma entrevista, Lüdke e André (1986, p. 43) consideram que “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Além desses aspectos, faz-se imprescindível o cuidado com o registro imediato das informações, a fim de que elas não se percam nem sejam distorcidas.

A partir dessas considerações, foi adotada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE D). A entrevista continha perguntas abertas, portanto, de livre resposta.

O pré-teste foi realizado com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental de uma das escolas investigadas. Serviu-nos como primeira aproximação às características dos sujeitos da pesquisa.

2.5.2 Análise Documental

Através da análise documental tivemos outro suporte para obter dados para a composição desse trabalho. Tal opção permitiu identificar as orientações presentes nos documentos da política educacional que direcionam a formação continuada de professores e sua relação com os preceitos de aprendizagem neles empreendidos. A natureza desse tipo de procedimento “consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados” (RICHARDSON, 2007, p.30).

Nesse sentido, a apreciação dos documentos possibilitou a percepção dos desdobramentos que incidem sobre a ideia de desempenho e sucesso escolar como premissa de aprendizagem. A partir disso, estabelecemos reflexões acerca dessas indicações apresentadas (ou não) nos documentos, bem como presença e/ou ausência dessas orientações nas falas das professoras.

Bardin (2009, p. 47) considera o procedimento de análise documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. A tentativa que fizemos foi, então, de relacionar as reflexões entre o anunciado das políticas educacionais e as “vozes” dos sujeitos. Esta “tentativa” considera o pensamento de Richardson (2007, p. 228) ao destacar que a análise documental “tem como objetivo não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir delas”.

As fontes utilizadas seguiram uma hierarquização. Pautaram-se no sentido de verticalizar nossas apreciações no âmbito das políticas internacional, nacional e municipal, conforme os documentos a seguir: 1) o volume intitulado *Invertir mejor*,

para invertir, mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe, é um documento produzido em parceria por agências internacionais CEPAL e UNESCO²⁰; 2) o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE (2008), no âmbito do Ministério da Educação e 3) Plano de Ações Articuladas do município de Sobral (2007-2011).

A seleção de tais documentos considerou o interesse da investigação em compreender as concepções docentes sobre aprendizagem e a relação dessas com as orientações que subsidiam as ações de formação continuada para professores.

2.6 Análise dos dados

Sem desconsiderar novos elementos que suscitaram pontos de vista e interpretações, durante a análise dos dados com o intuito de atender aos objetivos previstos, foi seguida a orientação conceitual de Bardin (2009, p. 44) sobre a análise do conteúdo, compreendido como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Vemos que a intencionalidade desse procedimento é a inferência. Consideramos que a etapa de análise dos dados da pesquisa é uma tarefa complexa e requer atenção do pesquisador aos elementos implícitos. São das mensagens emitidas pelos sujeitos sociais em uma determinada época que tais inferências podem ser expressas, sejam elas pelas formas de ser, “significar” ou compreender determinado assunto. Thiollent (1998), assim como Bardin (2009), adverte que o pesquisador não deve se limitar a observar ou medir apenas os aspectos explícitos de uma situação. Tais compreensões se traduzem no objetivo da análise de

²⁰ CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

conteúdo que não é apenas de identificar o conteúdo manifesto, mas, compreendê-lo a partir de suas subjacências na tentativa de decifrar enunciados.

Esta técnica privilegia a presença ou ausência de determinada unidade de compreensão em vez de privilegiar a quantidade ou repetições das categorias. A “análise qualitativa do conteúdo começa com a ideia de processo, ou contexto social [...] que se dirige a um público em circunstâncias particulares” (MAY, 2004, p. 224).

Resumidamente, cinco etapas foram definidas para a coleta de dados, quais sejam: levantamento das escolas de maior/menor IDEB (2007-2009) do município de Sobral; coleta de informações sobre lotação de professores e turmas do 5º ano na Secretaria Municipal de Educação para definição da amostra e localização dos sujeitos da pesquisa; mapeamento das fontes documentais; contatos com a gestão das escolas e sujeitos para entrevista; realização de entrevistas. As transcrições das entrevistas e as anotações durante o campo foram de grande valia. Quando de sua análise, procurou-se estabelecer comparações quanto às afirmações expressas verbalmente e às orientações sobre aprendizagem contidas nos documentos norteadores de políticas.

Compreendendo que análise de conteúdo não se encerra apenas com a produção de inferências, Gomes (2007, p. 91) lembra que atingimos o nível interpretativo “quando conseguimos realizar uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Tal análise só nos foi possível através da comparação dos dados e da verificação das diferenças, sintonias e informações complementares. Elliot (1993) afirma que a triangulação favorece a percepção das relações entre os diferentes dados já que, através dela, o pesquisador reúne observações e informes sobre determinada situação sob diversos ângulos e olhares.

Com relação à categorização das informações coletadas, Bogdan e Biklen (1994, p. 221) esclarecem que essas “constituem um meio de classificar os dados descritivos [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”. Isso ficou muito evidente durante a análise, visto que, diante de um número considerável de informações, tornou-se necessário organizar os dados em macrocategorias, categorias e subcategorias para a melhor

compreensão da realidade investigada. Algumas categorias originaram-se do referencial teórico, portanto, estabelecidas *a priori*, enquanto outras surgiram com o refinamento da análise dos dados.

As macrocategorias Aprendizagem nas agendas educacionais, Concepções sobre o aprender, Política de Avaliação e Formação Continuada, foram sistematizadas com base no referencial teórico e fundamentadas no teor dos instrumentos de coleta e a análise dos dados.

A macrocategoria Aprendizagem nas agendas educacionais está relacionada às seguintes categorias: orientações internacionais, recomendações brasileiras e a agenda municipal. Aqui, buscou-se conhecer quais as orientações sobre aprendizagem que perpassam algumas documentações que balizam políticas educacionais.

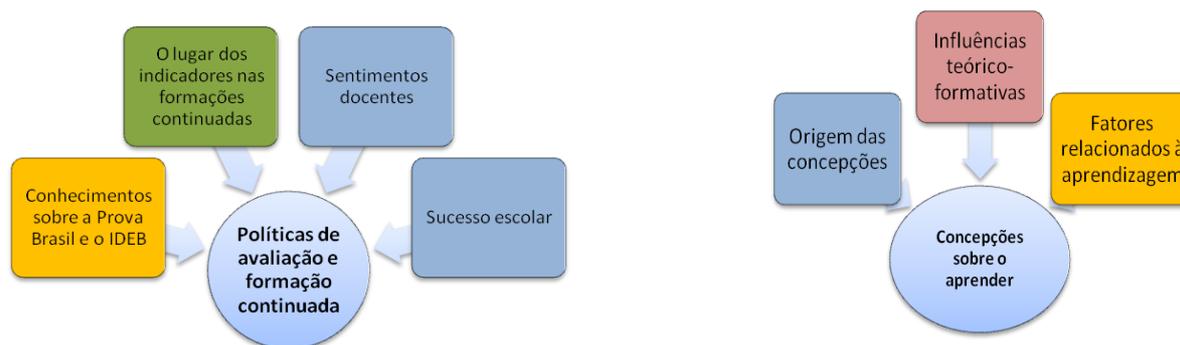
À macrocategoria Concepções sobre o aprender foi vinculada às categorias: origens das concepções, influências teórico-formativas e fatores relacionados à aprendizagem. Estas abrangeram informações sobre a visão que as professoras dispunham sobre aprendizagem, da relação com suas respectivas formações e teorias da aprendizagem que credenciavam suas atividades pedagógicas.

Em relação à macrocategoria Políticas de Avaliação e Formação Continuada, esta foi desmembrada em quatro categorias: conhecimentos sobre IDEB e Prova Brasil, o lugar dos indicadores nas formações continuadas, sentimentos docentes e sucesso escolar. Por sua vez essa categoria tratou de identificar os entendimentos das professoras acerca do IDEB e a Prova Brasil, de que modo os resultados de aprendizagem transitam nas formações continuadas, além dos significados dos indicadores revelados pelos sentimentos docentes.

Tais macrocategorias e categorias se encontram distribuídas na figura a seguir:

Figura 2: Macrocategorias e categorias





Fonte: Elaboração da própria autora

Buscamos assim, compreender quer nos documentos ou nos discursos dos sujeitos o entendimento que eles têm sobre aprendizagem e seus imbricamentos com as políticas educacionais. Destacamos o pensamento de Franco (2008, p. 8) ao afirmar que:

Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus comportamentos psicossociais.

As unidades de compreensão dos enunciados, tanto dos documentos oficiais, quanto das entrevistas concedidas pelos autores de onde elegemos os temas a serem tratados, serão apresentados nas seções seguintes das análises de dados. Para a tentativa de sintetizar e organizar a fase da análise de dados, seguimos as orientações de Bravo (1991). Produzimos um quadro para sistematização do material de modo que esse nos facilitou as várias leituras do material. Essa estratégia contribuiu para o processo de produção do relatório da pesquisa, com base no diálogo entre a literatura existente e os dados.

No capítulo seguinte, considerando que o contexto das políticas educacionais nos ajuda a situar as concepções dos professores, iniciamos uma discussão acerca das políticas de avaliação e formação continuada na tentativa de situá-las no escopo sociopolítico em que as mesmas se consubstanciam.

3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS PARA SITUAR AS CONCEPÇÕES DOCENTES

Compreender os processos educacionais, seja em sistemas de ensino, escolas ou salas de aula, representa um enorme desafio aos estudiosos em educação. Isso tem demandado esforços que torna pertinente romper com dispersas e padronizadas representações cotidianas, para que se adentre em um movimento investigativo e questionador. Cremos que é inoportuno falar de aprendizagem e, por conseguinte, das concepções docentes, sem antes discutirmos o espaço histórico em que estas estão situadas. Por essa razão, consideramos importante discorrer neste capítulo sobre o cenário em que se subscrevem as políticas de avaliação e formação continuada no Brasil, que por sua vez, ajudam a mobilizar tais concepções.

Esse recorte considera o propósito maior dessa proposta investigativa: compreender as concepções docentes a respeito da aprendizagem e seus possíveis imbricamentos com as políticas educacionais. Tais políticas demarcam necessidade de mudanças que exigem, cada vez mais dos docentes, maior capacidade de adaptação, flexibilidade e atualização de conhecimentos frente aos constantes desafios de sua prática.

Tratamos de discutir, primeiramente, as políticas de formação continuada de professores, para em um segundo momento explicitar sua relação com as políticas de avaliação intensificadas no Brasil desde os anos noventa. Para esse feito, buscamos nos apropriar de discussões pautadas em estudos que abordam a formação continuada e as avaliações de sistemas escolares no escopo das políticas educacionais, com possíveis implicações em torno do significado de aprendizagem. As reflexões acerca do sucesso escolar são enfocadas de modo a se perceber que a essa ideia se incorpora à perspectiva de desempenho, associada à qualidade educacional. Tais conotações nos ajudaram a evidenciar o lugar que a aprendizagem e os professores ocupam na agenda das políticas em educação vigentes no país.

3.1 Formação Continuada de Professores: elementos de aproximação

Cada vez mais a escola e seus professores estão diante de desafios e dilemas, ensejados por novas demandas de aprendizagens e de formação interpostas pelas políticas educacionais na contemporaneidade. As atuais formas de entender a formação docente têm relação direta com o momento atual representado por uma maior redefinição das relações entre Estado, sociedade e educação.

A característica da globalização explica sua repercussão direta sobre as diversas formas de organização econômica e social, com efeitos sobre a organização política global, regional e local, e, por conseguinte, sobre a escola e a formação dos professores (ALBUQUERQUE e NUNES, 2006, p. 03).

Apesar do consenso quanto à importância da formação dos docentes, existem muitas nuances, tons e matizes na forma de concebê-la (NUNES, 2004). Nesse macrouniverso, o campo específico da formação continuada tem sido destacado como importante via para viabilização de políticas educacionais e para potencializar o desenvolvimento docente²¹.

O interesse pelo tema da Formação Continuada se reafirma pela difusão que uma discussão como essa vem ocupando no espaço da academia e em associações de educadores. Evidencia-se pelo destaque que tem recebido nas redes educacionais face às exigências de organismos internacionais. Muito embora, as discussões que pairam sobre o grande “guarda-chuva” da educação continuada não deixem clara a precisão de seu conceito (NUNES, 2004).

Conceitos que se remetem à formação continuada aparecem de modo não unívoco e consensual. Por vezes, seu significado se limita aos cursos oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério. Outras vezes, é contemplado de modo amplo e genérico. Quando assume uma consistência mais abrangente, passa a ser compreendido como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional: horas de trabalho coletivo na escola,

²¹ De acordo com Nunes (2004, p. 107), o termo desenvolvimento docente é tido como aquele que oferece à formação continuada uma releitura conceitual, “o professor é considerado um profissional investigador, reflexivo, crítico e que lida com uma diversidade de saberes”.

reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições.

Essas iniciativas também ganham corpo nas relações profissionais virtuais (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.). Portanto, tudo que possa vir a oferecer ocasião de troca, informação e discussão que vise ao aprimoramento profissional em qualquer de seus ângulos. Ou seja, uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo do que se descreve como educação continuada (GATTI, 2008).

É fato que novas perspectivas sobre esse tipo de formação estão apoiadas em princípios que se atrelam às reformas educacionais. Elas mobilizam diferentes maneiras de pensar quais conhecimentos estão sendo prioritários face às metas estabelecidas para a educação.

[...] a aprovação da nova LDB, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, e a implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Todos com repercussões nos docentes, inclusive quanto à sua formação (ALBUQUERQUE e NUNES, 2006, p.04)

Em decorrência do intenso cenário de reformas no campo da educação anunciado desde os anos 1990, vê-se que o modelo educacional brasileiro se modifica ao longo das duas últimas décadas. Brzezinski (2008) salienta que em tempos mais recentes, muitas ações sob a coordenação do MEC foram intensas e vieram ocorrendo de forma simultânea. Muitos dos projetos se conjugam ao PDE (2008) e ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007).

A partir da divulgação de resultados (tal como os decorrentes do IDEB, aos alarmantes dados sobre a aprendizagem do país) foram atreladas diversas ações. Algumas bem recentes, outras, em processo de atualização, como é o caso da formação de professores a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Com repercussões pontuais na melhoria do trabalho das escolas, muitos programas de formação continuada se fundamentam em elementos e princípios de

reformas. Cobrem detalhes relativos à atuação docente em âmbitos específicos, tal como o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC que acontece no estado do Ceará, cujo objetivo é oferecer assessoria técnica aos municípios para modificar os seus baixos indicadores de aprendizagem. Gatti (2009) destaca que devido aos problemas crescentes nos cursos de formação inicial, as ideias a respeito da formação continuada vêm se deslocando para uma concepção compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Apoiados nesses argumentos, a formação continuada passa a ser entendida a partir de tais perspectivas. Há uma tentativa de romper com modelos pouco eficazes para o que se espera do profissional do ensino e da escola, de modo a responder às novas demandas educacionais. O tema das competências docentes se apoia nesse sentido. O delineamento da atividade docente tem como propósito desenvolver as “competências” dos alunos no tocante ao seu desempenho escolar. Este referencial em muito tem orientado programas formativos para professores, traduzidos como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação (PERRENOUD, 2003).

Por sua vez, tais competências geram outras de natureza mais específica. Trazemos de Perrenoud (2000) citado por Nunes (2004) algumas destas competências que, para nós, merecem ser destacadas: capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; organizar e dirigir situações de aprendizagem; utilizar novas tecnologias; informar e envolver os pais; administrar a própria formação continuada.

Nesses ditames é importante atentar que a lógica das competências docentes não pode ser compreendida como verdade absoluta. Elas acabam por imprimir um caráter tecnicista, que exige do professor em excesso, sem valorizar suas práticas, condições de trabalho, nem tão pouco seus contextos formativos. Nesse sentido, as propostas de formação continuada, muitas vezes, estão estruturadas com base no paradigma da eficácia escolar, reduzindo a autonomia docente e gestando um modelo de formação para um professor eminentemente prático, que “privilegia as dimensões técnica e praticista do trabalho docente” (BRZEZINSKI, 2008).

Dada a atenção que a formação continuada tem recebido nos últimos anos, Gatti (2009) destaca que dentre as instituições provedoras de capacitação, comparecem com número superior de profissionais alcançados as Secretarias

Municipais de Educação, quando comparadas às Secretarias de Estado e órgãos da esfera federal. Vê-se que os municípios, bem ou mal, acabam por reproduzir a mesma dinâmica da política nacional. Políticas estas descentralizadas pela lógica do discurso, mas que demonstram fortes indícios de centralização. Tais iniciativas se expressam por diversas estratégias promovidas pela esfera pública.

Várias são as estratégias que os municípios se utilizam para a formação continuada de seus docentes. Destacamos a Escola de Formação Permanente do Magistério – ESFAPEM, integrada ao Sistema de Ensino do Município de Sobral-Ceará. Esta Escola de pessoa jurídica privada, instituída sob forma de organização social, tem por objetivo desenvolver programas de formação continuada para educadores e prestar consultoria à gestão de educação municipal. Por ser uma instância formativa independente, não possui ligação direta com Secretaria de Educação do município disponibilizando, através de contrato de serviço, formações e consultorias de acordo com a demanda educacional local. Iniciativas como estas comportam expectativas em torno de que os efeitos formativos recaiam sobre as práticas dos professores e, conseqüentemente, no sucesso da rede de ensino.

Vemos que os desafios do momento exigem, a um só tempo, uma prática docente e processos formativos mais aderentes à eficácia e eficiência de redes e sistemas educacionais. Tais desafios devem levar em conta a possibilidade, não apenas, de atingir os objetivos de ensino, mas de desempenho da aprendizagem legitimados e instituídos pelo poder público.

Em 2005, o Ministério da Educação com a integração de centros de pesquisas de várias universidades criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Com a institucionalização da Rede, além do credenciamento de vários centros de formação, muitas ações específicas foram desenvolvidas em estados e municípios por meios desses centros, cuja função é de coordenação dos cursos e elaboração do material didático, juntamente com as propostas pedagógicas.

A articulação de ações de educação continuada avança, também, com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em torno de 75% dos municípios brasileiros estão com seus planos elaborados, e, através deles, programas de formação continuada vêm sendo demandados e realizados, muitos pelos Centros da Rede Nacional, integrando também outras iniciativas do Ministério da Educação, como o Pró-Infantil (destinado a

professores da educação infantil), o Pró-Letramento (voltado a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental [...]) (GATTI, 2009, p.207)

Os avanços na legislação, no tocante à formação continuada, são impulsionados desde a LDB 9394/96. Embora, o passo mais recente em direção de concentrar esforços no âmbito nacional para qualificar os cursos de formação continuada no país, se encontre estabelecido no decreto nº 6.755 de 2009²². Este documento norteia a possibilidade de articular ações de educação continuada sob regime de cooperação entre União, Estados e Municípios para a oferta de formação inicial e continuada nas redes públicas de educação básica.

O objetivo do documento inerente à formação continuada se expressa em reforçá-la como prática escolar regular que responda às demandas das características regionais, sociais e culturais. Concebe como princípios balizadores a equidade no acesso a esse tipo de formação, articulação com a formação inicial, integração ao cotidiano da escola, tendo como componente fundamental a profissionalização docente e valorização de suas experiências e saberes.

No espaço educacional, como afirma Brzezinski (2008, p. 174), se evidencia um “jogo de interações que se apresentam entre dois mundos bem distintos”. Fica estabelecido um legítimo “cabo de guerra” entre o mundo do sistema (oficial) e mundo real (vivido). O mundo oficial é aquele que “turbina” as estatísticas para dar respostas às expectativas das agências internacionais. O mundo vivido é aquele do qual fazem parte os estudantes-sujeitos, os professores que recheiam seu currículo com certificados, vão à escola e ensinam o pouco que aprenderam em cursos aligeirados ou de pouca duração. Porém, é no mundo vivido onde são nutridas as expectativas de serem disponibilizadas “receitas” prontas. Vê-se que fica a cargo das formações continuadas a interlocução entre a viabilização de políticas, a prática do professor e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos.

É comum, como focado nos estudos de Nóvoa (2006), Candau (2003), Imbernón (2004) e Nunes (2004), críticas ao modo como se efetivam esses modelos de formação. Os autores apontam limitação, senão ausência, da participação dos professores na formulação de projetos que tragam a escola e o seu fazer

²² O Decreto nº 6.755 de 2009²², compõe-se num conjunto de normas específicas que assenta sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

pedagógico para o centro das iniciativas formativas. Nessas condições, são muitos os docentes que não se envolvem ou não se sentem estimulados a alterar sua prática, recusando-se a agir como meros executores de propostas externas. Em outras palavras, isso significa que boa parte das estratégias formativas não leva em conta as vozes dos professores, os considerando como “práticos”.

Entendemos que esses tipos de formação não se dão no vazio. Estão intrinsecamente vinculadas a um momento histórico no qual se consolidam determinadas iniciativas políticas articuladas ao cenário mundial. Por essa razão, advogamos pela formação continuada na perspectiva do desenvolvimento docente. Isto implica em considerar o lugar ocupado pelos professores na agenda das políticas de formação e de como eles se percebem nesse processo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional só terá relevância se além das formações em massa, eleger-se a escola como lugar privilegiado para reflexões, troca de experiências e construção de novos saberes. Ao mesmo tempo em que se possa compreender que “o professor possui uma dimensão pessoal que deve ser considerada em seu processo de profissionalização e formação” (NUNES, 2004, p. 100).

Feitas as devidas aproximações no tocante às políticas de formação continuada, o empenho persiste em estabelecer vínculos possíveis com o paradigma da qualidade na educação e o surgimento de avaliações em larga escala. Esses imbricamentos nos parecem norteadores de novas políticas, inclusive na seara da formação de professores e, portanto, em discussões no tocante à aprendizagem.

3.2 O cenário das políticas de avaliação no Brasil

Durante as duas últimas décadas, boa parte dos países - tanto latino americanos, como de outras regiões do mundo – empreenderam esforços rumo aos processos de transformações educacionais. O balanço de muitos desses empreendimentos aponta avanços na expansão quantitativa da oferta escolar em todos os níveis, representando importante conquista para amplos segmentos sociais

antes excluídos do acesso à escola. No entanto, essas circunstâncias trouxeram novos desafios à política educacional e à gestão de sistemas (VIEIRA, 2008).

Novos problemas foram anunciados e reafirmou-se a necessidade em se produzir mudanças significativas nas esferas macro e microeducacionais. Os resultados no tocante ao desempenho da aprendizagem dos estudantes não acompanhou essa mesma dinâmica de crescimento.

Os resultados do Brasil em leitura ao longo de uma série histórica se mostra como o pior entre os países [...] Situação semelhante acontece com a Matemática, que apesar de apresentar pequenos avanços nos resultados nas três aplicações do PISA, é o pior entre os países considerados (VIEIRA, 2008, p. 114).

Vemos, face à alarmante situação de desempenho dos estudantes brasileiros, diversas manifestações no campo da política educacional. Em destaque, uma maior valorização do papel a ser exercido pelas avaliações em larga escala cujo propósito reside no monitoramento do desempenho escolar dos estudantes, como proposição de novas políticas educacionais.

Especialmente, no ensino fundamental obrigatório, os programas de avaliação da educação nacional se constituem em celeiro para desenvolvimento e refinamento de políticas estatais. Para Coelho (2008), nos anos 1930 já se manifestava proposta de um sistema de avaliação no país. No entanto, essa emergência assume contornos bem diferentes somente a partir de meados dos anos 1990, a partir da implantação e consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desde então, o Brasil passa a ter uma orientação mais direcionada, no sentido de ser instituída uma política nacional de avaliação. O objetivo do SAEB se traduz em “contribuir para a melhoria da qualidade da educação [...] oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p.9).

No que se refere às avaliações em larga escala, o Brasil tomou como referência o que já vinha ocorrendo no contexto internacional, através de experiências de construções de indicadores de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na década de 1970 (COELHO, 2008; PERONI, 2009).

Pesquisas no campo educacional do país se direcionavam para as implicações educacionais e sociais da avaliação, provavelmente ainda influenciadas pelo Relatório Coleman²³ de 1966. “Os resultados do relatório americano apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 102), reforçando críticas acerca do papel redentor da educação. A conclusão desta e de outras pesquisas que analisaram a “função da produção da escola” enfatizaram que elas não se mostravam efetivas para a eliminação dos problemas de aprendizagem que derivavam das desigualdades econômicas, culturais e sociais.

[...] experiências prévias juntamente com estudos avaliativos dos anos 1980, foram decisivas para que vingasse a ideia da necessidade/possibilidade de um sistema nacional de avaliação, assim como a imprescindibilidade do estado central dispor de informações resultantes da medida e estatística educacionais (FREITAS, 2005, p. 8).

Para essa autora, foi preciso em média cinco décadas para que as avaliações em larga escala, com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino, fosse introduzida como prática sistemática na educação básica. Em meio a momentos de crise e reformas do Estado, esse tipo de avaliação se estabelece como estratégia útil para a gestão do sistema educacional.

Bonamino e Franco (1999) ressaltam que o destaque dado a esse modelo de avaliação faz parte do movimento que transita entre a saída de um Estado-Executor para um espaço de Estado-Avaliador de políticas. Essas concepções nutrem, inclusive, a proliferação do número de provas que visam dispor de um diagnóstico que demonstre o nível de proficiência dos estudantes, tal qual como ocorreu com a aplicação primeira do SAEB em 1990 em substituição ao Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP), em 1987.

No final da década de 80, ocorreram as primeiras ações voltadas para a implementação no Brasil de um sistema de avaliação da educação básica, buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas principalmente o desempenho dos alunos

²³ O Relatório Coleman foi uma influente pesquisa de levantamento na área de educação. Realizado pelo governo americano cuja publicação data do ano de 1966, buscou estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica, origem social afetariam as oportunidades de educação.

dentro do sistema. Tais ações levaram à subsequente institucionalização do SAEB (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 108)

Enquanto o MEC empreendia investimentos com o auxílio do Banco Mundial através do Projeto Nordeste²⁴ para o desenvolvimento do SAEB, os financiamentos também abrangeram iniciativas subnacionais custeando avaliações em torno de realidades bem mais específicas. Isso pode ser ilustrado pelo exemplo do estado do Ceará com a criação e sistematização do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Estado do Ceará (Spaece). Com seus próprios dados, o Ceará busca alinhar-se às metas do país rumo à promoção do desempenho escolar de seus estudantes.

Na sistematização do SAEB, ao longo dos seus diversos ciclos, ocorreram alterações substanciais quanto à sua execução. Bonamino e Franco (1999) destacam que entre os dois primeiros ciclos (1990-1993), há um deslocamento da criação de uma cultura de avaliação. Esse deslocamento transita de uma operação mais descentralizada e com participações mais efetivas de universidades e secretarias estaduais, para um processo mais centralizado de monitoramento e terceirização de várias atribuições operacionais. No entanto, foi negligenciada uma perspectiva mais “democrática” durante os primeiros ciclos, inclusive pela ausência de participação por parte de algumas universidades, abandono este instigado por enquadramentos exigidos por organismos internacionais.

O “não-acaso” do interesse estatal pelas atividades que compreendem o “medir-avaliar-informar” foi estimulado por diversos fatores, dentre os quais Freitas (2005) destaca: a expansão da escolarização com opção político-ideológica do Estado em diferentes momentos e o empenho de agentes do próprio Estado. Estes agentes, articulados com “especialistas” brasileiros e pesquisadores estrangeiros, trabalharam na difusão de teorias e conhecimentos técnicos com vistas a estabelecer estratégias de enfrentamento à crise econômica e do Estado. A avaliação em larga escala emerge, portanto, frente a esse contexto.

²⁴ Projeto Nordeste: segmento Educação estabelecido no IV acordo entre o Ministério da Educação e o BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

3.3 A Qualidade como objeto de regulação federal e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Como vimos, o início dos anos 1990 foi marcado por vários debates e ações do poder público quanto à “testagem” do rendimento da aprendizagem dos estudantes brasileiros. Esta evidência foi deflagrada pela elaboração do novo texto constitucional de 1988, quando “a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação” (COELHO, 2008, p. 233).

Nessa mesma proposição, se estabelecem os ditames do Plano Nacional de Educação (PNE – 2001, Art. 214), ao apontar que os resultados pretendidos ensejam a melhoria da qualidade do ensino. Os argumentos são, também, legitimados pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996) no Art. 87 (§3º, inciso IV), ao enfatizar que é dever dos municípios e, supletivamente, dos estados e da União, a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação de rendimento escolar até o final da Década da Educação (1997-2007).

Com a implementação da LDB em 1996, significativas mudanças ocorreram no campo educacional. Intensificaram-se em 25,3% as matrículas na educação básica durante o período de 1995-2005, o que se presume que quantidade e qualidade não foram efetivadas em concomitância (VIEIRA, 2007). O acesso foi inicialmente priorizado, restando o desafio de garantir e otimizar o viés da qualidade.

Conforme ressaltam Oliveira e Araújo (2005) na sociedade brasileira (co)existem – ou (co)existiram – três significados ou etapas de uma educação de qualidade:

[...] três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia da qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 08)

A dinâmica avaliativa no âmbito do monitoramento de sistemas, ganha corpo com a intensificação de políticas durante a gestão do governo Lula (2003-2010).

Embora essa tendência seja declarada desde a década de 1980, se faz importante destacar que o Governo FHC (1995-2002) potencializou as condições denominadas por Freitas (2005) de força normativa da regulação, pela via da medida-avaliação-informação.

Com terreno fértil para iniciativas que visam monitorar o desempenho dos estudantes, muitos foram os mecanismos e condições flexibilizadoras de ensino-aprendizagem. Abriram-se possibilidades para os alunos em atraso escolar acelerarem os estudos, assim como recuperações paralelas ao ano letivo decorrendo em promoções automáticas nos ciclos de aprendizagem.

O monitoramento²⁵ da qualidade da educação básica brasileira foi, inicialmente, sistematizado com o SAEB. Devido à singularidade e fragilidade dos diferentes sistemas educacionais existentes no país, a “forma como o SAEB vinha sendo realizado até 2003 não atendia às demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados” (VIEIRA, 2008, p. 115).

Em seu início, o SAEB não permitia uma visão clara da realidade de cada rede e menos ainda de cada escola que a integra, levando em conta uma amostra²⁶ apenas representativa dos alunos do ensino fundamental e médio. Nessa configuração, se tornou frágil o valor das informações que poderiam ser melhor utilizadas, fato que não evitava um desprestígio entre os resultados apresentados e as escolas. Em 2005, ocorre sua ampliação através da Portaria Ministerial Nº 931 de 21 de março de 2005. Acrescentou-se a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente divulgada como Prova Brasil, cujo caráter passa a ser universal e avalia o desempenho em Matemática e Leitura de alunos da 4ª e 8ª séries, (atualmente 5º e 9º anos) do ensino fundamental em cada unidade escolar pública urbana.

A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por municípios e escola, individualmente, com o objetivo de

²⁵ Conceito formulado pela Cepal (1995). “Relaciona-se com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando o controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas” (COELHO 2005, p.237).

²⁶ O desenho do SAEB é de caráter amostral e de periodicidade sistemática a cada dois anos.

auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (MEC/INEP. Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/. Acesso em 11 de jan. 2010).

No início de 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga os resultados da primeira edição da Prova Brasil e do SAEB aplicados no final do ano de 2005. Os resultados confirmaram os piores índices de rendimentos entre os alunos do último ano do ensino fundamental e médio. Ao mesmo tempo que “confirmou a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema”, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultaram em aprendizagem satisfatória (PDE, 2008, p. 20).

Os resultados foram tabulados e os dados utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB é um índice de qualidade educacional, desenvolvido pelo INEP, que permite combinar em um perfil único as informações de desempenho advindas dos exames padronizados (SAEB e Prova Brasil), com informações sobre taxas de aprovação obtidas através do Censo Escolar²⁷, expresso numa escala de zero a 10. Esse índice é calculado com base em dois indicadores: 1) fluxo escolar, ou seja, a passagem dos alunos pelos anos/séries sem repetir avaliado pelo programa Educacenso; 2) desempenho dos estudantes avaliados pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com o PDE (2008), essa nova sistemática de avaliação exigiu uma alteração na forma de realização do Censo Escolar. Este não poderia mais ser feito por escola, mas por aluno, “transformando-se, com o Programa Educacenso, em um banco de dados *on-line* com mais de 5 milhões de registros” (PDE, 2008, p. 21). Nesse contexto, estão expressas as condições e o cenário favorável para a inscrição do IDEB a partir da instituição da Prova Brasil e o Educacenso pautados na premissa de melhorar a qualidade do ensino básico, conforme metas previstas no PDE. A Prova Brasil passa a ser, portanto, o primeiro teste de nível “universal” para o ensino

²⁷ “Sob a responsabilidade do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação é realizado a cada ano e compila um conjunto expressivo de dados que permitem a elaboração de vários indicadores de quantidade e qualidade do sistema educacional do país [...]” (VIEIRA, 2008, p. 107).

fundamental aplicado no país. Emerge com ele a necessidade de investigar o que está sendo feito nas redes de ensino e o que leva (ou não) os alunos a obterem o “sucesso” esperado.

É a partir desse contexto que se delinea, desde os anos noventa, o fortalecimento do caráter oficial das avaliações e padrões nacionais de desempenho, assim como a coexistência da ideia de sucesso com foco na aprendizagem. Com a mudança de paradigmas do Estado (saída do Estado-Executor para Avaliador de políticas) as iniciativas que preveem reformas educacionais encontram nas instâncias municipais e, em especial as escolas, locais privilegiados para o processo de implementação das políticas educacionais vigentes.

3.4 Sucesso Escolar como premissa de aprendizagem

O ato de avaliar ao longo dos tempos assumiu uma das tarefas mais óbvias do processo ensino-aprendizagem. Muito embora não possamos dissociar a avaliação da aprendizagem, comumente restrita à sala de aula, de outros âmbitos avaliativos, nos parece haver um acelerado deslocamento das práticas pedagógicas para o âmbito dos monitoramentos coletivos. Sob esse imperativo se apoiam as avaliações externas cujo deslocamento produz uma nova relação com os preceitos relacionados à avaliação e à aprendizagem.

A centralidade dessa cena educativa está pautada no prestígio dos resultados de desempenho dos alunos como sinônimos de sucesso ou (in)sucesso da escola e seus respectivos atores educacionais. É na apreciação dos resultados das avaliações de sistema de ensino que se apoia a noção de sucesso escolar, uma vez, que esses são tidos como resultados de aprendizagem.

O termo “Avaliações de Sistemas Escolares”, cunhado por Sousa e Oliveira (2010) é, por muitas vezes, aqui denominado, como Avaliação Externa. Essa denominação nos ajuda a diferenciá-la dos demais processos avaliativos desenvolvidos por professores no dia-a-dia escolar, devido ao caráter sistêmico e padronizado que a configuram. Vale ressaltar que esses modelos avaliativos estão pautados nas políticas de responsabilização e prestação de contas com o Estado (política de *accountability*). Para Campos (2005), essa forma de prestação de contas

encontra-se “enlaçada” ao cumprimento das metas propostas pelas reformas educacionais, as quais afetam diretamente os professores.

Para a autora, a eficiência da prestação de contas se dá a partir de quatro condições: 1) estabelecimento de padrões gerais de desempenho; 2) implementação de um sistema de informações confiável e acessível a todos; 3) previsões de consequências para boas e más ações; 4) autoridade escolar para tomar decisões necessárias. Cabe ressaltar que as últimas condições implicam na retribuição aos “bons” docentes e escolas. Às “más”, cabe sua identificação e lhes prestar “ajuda” para a melhoria do seu desempenho. A responsabilização pelos resultados implica, portanto, em tornar os docentes, escolas e redes responsáveis pelo sucesso do desempenho escolar.

Mas afinal, o que é sucesso? A essa questão cada um de nós pode apontar resposta pessoal oriunda de nossa própria visão de mundo, trajetória de vida ou posição social. Parece não existir nenhuma definição institucional do sucesso na vida. Dicionários da língua portuguesa (HOUAISS, 2001; FERREIRA, 2008) convergem quanto ao seu sinônimo atribuindo-lhe a noção relacional entre o que é *bom* e *mau*, e, ao “resultado exitoso” de determinada atividade ou tarefa. Essa conotação de “bom” ou “mau” está explícita em sua semântica, cujo berço etimológico deriva do latim *successus*, *que* significa bom resultado, êxito.

Vê-se que se incorpora a ideia de sucesso à perspectiva de desempenho. No verbete “desempenho”, se lê:

Desempenho é cumprimento de obrigação ou de promessa, execução; maneira como atua ou se comporta alguém ou algo avaliado em termo de eficiência, de rendimento; atuação desejada ou observada de um indivíduo ou grupo na execução de uma determinada tarefa, cujos resultados são posteriormente analisados para avaliar a necessidade de modificação e melhoria [...] (HOUAISS, 2001, p. 978).

Os dicionários associam os termos sucesso e desempenho aos sentidos de rendimento, execução, competência, avaliação, provas, méritos, etc. Na medida em que a palavra qualidade se distancia do entendimento de aspectos não quantificáveis do processo educacional e se aproxima de uma medida quantitativa (padronizada) de conhecimentos ou habilidades cognitivas, a correlação entre

sucesso, desempenho e qualidade educacional, fica evidente. Assim, avaliação, desempenho (entendida como aprendizagem) e sucesso são vistos como faces de uma mesma moeda.

[...] com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar em seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou sistemas que atingem seus objetivos ou os que atingem melhor dos que os outros (PERRENOUD, 2003, p. 10).

A pluralidade, que se tornou marca contemporânea, estabelece o que é da ordem do “sucesso”. A este conceito se associam parâmetros próprios de grupos que o concebem, implicando em dificuldades para conceituá-lo e pensá-lo sem contradições. Constitui-se em “um processo socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar” (PERRENOUD, 2003, p. 14).

O autor destaca que, embora este conceito seja plural, no prisma educacional, ele opera no sentido de alcançar desempenhos desejáveis de aprendizagem. Isso denota, além da fragilidade em sua definição, a necessidade de se levar em conta as exigências e critérios do próprio sistema educacional. Cabe-nos enfatizar que a ideia de aprendizagem que percorre esse trabalho, transcende à compreensão de desempenho. Conhecer o modo como os alunos constroem, elaboram e dão significado aos seus conhecimentos são elementos fundamentais para pensarmos na complexidade que envolve esse processo. Como não se importar com o aprender, se o estudo, o conhecimento, o saber são essenciais nesse período de vida em nossa sociedade letrada?

Compreender o significado da escrita e poder ver o mundo através dela, certamente pode trazer muitas alegrias para um aluno em processo de alfabetização. Estar alfabetizado em uma sociedade letrada implica ver o mundo, não somente porque consegue decodificar as letras, mas porque a leitura permite que se tenha acesso a vários conhecimentos já elaborados socialmente.

No Documento Referência²⁸ que dispõe os eixos norteadores das discussões para a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília em 2010, cuja mobilização foi precedida por conferências municipais e estaduais, o tema sobre sucesso escolar encontra espaço enfático. Acompanhado da temática da democratização do acesso e permanência, o eixo referência (III) aponta para a garantia de que todos os que ingressem na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso.

A concepção empreendida é que os sistemas de ensino e escolas se tornem chave-mestra para o seu entendimento, ao mesmo tempo em que a “democratização da educação se faz com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade” (MEC/CONAE, 2009, p. 45).

Ademais, podemos apreciar que a compreensão de sucesso escolar mediante tal orientação, ganha um enfoque cuja amplitude transborda questões inerentes ao acesso e permanência dos alunos nas escolas, bem como às notas ou avaliações de desempenho. É o que enfatiza o referido Documento:

[...] a concepção de sucesso de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do aluno. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Além disso, implica a consolidação de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos profissionais da educação [...]. Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro (MEC/CONAE, 2009, p. 14)

Sugere-se que além do desempenho cognitivo, tal conotação democrática de sucesso escolar implica em valorizar outras exigências necessárias aos sujeitos e à escola na sociedade contemporânea. Mas, disso, parece ainda estarmos muito

²⁸ O Documento Referência que trata das orientações e discussões da 1ª Conferência Nacional de Educação (2010), tem como tema central **CONAE**: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. É dividido em seis eixos: EIXO I Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; EIXO II Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; EIXO III Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; EIXO IV Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; EIXO V Financiamento da Educação e Controle Social; EIXO VI Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

longe. Acrescentamos que um grande impasse se produz diante de uma nova relação que se estabelece com a avaliação, não a considerando como recurso de mediação e interpretação entre seus pontos de “saber” e de “não saber”, ainda.

Assim, é muito provável que “o sucesso de uma escola ou rede de ensino esteja atrelado ao conjunto de suas boas práticas” e a estas estejam congruentes os efeitos de seus resultados (MEC/INEP, 2008, p. 26). É possível acompanhar pela imprensa ou por meios de divulgação do MEC a identificação de *escolas de sucesso* e, de forma legítima, a estas estão imbricados os indicadores de desempenho dos seus respectivos alunos. Não negamos a importância de se produzir e divulgar informação confiável sobre o sistema escolar e a relevância da construção de mecanismos sistêmicos e contínuos de avaliação educacional. A incoerência está no “culto aos números” como sinônimo de sucesso ou insucesso de alunos e, em consequência, de seus respectivos professores e escolas.

3.5 A favor do vento: inserções de uma cultura avaliativa

No contexto em que as avaliações de sistemas educacionais são colocadas como um dos pilares que engendra diversos programas de educação nacional, o amparo nas discussões anteriores nos permitiu perceber que avaliar em larga escala se converteu em um dos elementos centrais do discurso educacional na atualidade. Independente das razões que levam à criação de sistemas de avaliação, “parece haver consenso quanto ao seu papel enquanto instrumento para se conquistar mais qualidade no ensino” (CASTRO, 2007, p. 08).

O fato de se inserir na educação uma tendência avaliativa imprime nos sujeitos envolvidos, em especial professores e gestores, modificações em torno dessa prática cujos reflexos recaem na reorganização da própria dinâmica escolar. Garcia (2007, p. 95), quando se reporta à cultura avaliativa, adverte que a implementação das reformas educacionais que reclamam por avaliação “consiste em uma atividade cultural, visto que tem como propósito construir novos significados”, fato que faz elevar a influência nas formas de como os sujeitos sentem e agem em torno do significado da avaliação e da aprendizagem .

Corroboradas pelo discurso de integração ao mundo globalizado, a indicação de caminhos para a educação nacional, parte de estratégias de instituições multilaterais de poder (GARCIA, 2007). A estas estão atreladas mudanças que incidem em modificações de práticas pedagógicas, levando a cargo a ressignificação da gestão da escola e do papel do professor frente aos princípios inerentes ao ato de aprender e de ensinar. Com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação e informação, o objetivo das avaliações em larga escala passou a dar maior ênfase aos aspectos centrais do processo de aprendizagem (CUNHA, 2007). A indagação que se estabelece, atualmente, nos discursos é a de tentar saber o que os alunos estão aprendendo.

No âmbito da educação brasileira, se reconhece a incorporação de valores oriundos de parâmetros externos que buscam identificar “boas práticas” de professores e escolas, que se mostrem positivas, senão efetivas, frente a tal questão. Aos sujeitos escolares, são preconizadas recomendações acerca do que devem implementar em suas rotinas pedagógicas, a fim de que se motivem e se responsabilizem pelos processos e resultados da aprendizagem.

A escola, nesse sentido, se apresenta como algo vivo e deve ser compreendida em sua dinâmica cultural. Isto significa que a incorporação de toda “mudança cultural na escola não é neutra, assim como não é qualquer iniciativa que se proponha” (FARIAS, 2006, p. 152). Isso indica que avaliação e aprendizagem, nos ditames das reformas educacionais atuais, são vividas de modo variado em cada grupo, em cada escola, conforme as relações e as lutas de poder em que se encontra envolvida. Tal entendimento reforça o reconhecimento da capacidade dos sujeitos inseridos em determinada situação e/ou contexto de explicitarem razões que motivam suas práticas.

A cultura da organização escolar norteia o comportamento individual e se forma a partir da interação entre o que é individual e o que é proveniente do grupo. Resulta, pois, da influência do contexto social em que a escola se integra e das diretrizes do sistema educacional [...] (GARCIA, 2007, p.107).

É no espaço escolar que as avaliações externas ganham consistência e afetam diretamente as práticas institucionais cotidianas. Sob seus múltiplos aspectos, estas são aplicadas não somente para averiguar a aprendizagem dos

alunos, mas a competência dos professores, a qualidade das instituições escolares, os planos e programas educacionais e o próprio sistema educacional (KÖNIG, 2007), pressupondo a inserção de uma “cultura avaliativa”.

De acordo com Gatti (2009), a avaliação acompanha o movimento das políticas educacionais sendo capaz de favorecer um território fértil às modificações da cultura escolar. Faz-se oportuno frisar que a “cultura do desempenho no âmbito da educação nem sempre foi preponderante no Brasil, nem em outros países” (NOSELLA, 2010, p. 536). Esta surge a partir da crise de paradigmas econômicos e sociais, sinalizados em tendências presentes nas políticas educacionais mundiais que entendem a avaliação como objeto de regulação e de controle de ações estatais.

Desse modo, o termo “cultura” que, por si só, encerra um conceito polissêmico e complexo, se torna mais ainda se combinado com o de avaliação no âmbito educacional. Para König (2007, p.83), a cultura avaliativa se estabelece “[...] como uma combinação adicional de ações avaliativas formais que se difundem com a aplicação de resultados de tais avaliações, para as tomadas de decisão e para o reconhecimento social da relevância da informação avaliativa”. Muito embora seja a cultura de cada escola que a torne única, alguns fatores corroboram para a incorporação de uma cultura avaliativa. Quatro fatores são apontados por König (2007) como elementos que facilitam ou inibem o desenvolvimento de uma cultura avaliativa. Estes perseguem objetivos que se ancoram em uma determinada ordem social, política e ideológica: o primeiro deles se relaciona à frequência com que se realizam ações avaliativas em um país, seguido das políticas educacionais que promovem ações nesse sentido. Outro fator se refere à legislação que legitima a avaliação e regula sua obrigatoriedade e periodicidade e por último as formas como são divulgados os resultados.

Faz-se necessário assinalar que sozinhos nenhum desses fatores é suficiente para a promoção de uma cultura avaliativa. Novos fazeres em prol de uma aprendizagem global são orientados a partir de uma vertente pedagógica representada por uma “Cultura Mundial Educacional Comum” (MAUÉS, 2010, p 707).

Tal perspectiva passa a diminuir o peso das diferenças entre países face à corrida pela obtenção de uma média de aprendizagem mundial. Nesse contorno, se evidencia o desprestígio aos aspectos locais e regionais que permeiam as aprendizagens dos educandos, uma vez que é decorrente das políticas educacionais uma “interpretação de versões de valores e culturas de nível mundial” (MAUÉS, 2010). Com o enaltecimento das avaliações dos sistemas escolares, nos parecem fecundos os desdobramentos que apontam para uma mudança na forma de avaliar o aprendizado do aluno e na própria seara da formação de professores.

O modo classificatório como os resultados das avaliações são expressos e incentivados, coloca em cena a necessidade da análise ética e pedagógica dos “números” nas escolas. A ausência de sentido crítico e pedagógico dificulta a incorporação do papel desse tipo de avaliação e dos indicadores dela decorrentes pelos sujeitos escolares (pais, alunos, professores e gestores) como ricos instrumentos de compreensão e discussão em torno do que se ensina e do modo pelo qual o aluno aprende. Intensificam-se necessidades para que o cultivo de uma cultura da aprendizagem se sobreponha à cultura do desempenho. Em qualquer situação, “[...] a avaliação não deve se desvincular do entendimento que na escola, conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhe permitam produzir bens culturais, sociais, econômicos e deles usufruir” (ROMERO, 2007, p. 152).

Nesse sentido, nos parece menos conflituoso o trabalho pedagógico e a forma de se apreciar e discutir sobre o aprender para além do que possa ser apreciável, quantificável, mensurável. Em outras palavras, mesmo sendo importante o uso dos resultados para a dimensão das políticas educacionais, a escola não pode legitimar-se em um espaço onde suas práticas e objetivos se voltem ao que irá, ou não, “cair na prova”, mas em um ambiente promotor de aprendizagens consideradas fundamentais e como espaço fértil para formações e troca de saberes.

O capítulo que se segue traz uma discussão a respeito dos conhecimentos teóricos produzidos no campo da Psicologia Educacional, como forma de situar o aprender em diferentes perspectivas teóricas, a fim de defender aquela na qual acreditamos.

4 APRENDIZAGEM E SUCESSO ESCOLAR: AS DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA?

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem [...] é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar. A aprendizagem é exatamente igual.

(VIGOTSKI)

A epígrafe acima descrita por Vigotski em sua primeira obra “Psicologia Pedagógica” conduz-nos a uma indagação inicial: o que é aprender? As respostas poderiam ser diversas dependendo do contexto ao qual estivermos nos reportando. A compreensão desse termo vem sendo utilizada de maneiras muito distintas ao longo dos tempos.

Na atualidade, a discussão sobre a aprendizagem nos remete à possibilidade de pensá-la em articulação com aspectos intrínsecos da dinâmica social dotada de constantes e velozes mudanças. Aprender em cada época traz consigo características próprias, um “aprender-se” diferente, porém, não menos rico e complexo. Do movimento que se dá característico de cada momento histórico, emanam múltiplas visões, sob a forma de diferentes concepções, entre os sujeitos envolvidos com processos escolares, especialmente os professores.

Tais concepções, muitas vezes, estão ocultas no discurso simbólico, mas apresentam-se evidenciadas nas práticas e escolhas vivenciadas no âmbito da instituição educativa, contribuindo para os êxitos e fracassos na aquisição da aprendizagem por parte dos alunos da instituição (NUNES; SANTOS; XAVIER, 2008, p. 77).

A forma como compreendemos o mundo e nos referimos aos fatos do nosso cotidiano se atrela à perspectiva empreendida por nós nesse trabalho: aprender se traduz em um processo eminentemente complexo e de natureza humana. Isto requer, sobretudo, nosso compromisso em pensar a educação e, portanto, a aprendizagem a partir dos aspectos sociais e políticos imbricados na questão do saber.

Iniciamos este capítulo apresentando algumas teorias da aprendizagem que, ideologicamente, permeiam com maiores inscrições o universo escolar e, sobretudo, os espaços de formação docente. Na sequência, fundamentamos nosso pensamento na teoria Histórico-Cultural de Vigotski, cuja contribuição primordial se assenta em dois de seus importantes princípios: a mediação e a construção de sentidos e significados. Estes aspectos estudados pelo teórico russo subsidiaram nossa compreensão acerca das concepções dos professores e sua relação com o universo das políticas educacionais.

Na sequência, enfocamos temática da aprendizagem com o significado que se produz atualmente sobre ela, a forma como os docentes estão sendo convocados a pensar sobre o aprender e o modo como as avaliações externas vêm sendo estimuladas dentro das instituições educativas.

4.1 Teorias Psicológicas: princípios que embasam enfoques de aprendizagem

Um dos grandes desafios para quem pesquisa, ou atua na área educacional, se refere ao estudo da aprendizagem. Para compreendê-la em seus diversos processos e contextos faz-se importante partir da denominação do termo aprender. Derivado do latim *aprehendere*, cujo significado se refere a ato de agarrar, pegar, podemos conceber aprendizagem como um processo pelo qual a pessoa “apropriar-se de” ou toma para si certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças e informações” (NUNES e SILVEIRA, 2008, p. 13). Por serem produzidas nos mais variados contextos, diversas são as aprendizagens que se expressam nas mais variadas atividades da vida humana. Consubstanciadas de maneira formal ou informal, fazemos referência à aprendizagem que acontece de forma sistemática em instituições específicas, tal como é a escola.

Por se tratar de uma conceituação complexa e polissêmica, a esta se associam diferentes compreensões. No âmbito da Psicologia Educacional as visões Inatista, Empirista, Construtivista e Histórico-cultural têm sido, ao longo do tempo, amplamente discutidas por abordarem a questão do conhecimento humano de formas bem distintas. Algumas, ancoradas sob o foco que valoriza os aspectos externos do aprendiz. Outras, no aspecto interno, e outras na interação sujeito-meio.

Fazendo referência aos constructos teóricos que, direta ou indiretamente, têm influenciado o campo da formação docente e a *práxis* do professor em sala de aula, trazemos uma sucinta apreciação das seguintes teorias da aprendizagem pautadas em estudos inerentes à Psicologia Educacional: Comportamentalista, Psicologia da *Gestalt*, Humanista, Cognitivista e Histórico-Cultural.

Sob a reunião de diversos autores o comportamentalismo²⁹ (ou Behaviorismo) não se refere apenas a um único behaviorismo, mas a diferentes modelos teóricos. Cabe-nos tratar nesse recorte, o pensamento de Skinner e a sua influência sobre a educação. Para esse psicólogo norte-americano “o ensino baseia-se na estruturação de recursos externos como princípios promotores de aprendizagem” (NUNES e SILVEIRA, 2008, p. 41). Na análise do comportamento, o ensino passa a ser uma ação planejada, que depende do professor para organizar, avaliar e especificar as circunstâncias que o aprendizado ocorre. Assim, aprendizagem sob o ponto vista behaviorista significa (LUNA, 2002, p. 60) “instalar, alternar e eliminar comportamentos”, cabendo ao professor planejar a instrução que considere mais adequada para aquisição do conhecimento. Muitas ideias behavioristas foram transpostas diretamente para processos de ensino e aprendizagem nas escolas, bem como para a formação de professores no Brasil, que sofreu significativa influência dessa corrente americana (NUNES, 2004).

Outra teoria, surgida na Alemanha no início do século XX, se contrapõe aos princípios da teoria comportamentalista. A Psicologia da *Gestalt*, cuja tradução em português que mais se aproxima é a expressão “forma”, preocupa-se mais com o processo do que com o “produto” da aprendizagem.

Na posição gestaltista de aprendizagem, a relevância recai sobre a cognição em suas possibilidades de reestruturação constante e de suas compreensões súbitas, ou seja, as soluções de impasse ocorrem a partir de uma experiência de compreensão, por meio de produção de insights (NUNES e SILVEIRA, 2008, p. 29).

A compreensão de aprendizagem representada pela *Gestalt* sugere uma

²⁹ O termo comportamentalismo deriva da palavra inglesa *behavior* (comportamento), se refere a um movimento iniciado nos Estados Unidos por John Broadus Watson, no início do século XX (NUNES e SILVEIRA, 2008).

reestruturação do campo da percepção para a resolução de problemas enfrentados pelos educandos. Contudo, se em uma sala de aula o professor organizar os elementos (palavras, números, etc) em uma unidade de sentido, os alunos obterão mais facilmente os *insights*, passando a encontrar mais facilmente as soluções para determinados problemas. Vê-se nessa perspectiva, a dissociação do enfoque sobre como ocorre o aprender.

Ainda sob o viés das clássicas teorias psicológicas surgidas a partir do século XX que se reportam ao conhecimento humano, a concepção Humanista de aprendizagem destaca o sujeito aprendiz num lugar de possibilidades de escolhas. Embora essa teoria traga consigo vários representantes, foram as contribuições de Carl Rogers que mais se direcionaram ao enfoque ensino-aprendizagem. A partir da aprendizagem centrada na pessoa, o aluno possui uma potencialidade natural para aprender (ROGERS, 2001). No ponto de vista do Humanismo de Rogers, a aprendizagem é um meio de desenvolvimento da autonomia do educando e de autocrescimento.

Na ruptura epistemológica que se estabelece com as abordagens anteriores, está a longa tradição da psicologia cognitiva, sob o ponto de vista de muitas de suas abordagens teóricas. Essas teorias trazem em comum a conotação de aprendizagem como processo de relação do sujeito com o mundo externo e as consequências no plano de organização interna do conhecimento (BOCK, 2001). Ao termo cognição atribui-se o modo pelo qual damos significados à realidade. Isso se estabelece a partir das representações internas que fazemos aliadas aos pensamentos, além das nossas próprias experiências sensoriais.

Em relação à aprendizagem Nunes e Silveira (2008) assinalam que as contribuições dos cognitivistas se voltam principalmente para a relação entre aprendizagem e motivação. Enfatizam a atuação do professor no tocante à seleção dos conteúdos e sua articulação com os conhecimentos prévios dos alunos. O significado que os professores atribuem a tais conhecimentos, a metodologia de trabalho e ao processo de avaliação. Mesmo concebendo o aluno como ativo no processo, esta teoria focaliza a organização perceptual como elemento principal na aprendizagem.

Outra perspectiva para se compreender o conhecimento humano apoia-se na dimensão Histórico-Cultural. A aprendizagem passa a ser concebida como uma das

funções superiores do pensamento sendo produzida a partir da interação do sujeito aprendiz com novas formas inserção e atuação em seu meio. Para seu maior representante o estudioso russo L.S.Vigotski, a aprendizagem é considerada como um ato complexo, por não ser um processo que se dá linearmente, de forma contínua e sem interrupções. Constitui-se, portanto, em condição imprescindível para o desenvolvimento das características humanas.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1977, 47).

Para Vigotski, todo conhecimento carrega consigo marcas de sua própria historicidade sendo, pois, histórico-cultural. Nesse sentido, a presença do educando na escola não é por todo garantia de que possa se apropriar do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que foi elaborado por seu grupo social. Rego (2004, p. 105) nos esclarece que “o acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social, política e econômica, da qualidade do ensino” oferecido em nossas instituições escolares.

À medida que “a aprendizagem é crucial no desenvolvimento do Homem” (VIGOTSKI, 2000, p. 41) esta passa a ser entendida pela sua complexidade. Não se faz possível pensá-la como “ação de aprender” sem implicar na interação com o outro (pessoas em situação de ensino). Ou seja, o outro é condição *sine qua non* para consolidar esse processo.

Ainda sob o prisma da abordagem Histórico-Cultural, o ensino-aprendizagem inclui a incorporação de signos através da relação entre quem ensina e quem aprende, numa relação dialética. O sujeito aprendente é compreendido historicamente. Apropria-se da cultura pela permanente interação com o meio e com o outro. Atentamo-nos, portanto, para as capacidades que podem ser efetivadas rumo à construção do conhecimento do aluno a partir da intervenção do outro como mediador.

Ao professor cabe o desempenho desse papel, por excelência. Nesse caso, não podemos desconsiderar a atenção especial dada por Vigotski à educação escolar, uma vez que a escola passa a ser *lócus* privilegiado para a constituição de aprendizagens significativas. O pensamento de Vigotski é traduzido por Rego nessa afirmativa:

Na escola, as atividades educativas diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado (REGO, 2004, p. 104)

Baseados nesses pressupostos, dadas as exigências do que se pode e necessita aprender em determinado trânsito cultural, a escola em particular, é o espaço onde essas explicações para o maior ou menor sucesso da aprendizagem assumem características importantes.

4.2 Mediação e sentido: elementos para se compreender as concepções docentes a partir da teoria Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural, como vimos no item anterior, tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando o caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos.

Vigotski considerava que os processos psicológicos humanos se realizavam inicialmente no plano social como processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais e intrapsicológicos. Com isso se contrapôs a duas tendências importantes na psicologia. Em primeiro lugar, às concepções que consideram que o comportamento social deriva-se do individual. Em segundo, às que advogam que o indivíduo sofre influências sociais de forma passiva fundamentada em um conceito de ambiente no sentido estrito de um conjunto de circunstâncias e contingências [...] (MEIRA, 2007, p. 42).

Sob esse “guarda-chuva” teórico ousamos pensar sobre as concepções de aprendizagem dos professores. Partimos desse suporte, compreendendo que as

atividades humanas se constituem em conjuntos de ações nas quais não existe uma conexão imediata entre o que o homem faz (significado) e a maneira como aprende o motivo que as impulsionam (sentido das ações). Isso nos remete que a atividade docente exercida pelo professor, a relação com o saber e o seu “fazer” pedagógico, não estão desarticulados do meio social. Essas atividades são, portanto, mediadas.

O processo de mediação passa a ser entendido como fator preponderante na relação do homem com o mundo e, por sua vez, do professor com a atividade que exerce. “Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Além da valorização do outro nesse processo, fatores isolados, como a educação familiar, os modelos que perpassam o universo formativo dos docentes, se imbricam às influências políticas, educacionais, culturais e econômicas da sociedade em que vivem. Nesse sentido, como podemos ousar falar de suas concepções sem a intervenção de tais fatores?

A forma como cada professor imprime significado e pensa sobre determinada realidade passa a ser compreendida através da maneira como se apropria, reinventa e faz uso do cabedal de conhecimentos produzidos em seu universo cultural. Para a perspectiva Histórico-Cultural essa apropriação se traduz como mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. Esse conceito é utilizado para referir-se ao processo de internalização estudado por Vigotski, descrito por Zanella (2004, p.131) como o “movimento de transformação e incorporação, pelo sujeito, de algo que se processa nas relações pessoais”.

Com âncora em tal perspectiva, as concepções dos professores com relação à aprendizagem dos seus alunos deixam de ser pensadas como mera adaptação às exigências do ambiente escolar. São compreendidas a partir da apropriação de significados (coletivos) ressignificados pelo sujeito, uma vez que este atribui sentidos (singulares) para a sua própria realidade.

Severino (2001, p.22) destaca que “[...] a apreensão de sentido das coisas é resultante de determinada modalidade de vínculo entre uma dimensão da subjetividade e uma dimensão da objetividade”. Considera-se que nessa relação dialética entre a realidade (dimensão coletiva) e o sujeito (dimensão singular) é que o processo de internalização acontece sendo, pois, mediatizado. É por meio desse

processo que o sujeito internaliza não a realidade em si, mas as significações de seu mundo social³⁰.

O indivíduo se constitui no processo de trabalho que produz realidades, coisas, imagens, palavras, metáforas e objetos que passam a fazer parte do universo social no qual vive e, que por sua vez, o modificam (MEIRA, 2007, p. 43).

Uma vez que o modo de pensar do professor se relaciona dialeticamente tanto com aspectos coletivos como singulares, pode-se entender que esse “pensar sobre” é dotado de significações de seu mundo coletivo. Compreende-se que ele não se apropria da realidade em si, mas como a ressignifica.

Dadas as devidas cautelas para não recorremos de imprecisão conceitual, trazemos de Aguiar (2007), Pino (1993) e Gonzáles Rey (2004) a distinção entre sentido e significado: o termo sentido se refere à zona de significação mais restrita aos referenciais singulares e o significado àquela que perpassa pela dimensão da coletividade. Gonzáles Rey (2004), quando argumenta esses termos em Vigotski (1989), remete que os sentidos integram, em uma só unidade, tanto a história individual como o contexto social no qual as experiências dos sujeitos acontecem. Por cada sujeito ser uno, a unidade de sentido é singular. Porém ao tentar tecer qualquer compreensão a respeito dos sentidos atribuídos pelos professores sobre o que é aprender, temos um conhecimento tanto do sujeito singular como do contexto histórico-cultural no qual ele vem se constituindo.

Por tais preceitos se faz necessária não somente a compreensão dos significados³¹ estabelecidos coletivamente, mas também dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade. Exatamente “porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado” (VIGOTSKI, 1989, p. 129).

³⁰ Aqui o termo social deve ser entendido como dimensão coletiva.

³¹ De acordo com Pino (1993), as categorias sentido e significado podem até apresentar explicações distintas entre si. No entanto, para Vigotski uma não pode ser compreendida sem a outra, pois os sentidos e significados fazem parte um mesmo campo semântico.

Torna-se relevante considerar as vias de aprendizagem a que foi submetido o professor ao longo de sua vida escolar e profissional. Estas terão influentes repercussões na compreensão do que é aprender e, conseqüentemente, do significado que passa a ter os indicadores de desempenho de sua escola e respectivos alunos. Suas visões, tidas como concepções, engendram-se às dimensões de caráter político, histórico e cultural que ajudam a contornar suas práticas e discursos cotidianos, não neutros. Desta forma, na sequência desse estudo nos cabe discutir o sentido e o significado do aprender compreendido a partir da panorâmica das políticas educacionais em torno da qualidade do ensino.

4.3 Medir para monitorar e aprender

Com a instituição e elaboração de avaliações de sistemas que dão ritmo à dinâmica educacional dos últimos anos, são emergentes as necessidades de se definir quais os aspectos do conhecimento devem ser considerados fundamentais, a partir de um macroparâmetro de aprendizagem. Esses tipos de avaliação se mostram como fortes instrumentos que instigam mudanças no dia-a-dia da escola e no imaginário dos professores a respeito do seu papel e do propósito de ensinar e aprender.

Ao esperar-se da escola, como função, que os alunos aprendam e os professores orientem essa aprendizagem, define-se, *a priori* que tipo de aprendizagem é importante num determinado contexto cultural, bem como que instrumentos são necessários para provocar essa mudança comportamental no indivíduo (NUNES; SANTOS; XAVIER, 2008, p. 78).

Os resultados quando chegam à escola somente confirmam análises dos próprios professores sobre o desempenho (satisfatório ou não) de seus alunos. É exatamente a esses professores, muitos advindos de precárias formações e trabalho, que vem sendo atribuída a responsabilidade pelos baixos índices de escolarização dos educandos. Torna-se ainda mais evidente, que a divulgação dos resultados vem sendo associada à produção de um *ranking* das escolas públicas,

reforçando repetidamente a condição de que essa é “uma das piores, ou melhores, escolas”.

Nesse complexo cenário educacional impregnado de desafios, não é difícil se afirmar que são esses mesmos professores que têm impedido que as reformas educacionais, produzam as transformações projetadas (SOUZA, 2010). Assim, como não é incomum encontrarmos no cotidiano escolar discursos de educadores carregados de positividade e enaltecimento (ou seu oposto: rejeição e desconforto), face ao sentido pedagógico dos instrumentos que massificam os processos avaliativos. Tais fatos evidenciam a fragilidade do envolvimento docente em tais processos.

Dada a “obrigatoriedade dos resultados como sendo a grande balizadora das ações pedagógicas” (MAUÉS, 2010, p. 714), é preocupante o ganho do sentido linear, unívoco e prático-utilitário de perceber e conceber a “aprendizagem”. Nessa teia de sentidos e significados emergente, à aprendizagem escolar se relacionam inúmeras mudanças ou ressignificações quanto às suas características, ao papel do professor, da avaliação e da escola.

Compreender como este professor está sendo convocado a avaliar seus alunos (ou a ele mesmo) e até que ponto suas concepções de avaliação e aprendizagem corroboram com suas práticas, se torna algo fundamental para pensarmos como as avaliações externas vêm sendo estimuladas dentro das instituições educativas. Por meio da competição que se estabelece entre escolas e redes, parece que a aprendizagem se atrela a um veredicto final e a uma padronização das práticas docentes.

Sobre essa questão, Maués (2010, p. 714), sinaliza que antes a “avaliação servia para verificar se o currículo estava sendo aprendido; agora ele é fixado a partir da avaliação, daquilo que as escolas sabem que vai ser cobrado”. Situa-se nessa lógica, que a formação e o trabalho docente estão implicados. A bandeira de autonomia da escola e de seus profissionais é comprometida em nome dos resultados, tidos como produto final. Como falar de professor mediador e da escola como espaço formação? Como vem se dando a troca de novas experiências e saberes?

Partindo da premissa de que as práticas escolares mantidas pelos professores não são neutras de sentido e significado, as mediações que se dão entre os processos avaliativos em larga escala e as ações pedagógicas de cada escola, insinuam a configuração de novos ditames em torno da aprendizagem. Partindo da premissa de que “a compreensão dos processos de aprendizagem será conceito-mor de toda organização escolar” (NUNES; SANTOS; XAVIER, 2008, p. 84), será também no vínculo como essas mesmas concepções que a dimensão técnica e política da escola se realiza. Não podemos negar que sob o mesmo espaço em que se evidenciam os resultados, se entrecruzam ao processo ensino-aprendizagem as concepções dos professores, entrelaçando-se a essas os seus próprios fazeres.

O ensino que, por sua vez, se baseia na estruturação de recursos externos como principais promotores de aprendizagem, coaduna com um viés tecnicista em que os resultados e comportamentos devem ser claramente observáveis e medidos para promover a eficiência. Essa prática induz uma conotação positivista cujo foco passa a ser a quantidade e o produto, verificados ao final de um processo. Se formos interpelados pela noção de que avaliar é apenas atribuir valor, a mudança que se opera em torno da aprendizagem não se dá apenas num aspecto material, mas num plano simbólico permeado de atribuições e significados que conduzirão os processos educativos. Nesse sentido, a concentração maior se volta aos instrumentos e às medidas, respaldadas em representações quantificadas inerentes ao processo de aprender.

Praticar e incentivar esse tipo de avaliação parece estar distante das orientações explícitas nos atuais discursos oficiais. Documentos como a LDB, Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), expressam que a verificação do rendimento escolar deve ser entendida como “contínua com prevalência dos aspectos qualitativos” (LDB, Art. 24. V), de modo a orientar (re)planejamentos e estar a serviço do desenvolvimento da aprendizagem.

Esses documentos defendem ensino e aprendizagem de modo integrado, coadunam com o entendimento de que o foco da questão não é a avaliação em si, mas a prática pedagógica. Algo se mostra interessante ressaltar: estamos nos defrontando com situações que se mostram contraditórias? De um lado, o discurso

da avaliação processual, qualitativa e diagnóstica, do outro, a verticalização do conhecimento com a padronização de aprendizagens universais?

Demonstra-se que, mesmo em condições embaraçosas, as tentativas de se introduzir um aporte fundamentado em estudos vinculados ao prestígio da teoria psicológica sociocultural à prática pedagógica, desperta ainda um grande interesse na área educacional brasileira. Situamos tal evidência em orientações legais de cunho nacional, como os Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais e na própria LDB. Nunes e Silveira (2008) nos ajudam a enfatizar o posicionamento de Vigotski quanto à mensuração da inteligência através de alguns mecanismos avaliativos.

Vigotski, ressaltando os aspectos qualitativos da inteligência, teceu críticas à forma como se avaliava a aprendizagem, conduzida a partir de testes que usavam a mensuração [...]. Por conseguinte, sua teoria sugere que o avaliar não pode ser reduzido a um momento isolado, mas a captação das constantes mudanças no percurso da aprendizagem nas variadas situações de ensino (NUNES e SILVEIRA, 2008, p. 105)

Como vimos no primeiro tópico desse capítulo, para o teórico russo o bom aprendizado é aquele que avança ao desenvolvimento. No tocante à avaliação, muito embora seja vista como parte integrante das situações de ensino, deve ter como base a recepção do conteúdo de forma clara e organizada, visto colocar em funcionamento uma série de processos evolutivos psíquicos dos sujeitos envolvidos nessa dinâmica. Tais processos são alavancados pela mediação através de instrumentos e símbolos constituídos em um determinado trânsito cultural. “As discussões, dúvidas e buscas sobre avaliação são tão infundas, propensas ao debate e polêmicas quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem” (ROMERO, 2007, p. 152). Torna-se necessário pensar que nem sempre as concepções de aprendizagem que dão o tom da escola coincidem com princípios orientadores legitimados nas avaliações padronizadas e externas. Contudo, cabe à escola e seus professores estarem atentos a tais princípios.

No atual panorama, onde os novos paradigmas em torno da avaliação tornam explícitos os resultados de aprendizagem, o chamamento recai não apenas em reconhecer o que o aluno aprende, mas, o que o professor ensina, e, como ensina.

Os veredictos que antes eram apenas dados aos alunos, são lançados às escolas e seus respectivos professores.

Os índices são cada vez mais tomados como verdades finais e incontestáveis, como provas reais de aprendizagem ou como armas em disputas de poder, privilégios ou prestígios para algumas redes de ensino ou escolas. A associação entre aprendizagem, rendimento e atribuições está longe de poder ser assumida como simples e linear (CARVALHO, 2001; ROMERO, 2007). Pelo contrário, é traçada por muitas curvas e tensões, havendo interferência de múltiplos fatores e processos que a essa se associam.

Entendemos que o ato de aprender se alia ao desenvolvimento de variadas e constantes estratégias, de modo que ninguém aprende pelo outro ou aprende da mesma forma. Conhecer o modo como os alunos elaboram e dão significado aos seus conhecimentos, com a percepção de limites de tempo e ritmos de cada sujeito aprendiz, ajuda o professor a orientar suas práticas e reelaborar sentido para o que propõe avaliar.

Essas razões implicam na atenção às condições concretas em que os atuais modelos de avaliação se introduzem e se desenvolvem dentro da escola. Se o caminho a percorrer for a “via de mão-única”, cujo fim incide na promoção de resultados, além de possibilitar o enrijecimento do currículo e das práticas pedagógicas, pode negligenciar ricas discussões pautadas na (re)definição do papel que a escola exerce diante aos desafios que ela mesma enfrenta. Tudo isso envolve o reconhecimento do professor como aprendiz adulto e da escola como *lócus* cultural, cuja função essencial é de ajudar a potencializar significativas aprendizagens.

Uma vez que o incentivo às avaliações externas tenha se tornado a bandeira defendida pelas orientações oficiais, consideramos que o papel tanto do processo, quanto dos resultados de aprendizagem resultantes do exercício desses amplos modelos avaliativos, pode constituir-se em grandes ferramentas para reflexão sobre aprendizagem. Ressalta-se, além da escola, a excelência das formações continuadas como espaços que se abrem para serem contempladas tais discussões.

5 TENDÊNCIAS E ORIENTAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Um olhar sobre a profusão de documentos produzidos por organismos internacionais, nacionais e municipais permite verificar que a um só tempo que os mesmos exercem uma dupla missão: fornecer receituários ou agendas a serem seguidas, bem como diagnosticar e realinhar a educação do país.

Assim como o diagnóstico de redes e sistemas vem ocupando espaço central para a efetivação de políticas e reformas educacionais, a aprendizagem tem, por muito, se caracterizado como um conceito associado a desempenho. Para Campos (2005, p. 02), “tão importante quanto analisar as concepções que sustentam os documentos de políticas é evidenciar os dispositivos discursivos que lhes atribuem legitimidade”. Esta conotação nos remete ao pensamento de Vigotski (1989) quando enfatiza que o significado das palavras não é algo imutável, mas se constitui de formações dinâmicas que evoluem e se transformam. Abordaremos os aspectos principais dessa temática considerando alguns documentos chave que movimentam a educação brasileira em curso.

O exame inicia com a eleição do documento produzido em parceria por agências internacionais como CEPAL e UNESCO³² intitulado *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*. Os demais foram escolhidos, respectivamente, pela dimensão que têm na proposição de políticas em educação do Brasil e no município foco dessa investigação:

- 1) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
- 2) Plano de Ações Articuladas (PAR).

A análise volta-se, então, para apreciação das orientações em torno da aprendizagem presentes nos documentos. As evidências dessa incursão são apresentadas nas seções que compõem este capítulo.

³² CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

5.1 O lugar da aprendizagem nas orientações internacionais

De acordo com a verticalização e hierarquia utilizada para a escolha dos documentos por nós examinados, o documento internacional *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe*, trata da primeira produção conjunta da CEPAL e UNESCO, após 1992³³. O documento apresenta a agenda educacional para o período (2005-2015), estabelecendo como questão central a gestão educacional. Sua principal argumentação se reporta ao avanço insuficiente em relação à qualidade da aprendizagem: “Os indicadores são conclusivos [...] avançamos a um ritmo insuficiente no que diz respeito à qualidade da aprendizagem [...]” (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 14).

Vemos que os resultados de aprendizagem se tornaram o centro da problemática educacional, cujo desafio é “eliminar a cultura da repetição, pondo em prática a pedagogia do êxito” (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 26). Nesse sentido, a gestão da educação implica na gestão das ideias que se tem sobre educação, qualidade e, portanto, de aprendizagem.

De acordo com Campos (2010), a perspectiva do Documento passa por uma identificação e controle mais eficaz dos fatores que provocam impactos positivos e negativos em termos de resultados de desempenho da aprendizagem: “[...] as reformas não tem dado os frutos esperados. Prova disso são as já mencionadas provas estandardizadas de medição de aprendizagem que mostram até a data um relativo estancamento [...]” (CEPAL/UNESCO, 2005, p.21) (Grifo Nosso).

É interessante observar o processo discursivo de (re)significação da escola: gestão eficiente, foco no próprio estabelecimento, prestação de contas e responsabilização pelos resultados; produção e difusão de informações como metas a serem atingidas. Sob essa lente, vemos que uma performance de excelência da escola incide no desempenho de professores e gestores. Especialmente no que compete aos professores, se compreende que as mudanças educacionais não são

³³ Neste ano, veio a público a produção intitulada *Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad*, importante referência para a elaboração das agendas das reformas educacionais locais.

possíveis sem “bons docentes”. Seu “protagonismo” está associado à noção de que para ele ser “bom”, tem de ajudar o aluno atingir “bons” resultados.

Por tais questões, se reconhece a situação da formação continuada da região como uma forte problemática a ser enfrentada. A despeito desse assunto as intervenções são necessárias, uma vez que a prestação de contas implica em estabelecer objetivos claros e tornar o professor e a escola responsáveis pelos resultados.

Nesse sentido, as formações continuadas passam a servir como foco estratégico às reformas, visto que seu empreendimento está imbricado com as prioridades da educação nacional e regional.

En el campo de la formación en servicio (llamada también formación permanente, perfeccionamiento o capacitación), existen múltiples preocupaciones, [...] Los resultados no son alentadores, en la medida en que no se aprecian diferencias significativas en relación a situaciones anteriores. Entre los problemas que persisten destacan los siguientes: [...] Se requiere mayor coordinación, políticas orientadoras, articulación con las prioridades nacionales en términos de ejes temáticos, sinergias entre los actores de la formación permanente. (CEPAL/UNESCO, 2005, p.92).

Ao mesmo tempo em que o Documento/2005 considera o desempenho e a formação do tipo continuada peças fundamentais para o empreendimento de mudanças, supõe ainda a necessidade de um sistema que:

[...] incentive os docentes, que premie os melhores, e que obrigue a prestar contas a quem não cumpre com suas responsabilidades. [...] Faz falta criar uma cultura de avaliação e de prestação social de contas em todos os níveis que articule desempenho com salários e estímulos de todos os tipos [...] (CEPAL/UNESCO, 2005, p. 94)

Percebe-se claramente que o conceito de *accountability* (responsabilidade pelos resultados) é tratado de maneira importante para o cumprimento de metas. Vale destacar que, entrelaçadas por políticas formativas de responsabilização de resultados, os méritos, êxitos ou fracassos atribuídos aos alunos, são antes instituídos aos professores e suas respectivas escolas. Estabelece-se a máxima “ganha mais quem merece”.

Essas situações implicam em exigências cada vez maiores no que tange às responsabilidades de gestores e professores, sobretudo no que se refere à “pedagogia do êxito” sob o prisma da responsabilização por resultados. Leva-nos a crer que as ações de formação continuada tendem a fortalecer uma perspectiva técnica de atuação do professor, ficando subestimada a dimensão política implicada no processo ensino-aprendizagem.

Procuramos, ao longo desta seção, mapear a orientação em torno da aprendizagem presente nesse documento referência e sua relação com a proposição de políticas no campo na formação continuada. Observamos que ela aparece de forma implícita, apesar de ser tratada como aspecto imprescindível à consecução de um projeto de consolidação de reformas. Entendemos que muitas críticas podem ser feitas a esse discurso, considerando prioritariamente a expressão “pedagogia do êxito”. Subentende-se que as orientações trafegam por uma conotação de aprendizagem alicerçada em princípios behavioristas de aprendizagem: motivos externos que mobilizam o aprender, a instrução, a mensuração, a premiação, dentre outros.

Em seus desdobramentos, a “pedagogia do êxito” passa a ser referência para os processos de formação em serviço, tornando-se necessária a adesão de professores e gestores para sua efetivação. O caminho incide em torno de consolidar um “novo espírito” na forma de gerir a escola para que possam ser atingidos patamares desejados de qualidade e, portanto, de aprendizagem ancorada na lógica do desempenho. Cabe-nos enfatizar que não desconsideramos as iniciativas que procuram transformar os dados em instrumentos de gestão. Compreendemos a importância de se avaliar em larga escala e se produzirem resultados, porém, ressaltamos os efeitos que recaem no papel do professor e no trabalho que desenvolve.

5.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação e as orientações sobre aprendizagem: recomendações nacionais

Lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contou com uma ampla divulgação na mídia brasileira. Expectativas

favoráveis circularam em torno de sua aprovação à medida que se dispôs a enfrentar uma problemática central da educação brasileira: a qualidade do ensino.

Seu anúncio transcorre durante plena vigência do Plano Nacional de Educação – PNE (2000-2010) e simultâneo à promulgação do Decreto nº 6.094 que publiciza o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. À luz de elementos conceituais, críticas são empreendidas quanto à constituição do PDE como Plano, em sentido próprio. Saviani (2007, p. 1239) ao confrontá-lo com o Plano Nacional de Educação aponta que:

[...] se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituem em estratégias para realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressuposto o diagnóstico e o enunciado de Diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva das metas educacionais. [...] “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE.

Embora o autor considere que o PDE deixa à margem boa parte das metas dispostas no PNE, a esse respeito encontramos no documento a seguinte justificativa: “pretende ser mais do que uma tradução instrumental do Plano Nacional de educação [...] que deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2008, p.10).

No documento analisado, o PDE é definido como Programa de Ação que abrange um conjunto de 30 ações compreendidas em mais de 40 programas em todas as áreas de atuação do MEC. Dentre tais ações, 17 se referem à Educação Básica (BRASIL, 2008). Com efeito, o Plano de Metas é o pilar do PDE e onde se situa o IDEB. Além da visibilidade que lhe é conferida com vistas à melhoria da aprendizagem, duas outras metas dirigidas à educação básica se referem à questão docente: piso salarial e formação. No que se refere à formação de professores, o PDE se propõe a oferecer cursos de formação inicial e continuada para cerca de dois milhões de professores, por meio da Universidade Aberta do Brasil.

As bases de sustentação do PDE se assentam em dois pilares: o técnico e o financeiro. Do ponto de vista técnico, se apoia nos dados da educação básica referentes às escolas e redes escolares e em instrumentos de avaliação coordenados pelo INEP, a partir dos quais é constituído o IDEB. Do ponto de vista

financeiro, visa colaborar com o auxílio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com os municípios que apresentarem menores índices de aprendizagem educacional (BRASIL, 2008).

A introdução do documento deixa clara a concepção de educação que inspira e caracteriza todos os programas contidos no PDE:

[...] reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2008, p. 08).

Como se vê, a compreensão de educação expressa concebe à dimensão do ensino o favorecimento de capacidades importantes na construção da autonomia e criticidade dos educandos. Nos itens intitulados “Avaliação e Responsabilização: o IDEB” e “O Plano de Metas: Planejamento e Gestão Educacional” podemos evidenciar maiores conotações a respeito das orientações implícitas sobre aprendizagem. Situadas de maneira simbólica, ao contrário da nitidez com que é enfatizada a concepção de educação no início do documento, no “repertório de informações” contidos nesses dois itens não foi possível localizar qualquer passagem em que aprendizagem esteja dissociada de desempenho. Vejamos o trecho citado quando justifica a importância do PDE face à superação de lacunas deixadas pelo PNE:

O PNE fixa meta para correção do fluxo escolar, mas quando se trata da **aprendizagem propriamente dita**, apenas determina que se assegure “a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino” [...] (BRASIL, 2008, p 27) (Grifo nosso).

Vale notar, contudo, a forte correlação interpretativa apresentada no documento entre os termos: padrão de desempenho, boas práticas educacionais, “pedagogia de resultados”³⁴, metas, qualidade educacional, com aprendizagem. Considerando esse intercâmbio, tais interlocuções ligam-se às relações entre todos

³⁴ Pedagogia de resultados é uma expressão proposta por Saviani (2007) ao se referir que o governo se equipa com instrumentos de avaliação, forçando ajustes ao processo educacional às exigências empresariais.

os sujeitos do espaço educativo, destes com a instituição e com a própria demanda social que legitima os resultados.

O PDE se declara como sendo mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada em tais orientações que se associam ao aprender. Legitima-se o que é importante saber e ensinar para atingir bons resultados. “Os programas que compõem o Plano expressam essa orientação” (BRASIL, 2008, p. 08).

Para ilustrar, exemplificamos o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é um programa estratégico do PDE. A diretriz que abre o Art. 2º do Decreto Nº 6.094/07 estabelece como foco primordial a aprendizagem, apontando os resultados concretos a serem atingidos. Todas as demais diretrizes foram traduzidas a partir de boas práticas destacadas por escolas e redes de ensino, cujos alunos demonstravam desempenho acima do previsto.

A responsabilização e prestação de conta dos resultados, os processos formativos aderentes à pedagogia do êxito e a premiação em torno do desempenho dos alunos, são aspectos evidenciados no documento analisado anteriormente, porém, reafirmados em ditames nacionais legitimados pelo PDE.

Vê-se, além disso, que às orientações em prol da aprendizagem, diga-se desempenho escolar, se agregam novos ingredientes legitimados por regimes de colaboração. Delegam-se aos gestores municipais compromissos com a concretização de Planos locais para garantia da sustentabilidade das ações que circulam em torno dessa conotação de aprendizagem, cujos aspectos se voltam ao “Compromisso de Todos pela Educação”. É o que veremos na seção seguinte. Tais compromissos, antes unidimensionais e efêmeros, dão lugar aos Planos de Ações Articuladas (PAR) desenvolvidos pelos municípios.

5.3 Apreciações sobre aprendizagem na agenda municipal

O Plano de Ações Articuladas (PAR), assim como o PDE, foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PAR do município de Sobral-Ceará,

documento ora apreciado, consolida a adesão desse ente federado ao Plano de Metas que os estados, municípios e o Distrito federal elaboram no sentido de traçar um diagnóstico plurianual da situação educacional local, com base no IDEB dos últimos anos (2005-2007-2009).

Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (SIMEC.MEC.GOV.BR).

Como se vê, o PAR se refere a um compromisso que envolve decisão política, ação técnica e atendimento da demanda educacional, com fins à melhoria dos indicadores educacionais locais. O Ministério da Educação possibilita com o SIMEC - Módulo PAR / Plano de Metas - um instrumento de auxílio para elaboração, análise e interpretação dos resultados do PAR. No município de Sobral, uma nova etapa do PAR se encontra em elaboração (2011-2014), por isso optamos pela apreciação do documento consolidado no período de (2007-2011), conforme Termo de Cooperação Técnica Nº 26218, assinado pelo Prefeito Municipal de Sobral e o MEC.

A estruturação do diagnóstico da situação educacional para a elaboração do PAR se configura em quatro dimensões: Gestão Educacional, Formação de Professores e demais profissionais de apoio escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Para apreender o cabedal de informações contidas nesse documento, nos detivemos à apreciação mais consistente das dimensões “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e “Avaliação”, como forma de destacar o enfoque dado à aprendizagem.

O documento inicia frisando a inexistência do Plano Municipal de Educação. Tal lacuna, para nós, denotou certa significância. Sobre a ausência do PAR o município se justifica enfatizando que: “Estamos em pleno processo de consolidação e normatização do PME, entretanto, o acompanhamento e avaliação de metas são um procedimento recorrente da SME” (SIMEC/MEC, 2011). Vale destacar que inexistência do PME foi que nos direcionou à apreciação do PAR, pois, no tocante à aprendizagem, nosso objeto de investigação, pressupomos que aquele documento nos permitiria melhor sinalizar os pressupostos acerca das orientações locais a esse

respeito. Dadas as devidas ressalvas e cautelas, procuramos elencar 06 indicadores que, ao nosso olhar, no PAR, têm implicações que ecoam na orientação municipal acerca da aprendizagem escolar.

Ressalta-se que para cada uma das dimensões divididas por áreas e respectivas ações, um indicador de zero a quatro é gerado como metodologia para critérios de pontuação. Os indicadores 1 e 2, representam ações insatisfatórias ou inexistentes no município, 3 e 4, aquelas consolidadas ou em consecução de melhorias. Os quadros que se seguem, procuram sinalizar uma síntese apreciativa das informações contidas nesse documento.

Quadro 4: PAR - 2ª dimensão

Dimensão 2 – Formação de Professores		
Pontuação	Indicador	Justificativa municipal
	Área: Formação Continuada de Professores da educação básica	
2	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da Matemática e dos demais componentes curriculares, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental incluindo professores da educação de jovens e adultos (EJA).	Todos os professores participam de formação continuada implementada pela gestão municipal, através da SME, entretanto sua implementação fica prejudicada em virtude da carência de material estruturado para os professores.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Considerando a segunda Dimensão, no que se refere à Formação Continuada dos professores da rede municipal, a pontuação dois (02) diz respeito à política sem implementação, ou com implementação acidental, dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Esse escore diagnóstico informa que o município necessita incorporar políticas mais sólidas que levem em conta à melhoria da qualidade de aprendizagem na leitura e na escrita, da matemática e demais componentes curriculares. Isto pressupõe que as ações formativas oferecidas pelo município passam a ser alvo de políticas voltadas à melhoria da qualidade da aprendizagem pela via da formação continuada de seus professores. Todavia, observamos um tratamento voltado à aprendizagem para a leitura, escrita e

conhecimentos matemáticos que, por sua ênfase, implica, na observância dos focos trabalhados nos instrumentos das avaliações externas. Vejamos o que nos aponta a terceira dimensão desse documento.

Quadro 5: PAR - 3ª dimensão

Dimensão 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação		
Pontuação	Indicador	Justificativa municipal
	Área: Organização da rede de ensino	
2	Política de correção de fluxo	Existem políticas específicas, mas elas ainda não estão totalmente integradas, principalmente no que diz respeito à aprendizagem, já que precisamos de material específico para os alunos.
	Área: Organização das práticas pedagógicas	
2	Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar com ampliação das oportunidades de aprendizagem	A SME apoia todas as atividades extracurriculares, entretanto não possuímos uma estrutura de apoio sistemático a essas práticas
	Área: Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.	
2	Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.	A SME desenvolveu procedimentos próprios de avaliação externa e as escolas, por sua vez, criaram autonomia para também pensar as avaliações de seus alunos.
2	Utilização do tempo para assistência individual/coletiva dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	As escolas, partindo da necessidade das crianças, organizam atividades de reforço no contraturno para garantir a aprendizagem de seus alunos, entretanto não possuem profissional e nem material didático sistematizado para esse fim.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Consideramos importante destacar na dimensão acima referente às práticas pedagógicas, aspectos que dizem respeito à correção do fluxo, às oportunidades de aprendizagem fora do espaço escolar, à assistência aos alunos que denotam dificuldades de aprendizagem e as formas de avaliação sugeridas pelo município.

O diagnóstico da rede municipal aponta necessidade de material pedagógico específico para estimular a permanência do aluno e, como consequência, a não repetência e o abandono. Não podemos deixar de frisar que as taxas de aprovação de uma escola ou rede implicam na melhoria dos seus indicadores de aprendizagem. Percebemos a preocupação notória relacionada a esse aspecto.

Quanto ao indicador 2, relacionado à ampliação dos espaços de aprendizagem, se percebe um desprestígio ligado à falta de apoio sistêmico para práticas pedagógicas desenvolvidas fora do espaço escolar. Leva-nos a pontuar que a importância de atividades culturais na formação do aluno fica basicamente restrita ao espaço intraescolar. Nesse prisma, consideramos também relevante a forma de avaliação da aprendizagem dos alunos. De acordo com a justificativa para a pontuação 2 atribuída a esse item, o documento informa que tal indicador se refere “quando os professores geram o conceito final considerando somente os elementos informativos, [...] não há incentivo à autoavaliação e são raras as atividades interdisciplinares” (SIMEC/MEC, 2011). Observamos a inscrição das avaliações externas da rede local e o incentivo à criação das avaliações de desempenho próprias de cada escola municipal.

Destacamos a passagem em que o documento se reporta ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede no sentido de diminuir as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos. A esse respeito, conforme critério diagnóstico estabelecido pelo (SIMEC/MEC), o escore 2 se apoia na seguinte proposição: “a escola oferece tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem somente no final do ano letivo [...]”. A justificativa empreendida pelo município ao argumentar esse critério informa que além da assistência ao final do ano letivo, são organizadas atividades de reforço no contraturno, como forma de poder garantir a aprendizagem dos alunos que apresentam tais dificuldades.

Entretanto, diante dessas especificações, vemos o tratamento dado a essa questão das dificuldades de aprendizagem, estabelecido de modo pontual, ocorrendo prioritariamente em alguns anos/séries escolares, sem a sistematização de material didático e profissionais voltados para esse fim. Este fato pode ser observado e relatado com vistas à forma de organização desse tipo de trabalho pedagógico na escola de mais alto IDEB: José da Mata e Silva. A equipe pedagógica

é reforçada pela presença de professores de apoio, além do olhar atento de três coordenadores que dão suporte e acompanham turmas específicas. Vejamos o que diz a fala da Diretora dessa escola em entrevista à pesquisa realizada pelo projeto Observatório da Educação em outubro de 2010.

No meu 5º ano eu tenho uma professora de apoio no contraturno de manhã e de tarde para aulas de reforço [...] nós também temos professores de apoio no 2º turno que além de trabalhar no contraturno ela também fica em sala de aula, ajudando o professor [...] nesse momento nós temos três professores de apoio.” (Diretora da Escola de Alto IDEB)

Mais a diante, a última dimensão que dispõe sobre as condições da rede física escolar existente. A síntese diagnóstica do PAR de Sobral, nos chama atenção para o item referente à existência de biblioteca em instituições públicas escolares daquele município. Apenas quinze escolas possuem bibliotecas e contam com espaço adequado para estudos e pesquisas. Este fato implica dizer que menos de 50% das escolas da rede possuem biblioteca ou espaço para leitura. Vale considerar que espaços como esses são pertinentes e relevantes para o pleno desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

Quadro 6: PAR - 4ª dimensão

Dimensão 4– Infraestrutura física e recursos pedagógicos		
Pontuação	Indicador	Justificativa municipal
	Área: Condição da rede física escolar existente	
2	Bibliotecas: instalações e espaço físico	15 escolas têm biblioteca que contam com espaço adequado aos estudos e pesquisa. Ressaltamos que ainda existem 25 escolas sem bibliotecas.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nesse documento, buscamos observar como a aprendizagem vem sendo tematizada na agenda da educação municipal de Sobral, no ensejo de identificar sintonias expressas nos demais documentos anteriormente analisados. Cabe-nos

considerar o recorte temporal dos quatro últimos anos em que o diagnóstico local se apoia, o qual aponta uma notória correlação com macro-orientações em nível internacional e nacional sobre aprendizagem escolar, situadas nesse mesmo período. Estas, por sua vez, informam o olhar a respeito da temática cujos enfoques advêm das iniciativas que dão contorno às políticas de avaliação e formação continuada empreendidas no país.

Considerando os documentos como elementos mediadores do ideário que movimenta e valoriza os processos avaliativos em larga escala, esses assumem em comum a centralidade dos resultados de desempenho de redes e sistemas escolares. A política de responsabilização pelos resultados claramente expressa nas orientações internacionais são reafirmadas nas recomendações nacionais passando a ocupar um espaço privilegiado nas agendas municipais, conforme apreciamos no PAR.

Na seção seguinte, de modo a configurar o objeto central desta investigação, buscamos identificar as interfaces dessas orientações sobre aprendizagem escolar com as concepções dos professores a esse respeito.

6 NÃO FECHEI OS OLHOS, NÃO TAPEI OS OUVIDOS: OS “DITOS” DAS PROFESSORAS SOBRE O APRENDER

*Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido [...]
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos [...]
Usei todos os sentidos*

Ivan Lins

Tendo em vista que o processo de seleção dos sujeitos foi detalhado no Capítulo 3, onde apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, o tópico seguinte discorrerá sobre os “ditos” a respeito do aprender, a partir das vozes das professoras envolvidas na investigação.

Inicialmente, apreciamos o perfil profissional desses sujeitos e, na sequência, as análises que denotam suas concepções sobre aprendizagem, objeto desta pesquisa, em interface com as políticas de avaliação e formação continuada, por elas evidenciadas.

6.1 Os sujeitos da investigação

Quanto à formação inicial das docentes investigadas, há predominância da licenciatura plena em Pedagogia (05). Observando a titulação máxima apenas duas (02) docentes recentemente concluíram o curso de Especialização: uma em Ensino da Língua Portuguesa e a outra em Gestão Escolar. Considerando os dados apresentados, podemos dizer que a Professora Mel é a educadora com maior tempo de magistério, dispondo de vinte e cinco (25) anos de experiência, seguida pela Professora Brisa que está na função há vinte e três (23) anos, inclusive com experiência em escolas do Estado de São Paulo por mais de 14 anos. Podemos ver que a Professora Flora é a docente com menor tempo de atuação no magistério, dez

(10) anos. Vale ressaltar que nenhuma das professoras investigadas relatou experiências além do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Para melhor apreciarmos as características inerentes aos sujeitos da pesquisa, situaremos o quadro a seguir com o intuito de tecer um olhar mais sintético acerca das informações.

Quadro 7: Formação e tempo de exercício docente das participantes da pesquisa

Professoras	Titulação	Tempo de exercício na função de professor (anos)	Tempo de exercício na função de professor na rede municipal (anos)	Tempo como professora do 5º ano (anos)	Tempo nesta escola (anos)
Aurora	Pedagogia + Especialização	17	05	03	02
Brisa	Pedagogia + Especialização	23	05	03	03
Flora	Pedagogia	10	10	06	02
Mel	Pedagogia	25	25	09	02
Sol	Pedagogia	12	12	12	02

Fonte: Elaborado pela própria autora

Com relação ao tempo de exercício na função docente da rede municipal, varia entre cinco (05) e vinte e cinco (25) anos, o que reforça a ideia da experiência no magistério de todas as professoras, como pode ser verificado no QUADRO 08. No que diz respeito ao tempo em que atuam como professoras nas escolas em que foi realizada a pesquisa, apenas a Professora Brisa compõe o quadro docente há três (03) anos, as demais apenas há dois (02) anos. As Professoras Aurora e Brisa, possuem o menor tempo de atuação no 5º ano do Ensino Fundamental, se relacionadas às professoras Flora, Mel e Sol, que atuam, respectivamente, há seis (06), nove (09) e doze anos (12). Isto denota que todo tempo de magistério da Professora Sol foi sempre na rede municipal de Sobral e, especificamente, no 5º ano.

Os dados ilustrados fazem supor que todas as professoras participantes, pelo

tempo de serviço e pelo tempo de atuação no 5º ano do Ensino Fundamental, acompanharam pelo menos uma edição da aplicação da Prova Brasil.

Consideramos que as informações fornecidas nos permitiram identificar as principais características das docentes investigadas, de modo que pudemos traçar um perfil individual e coletivo dos sujeitos da pesquisa. Julgamos importante esse conhecimento tendo em vista à facilidade de compreensão a respeito do que pensam e quais significados as professoras atribuem à aprendizagem escolar. A seguir apreciaremos os enunciados emitidos pelas professoras, situando-os conforme categorização apresentada no capítulo que se reportou ao tratamento metodológico.

6.2 Os sujeitos e suas concepções de aprendizagem

Para a macrocategoria concepções sobre o aprender se trabalhou, inicialmente, com o conceito de aprendizagem assumido por cada uma das cinco docentes investigadas. Realizar o exercício conceitual de definir o que se entende sobre aprendizagem não é uma tarefa simples e, por mais elementos que possam ser incorporados a essa definição, será sempre passível de incompletude. Não tivemos a pretensão de extrair uma definição dos sujeitos, mas, sim, de entendê-la a partir de suas compreensões subjetivas. Tal como vimos no capítulo sobre as teorias psicológicas, muitas são as perspectivas sobre o aprender. Cada uma delas traz diferentes dimensões sobre o ensino, avaliação e o papel do professor frente a esse processo.

As professoras Aurora e Brisa entendem aprendizagem relacionada a um “bem” que favorece sucesso na vida dos sujeitos, enquanto a professora Flora a entende como transformações aliadas ao desenvolvimento dos alunos a partir das trocas de conhecimentos entre professor e aluno. As docentes Mel e Sol, discorrem sobre aprendizagem como domínio de conhecimentos específicos, a exemplo, aprender a ler e escrever.

Eu acho fundamental o aprender, né? É o que faz do cidadão uma pessoa especial, né? Uma pessoa de futuro, que vai precisar dessa aprendizagem,

por que sem aprendizagem ele não faz sucesso no futuro. Isso mostra a aprendizagem e faz sucesso na vida com a aprendizagem que a gente teve. Realmente a gente consegue chegar aonde a gente quer finalmente, né? (PROFESSORA AURORA).

Assim, aprender é tudo que a gente escuta, ler, abstrai de bom para gente e para o outro. Para mim aprender é isso, né? Se eu leio uma mensagem dessa e eu vejo que é bom para mim, tudo é aprendido o que você tira de bom, né? Eu acho que isso é aprendizagem pra gente (PROFESSORA BRISA).

Aprender, porque aprender tem vários sentidos, né? Aprender o quê? Depende, né? Então assim, no meu lado profissional aprender é crescer, é melhorar, é progredir. No lado educacional, né? Então eu aprendo com meus alunos, os meus alunos aprendem comigo. É um crescimento, né? Então aprender é crescer, é melhorar, dependendo do que você quer aprender [...]eu fico muito feliz quando eu explico algo ou quando eu oriento sobre algum assunto e vejo que a criança viu, que ela fez uma boa prova, que mudou de comportamento. Então isso para mim é aprender. Saber ouvir também faz parte do aprender [...]aprender para mim é o quê? É compartilhar, é interagir, é tentar descobrir mais coisas. (PROFESSORA FLORA).

Ai eu acho que aprender é quando aquele aluno assimila letras, frases, pequenos textos, né? Que é o que está acontecendo comigo nesse momento (PROFESSORA MEL)

Aprender para mim é ler, é compreender o que está lendo, é conseguir desenvolver algo proposto, é saber escrever (PROFESSORA SOL)

Quando entendida como um “bem”, a compreensão se alia às ações dos sujeitos que podem ser observadas, julgadas e mensuradas, “tudo é aprendido o que você observa e tira de bom” (BRISA). Esta ênfase corrobora com a conotação de virtudes a serem perseguidas e desenvolvidas para, assim, serem aprendidas pelos sujeitos. Demonstram o entendimento de aprendizagem e escolarização como uma oportunidade de “vencer na vida”. Sobre esta questão Pan e Faraco (2005, p. 376) apontam que as docentes “compreendem a escola como o local onde se aprende e lhes será dado o direito de ser alguém na vida”. Com exceção da professora Flora que destaca a importância do outro para a consolidação do processo, associando-o às transformações pelas quais passam os sujeitos aprendizes, vemos que a maioria dos discursos apontam para uma vaga compreensão sobre o aprender.

A mesma docente na sequência de sua fala, justifica que aprendizagem tem seu trânsito permeado por trocas e descobertas. Reconhece que o aluno aprendeu a partir do momento em que “oriento sobre algum assunto e vejo que a criança viu, que ela fez alguma prova ou que mudou de comportamento”. O termo “mudança de comportamento” é enfatizado no sentido de que o professor pode favorecer apoio no

desenvolvimento de novas habilidades. Para haver tal mudança pontua aspectos que considera importantes: reter a atenção do aluno, interação deste com professor e seus pares, além dos vínculos estabelecidos por relações de afeto “ eu acho que o lado afetivo, o desenvolvimento da afetividade entre professor e aluno também contribui muito”. Apesar de enfatizar contradições em seu discurso, pois ressalta princípios behavioristas como “mudança de comportamento” ao mesmo tempo em que enfatiza elementos de outras teorias (interação e afeto), a conceituação de aprendizagem da professora Flora, de certo modo, difere do entendimento manifestado pelas demais.

Duas professoras da Escola José da Mata argumentam que, para o aprendizado, mais vale o resultado do que o processo. “A forma não importa, o que importa é que ele chegou a um resultado positivo”, esclarece a professora Brisa. Vê-se bem nesse enunciado a presença da mesma conotação de aprendizagem evidenciada nos documentos anteriormente apreciados.

Quando incitada a esclarecer melhor sobre o que quis dizer sobre resultado positivo e qual a ligação dessa ideia com o conceito de aprendizagem, a professora Aurora reforça argumentando:

É no sentido do aluno ser capaz, ser competente, ter habilidade de adquirir realmente esse conhecimento que é cobrado no SPAECE, que é cobrado na Prova Brasil, né? E que ele precisa ter esse conhecimento na prática. Isso que acho importante. Por que o aluno precisa ter esse conhecimento, precisa (PROFESSORA AURORA)

As ideias de que aprendizagem é aquela “que se demonstra na prática”, além da “capacidade do sujeito em solucionar problemas”, foram recorrentes na tentativa de definição do conceito de aprendizagem por parte das educadoras. O trecho acima nos revela uma visão de aprendizagem tendo em vista os resultados em detrimento dos processos. Revela, também, que a professora está atenta ao Spaece e a Prova Brasil como balizadores do que os alunos precisam saber.

Observamos a partir das declarações que o entendimento de quatro (04) das cinco (05) docentes entrevistadas, manifesta uma concepção de aprendizagem pautada na condição do aluno demonstrar habilidades escolares bem específicas, com fins à obtenção de bons resultados. Ao se enfatizar os produtos em detrimento

dos processos Souza e Lopes (2010, p. 54) asseveram que

[...] os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares e acadêmicos e os contextos sociais de estudantes e professores, está-se optando por controle e regulação, desprezando-se o potencial indutor para mudanças que, no plano do discurso, visam à qualidade do ensino para todos.

Essa ideia também se relaciona ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁵ enfatizado na perspectiva vigotskiana de aprendizagem. O percurso na apreensão dos conceitos científicos mediados pelo professor se torna fundamental para se alcançar os resultados desejados.

Sobre a categoria origem das concepções, a “vivência” das professoras foi destacada como fonte originária das compreensões manifestadas. As professoras Brisa, Flora e Sol informam que tais compreensões decorrem do próprio exercício da profissão docente. A professora Aurora relaciona a ideia que detém com a própria trajetória como aluna para chegar aonde chegou, “se não tivesse aprendido não estaria aqui!”. Apenas a professora Mel, em contraposição ao pensamento das demais, enfatiza a contribuição das formações continuadas que o município oferece como espaços que ajudam a constituir seu pensamento sobre o aprender.

Devido essas formações que a gente vai todos os meses. A cada mês que a gente vai adquire algum conhecimento, a gente vai fazendo um estudo e vai aprendendo a assimilar quando é que o aluno está aprendendo (PROFESSORA MEL).

Quando solicitadas a pontuar os fatores que contribuem de modo positivo na aprendizagem, as docentes Flora, Mel e Sol enfatizam como primordial a contribuição da família nesse processo. A “desestrutura familiar” foi citada mais de uma vez como fator negativo à aprendizagem. Destacou-se que a escola está sendo obrigada a assumir o lugar dos pais e que, com isso, perde suas características próprias. No entendimento das professoras Aurora, Flora e Sol, os afetos, o “carisma” que podem contornar as relações afetivas entre professor e aluno e,

³⁵ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal cunhado por Vigotski, se refere à diferenciação entre as capacidade já completadas (desenvolvimento real) e as que estão na eminência de serem efetivadas (desenvolvimento potencial). Enfatiza a importância do “outro” mais experiente para mediar esse processo.

portanto, favoráveis ao processo de aprendizagem escolar.

Os relatos das docentes da escola de menor IDEB Flora e Mel, ressaltam a importância dos processos formativos para consolidação de aprendizagens: “docentes mais qualificados ajudam o aluno a aprender melhor”. Os “agradados”, elogios e recompensas facilitam o aprendizado, reiteram as professoras Mel e Sol. Elas, ao corroborarem com o pensamento da professora Aurora, destacam a importância do reforço escolar como apoio primordial aos alunos que não contam com o apoio da família ou apresentem algum comprometimento em seu aprendizado. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista em função dos elementos externos, isto é, no que produz um determinado efeito sobre os estudantes.

O depoimento da professora da escola de alto IDEB é explicativo quando se refere à importância dos fatores externos que se ligam diretamente aos atributos de sucesso ou fracasso da escola e dos alunos: “quando a gente não tem essa ajuda familiar nós trabalhamos dessa forma. O núcleo gestor ajuda, a coordenação, o professor, né? [...] ai a gente chega ao sucesso que a gente tem, muito esperado.” (PROFESSORA AURORA).

Um fator desfavorável à aprendizagem no entendimento de uma das professoras da escola de alto IDEB, diz respeito ao cumprimento de metas, conforme enfatiza:

Eles podam a gente. Você fica muito bitolada, direcionada só para aquilo. A direção é para um rumo só. A gente poderia trabalhar história, geografia, ciências, os temas transversais, a sexualidade, a saúde [...] Eu acredito que se nós tivéssemos uma Escola de Formação mais ampla isso poderia ajudar mais ainda tanto aos professores como os alunos. Eles não ficariam bitolados só naquilo, português e matemática, aquela coisa direcionada só para um coisa só (PROFESSORA BRISA).

No depoimento da professora Brisa fica notório o desconforto face às exigências das avaliações externas. Expõe a dinâmica do trabalho pedagógico direcionado para as áreas de língua portuguesa e matemática como um fator que compromete a aprendizagem nas demais áreas. Além disso, ao se referir à Escola de Formação de Sobral, destaca o imbricamento das ações formativas que participa com vistas ao foco no “português e na matemática”.

Como percebemos, os fatores tanto favoráveis quanto desfavoráveis estão

pontuados, em sua maioria, a partir dos aspectos extrínsecos ao sujeito: família, práticas de reforço escolar, elogios, “agrados” e recompensas. Observamos que os fatores levantados pelas professoras revelam uma compreensão voltada às ações práticas do cotidiano escolar, sem articulação com os fatores intrínsecos ao próprio aprendiz. De acordo com Vigotski (2000), o que move o sujeito na direção do aprender são também os seus desejos, interesses e intencionalidades em direção ao mundo de significados culturais. A conotação behaviorista contemplada nessas “vozes” nos remete ao pensamento de Luna (2002) quando descreve o que ensino na visão behaviorista tem preocupações na estruturação de recursos externos como os principais promotores da aprendizagem.

Quanto ao reconhecimento das Teorias da Aprendizagem estudadas durante a formação inicial, foi unânime manifestarem vagas recordações e/ou associações de elementos teóricos ao precursor de determinadas teorias. Foram levantados nomes de três estudiosos da aprendizagem: o autor pernambucano Paulo Freire, foi citado apenas pela professora Sol; o estudioso russo L. Vigotski foi lembrado por quatro das cinco docentes e o suíço Jean Piaget somente foi apontado pelas professoras Brisa e Mel. “Assim, na época da minha formação, a gente estudava muito Piaget, Vigotski, que é a cara da educação!” (PROFESSORA SOL).

Com relação a aliar teoria à prática para consolidação de saberes e ações pedagógicas, as teorias da aprendizagem não são relatadas como eixo fundante entre os conhecimentos perpassados nas formações iniciais e atividades exercidas pelas professoras. Vejamos a fala da professora Flora quando inquirida sobre a influência de teorias da aprendizagem no trabalho pedagógico que desenvolve:

Emília Ferreiro tem o lado dela, o Paulo Freire tem o lado dele de pensar. Quantos autores, educadores que existem? Mas, eu sou assim, quem está ali no dia-a-dia? Sou eu, sou eu que vou ter que fazer de tudo para o meu aluno aprender. Eu, melhor do que Paulo Freire e do que Emília Ferreiro, sei da maneira que eu posso fazer, tentar mudar as estratégias para ele aprender. [...] eu acho que todos nós professores temos um pouco de estudo deles. Eu posso trabalhar um pouquinho de Paulo Freire, um pouquinho de Emília Ferreiro ou de outros. Mas, tá ali acontecendo. E mistura também com meu modo de pensar, né? (PROFESSORA FLORA).

Considerando que todas as professoras participam de programas de formação continuada ofertados pelo município, quando indagadas sobre envolvimento de

teorias que abordam o aprender dentro das formações continuadas, as professoras Aurora, Mel e Sol, dizem não recordar de qualquer evidência teórica durante as formações que participam ou participaram. A professora Brisa, da Escola José da Mata, informa sobre as discussões que perpassam às formações que participa mensalmente: “falam muito mais sobre o que é competência, o que é habilidade e descritor.” No mesmo sentido a professora da Escola Raimundo Santana enfatiza: “Eles tentam encontrar metodologias para que a gente trabalhe com os alunos, pra ver se tem um andamento melhor [...] ai eu vou fazer com que o meu aluno aprenda do jeitinho que foi passado na formação” (PROFESSORA FLORA).

Neste sentido, permearam nos enunciados das professoras a concepção de aprendizagem assumida por cada uma, materializadas em compreensões advindas de suas próprias vivências ao longo do exercício da docência. Assim, o intercâmbio entre os discursos sobre aprendizagem e os temas em torno das políticas educacionais serão objetos de análise da macrocategoria Políticas de Avaliação e Formação Continuada abordadas nas próximas seções.

6.3 IDEB, Prova Brasil? O que nos dizem as professoras

Diante da inegável importância atribuída à aprendizagem, precisamos considerar a existência de significantes, que permeiam a gestão pedagógica do professor, advindos de iniciativas políticas no campo educacional. Com base nos “ditos” sobre o aprender enfatizados pelas professoras sujeitos desta pesquisa, inquirir-las acerca dos entendimentos proeminentes sobre o IDEB e questões associadas às ações de avaliação em larga escala empreendidas no país.

Os discursos a respeito dos conhecimentos que as professoras têm a respeito do IDEB e sua relação com a Prova Brasil, embora tenham demonstrado embaraços nas definições, a maioria compreende a existência de um vínculo intrínseco entre ambos.

[...] é tanto nome que tem horas que eu fico assim pensando: Provinha Brasil? Já tá dizendo, né? Vê o rendimento do nosso país. Ai quando vieram fazer a Provinha Brasil tinha outro nome, por que eu não estou lembrando.

SPAECE já é do Ceará, né? SAEB, é Provinha Brasil, é SPAECE. O IDEB é do município, é isso? (risos). O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e eu só estou confusa se é o que mede cada município. Eu, eu acho que é o IDEB mesmo que vê o rendimento de cada município. E junta tudo esses resultados e aí compara com o SPAECE e vê como é que está o Ceará e junta tudo com a Prova Brasil, que vê o todo, né? (PROFESSORA FLORA)

Percebem-se que os embaraços se dão pela profusão de provas que movimentam a dinâmica escolar e o trabalho dos professores. A professora Aurora entende que o IDEB “é uma pontuação que serve para medir a aprendizagem dos alunos”. Porém, a professora Mel assinala que não sabe muito a respeito, “mas já ouviu falar”.

Quanto à opinião das professoras sobre a existência do IDEB, quatro docentes o elegem, assim como Prova Brasil, importantes: “até porque o professor fica feliz com o resultado. A gente pensa assim: até que ponto eu estou me dando?”, explica a professora Flora. Apenas uma docente insinua pensamento discordante das demais. Ressalta que, através dos estudos que faz no curso de Especialização em Gestão Escolar, pôde perceber “N coisas”. As “coisas” a que se refere a educadora Brisa, dizem respeito “à corrida do Brasil” para alcançar os parâmetros de educação mundial: “porque nós estamos no centéssimo não-sei-quanto, no *ranking* da educação. [...] eu acho que o IDEB como os outros índices que o governo cria é mais só papel, só números para lucrar com isso.”

A professora Sol expõe um chamamento importante quando emite sua opinião sobre o IDEB. Enfatiza que o índice corresponde, de maneira simbólica, a avaliação do trabalho do professor:

O IDEB veio para avaliar o conceito do aluno e se o professor está ali realmente ensinando, se está conseguindo passar bem o conteúdo apropriado para aquela série, né? A minha opinião sobre o IDEB é essa. (PROFESSORA SOL)

A esse respeito os pesquisadores norte americanos Bogdan e Biklen (1994) com vasta experiência em investigação qualitativa na área da educação, nos convidam a olhar os números e seus produtos a partir dos significados afetivos e ritualísticos que comumente o atribuímos. Trata-se, assim, de perceber o contexto

envolvido na produção de resultados advindos das avaliações em larga escala, que na compreensão da docente pesquisada, têm efeitos na forma de se ver e ser avaliada.

Quando sugerimos às educadoras que nos informassem a respeito do último IDEB do seu município e de suas respectivas escolas, de forma unânime, responderam que não sabiam informar ou não lembravam. A professora Mel, da escola de menor IDEB, expressou essa realidade: “ Eu não estou lembrada, porque aqui eles trazem muitos dados, é do IDEB, é da Prova Brasil, eu não tenho em mente, não.” Vale ressaltar, porém, que nas paredes externas das salas de aula das duas escolas haviam cartazes e gráficos referentes aos últimos resultados.

Sobre esse desconhecimento sublinhamos que os resultados apesar de serem centrais nas preocupações dos sujeitos, não aparecem de forma legítima expressos sob números, mas sim, na classificação simbólica e na implicância do trabalho que realizam.

A coordenadora ligou dizendo que a gente tinha ficado em primeiro e a escola X tinha ficado em segundo, com sete e alguma coisa. E ai agente ficava na maior torcida, ficava olhando na internet para ver se já tinham saído os resultados, para saber qual escola tinha o destaque melhor (PROFESSORA AURORA, Escola de maior IDEB).

Convém encadear o nível de importância atribuído aos conhecimentos a respeito do IDEB e demais outros índices. Foram comuns as considerações positivas no que se refere serem esses conhecimentos necessários aos professores. Eis o que disseram as educadoras:

Por que a cobrança está voltada para o SPAECE e inclui a Prova Brasil. Se o professor tiver conhecimento da importância que tem a Prova Brasil e o SPAECE, ele vai levar seu trabalho a sério, né? Não tem que mostrar trabalho, tem que mostrar competência (PROFESSORA AURORA).

O professor tem de está antenado com tudo que acontece. Como está a educação do meu país? Como é a educação do meu Estado? O que eu estou fazendo na minha sala de aula? Por isso eu acho importante (PROFESSORA BRISA).

São necessários porque eu tenho de saber o que estou ensinando (PROFESSORA FLORA)

Por que o professor tem de conhecer tudo isso para trabalhar com o aluno

na sala, né? (PROFESSORA MEL)

Vê-se que conhecimentos sobre os índices de desempenho são vistos pelas docentes das duas escolas investigadas como instrumentos que ajudam a conduzir seus respectivos trabalhos em sala de aula.

Outro ponto enfatizado diz respeito à forma como os resultados de desempenhos dos alunos são utilizados no sentido de orientação pedagógica dentro dos programas de formação continuada que as educadoras frequentam. O entendimento das educadoras nos informa que o trabalho pedagógico com foco nas matrizes e descritores de aprendizagem³⁶ é proposto nas formações como forma de articular a tarefa pedagógica que desenvolvem aos resultados de desempenho esperados para determinado anos/séries.

A professora Aurora descreve o entrelaçamento do trabalho sugerido aos professores durante as formações continuadas com as matrizes e descritores de aprendizagem: “Eles dão as matrizes que a gente trabalha, que são colocadas voltadas para os descritores [...] De dois em dois meses tem a avaliação para avaliar como é a questão da aprendizagem, né?” A avaliação que a docente se refere, diz respeito uma prova desenvolvida pelas próprias escolas que antecede à realização da avaliação externa realizada pela Secretaria de Educação do município, bimestralmente³⁷. Esta por sua vez se articula aos componentes da Prova Brasil e SPAECE, conforme expõe a outra educadora:

[...] a gente trabalha muito em cima dos descritores que levam o aluno a ter habilidades e competências em cima daquelas habilidades que a Prova Brasil pede. Eles dão um norteamento porque, assim, você tem que dá resultado da Prova Brasil. Agora, a gente tá trabalhando direcionadas para o SPAECE (PROFESSORA BRISA)

Ficou perceptível nos enunciados dos sujeitos que as instâncias que

³⁶ De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação Matriz de Referência “ é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades dos alunos” (MEC/SEB/INEP, 2011, p. 17).

³⁷ Para melhor esclarecimento dessa informação ressaltamos a fala do Gestor Municipal de Educação em entrevista ao Projeto Observatório da Educação Mec/Inep: “Na nossa avaliação externa temos uma portaria em que as escolas têm diferentes metas onde nós podemos fazer uma equação do 1º ao 5º ano que é chamado Prêmio Escola de Sucesso”.(Grifo Nosso)

promovem atividades de formação em serviço para professores do município, detêm um significativo papel de mediadoras entre o compromisso engendrado pelas políticas educacionais e os princípios de aprendizagem por ele fomentados: desempenho, metas, descritores, rendimento. Nessa compreensão, se vê a aprendizagem, simbolicamente, representada pela lógica do sucesso como se os fins justificassem os meios, postura incentivada pela competição em contraposição à aprendizagem significativa. Além disso, vimos que compreender ou não, sobre exatamente o que é Prova Brasil, IDEB não destitui as professoras de suas responsabilidades perante os resultados.

6.4 Eu faço parte dessa escola: sentidos e significados das professoras

Os ditos anteriores sobre aprendizagem e a relação com o universo das políticas de formação continuada e avaliação propostos no momento das entrevistas, culminaram em outras interrogações, as quais possivelmente não são refletidas no cotidiano dessas professoras. Os questionamentos que fizemos, inicialmente, foram tecidos pelo “lado avesso”. Tratou da possibilidade das educadoras relatarem sentimentos a partir do olhar que estas têm sobre outros companheiros de trabalho em escolas com desempenhos diferentes. “Como deve sentir-se um(a) colega professor(a) que está em uma escola com indicadores de desempenho diferente da sua?”. Esta interrogação motivou às docentes revelarem além de sentimentos, suas respectivas participações nos resultados de aprendizagem das escolas que representam, assim como, a influência desses nos trabalhos que desenvolve.

As respostas suscitadas revelaram, especificamente, sentimentos que envolvem: aflição, preocupação, responsabilidade, senso de competência. Ao mesmo tempo, em que se referem à alegria, tristeza e comprometimento com os resultados.

Eu acho que ele deve se sentir por algum lado incompetente ou que não usou as ferramentas adequadas para que ele chegasse no sucesso que ele queria também chegar (PROFESSORA AURORA, Escola de alto IDEB)

Eu vou dizer assim porque já trabalhei em uma escola assim e a gente fica

muito preocupada. E quando a gente está muito preocupada, a gente não sabe nem como é que está fazendo o trabalho, porque não está conseguindo? Não consegue encontrar, não mostra o resultado. O diretor fica tirando os cabelos, se descabelando e a gente também (PROFESSORA SOL, Escola de alto IDEB)

Ah! eles devem se sentir bem, né? Por que a vontade de todos os professores do município é exatamente atingir o resultado que a gente sempre deseja. (PROFESSORA MEL, Escola de menor IDEB)

Os sentimentos revelados pelas docentes representam posturas incentivadas pela competição e concorrência crescentes. Considerando a importância do outro na construção de significados dos sujeitos, concordamos com o pensamento de Vigotski (2000) de que o processo de conversão entre o mundo público (relações sociais) e o mundo privado (função psicológica particular) torna próprio o processo de significação de cada uma das docentes entrevistadas. Os relatos enfatizam, sobretudo, que a mediação promovida pelas relações sociais em prol dos resultados é permeada por exigências impostas pelo próprio contexto social e político em que se encontram as educadoras.

No discurso da Professora Sol vemos incorporada à figura do Diretor um agente de liderança que ajuda a mobilizar, por meio do exemplo, os sentimentos por ela revelados. Se fica nervoso, tende a desencadear de maneira muito semelhante o mesmo padrão de comportamento para o grupo. Nesse sentido, vemos o papel do gestor como um promotor de Zonas de Desenvolvimento Proximal cujas apropriações de significados em torno dos resultados são compartilhados com o grupo. Assim, consideramos que os produtos das falas das educadoras passam a ser compreendidos como um discurso puramente mediatizado. Sendo, pois, na interação com seus pares que o sujeito vai significar a realidade (MEIRA (2007); FACCI, 2007).

Na concepção que se assume de bem ou de mal em relação aos sentimentos daqueles que trabalham em escolas de melhores resultados, não se pode desconsiderar tais significantes isolados das questões políticas e ideológicas que os envolvem. Sentir-se “bem” implica em dever cumprido, trabalho bem feito, resultados positivos, concretização de desejo coletivo, tal como evidenciado pela professora Mel.

Quando convidadas a falar sobre suas participações nos resultados, as falas revelam, na sua maioria, a participação e comprometimento conjunto entre núcleo

gestor com professores e professores entre si. “Porque aqui a gente não trabalha sozinha, somos 4 professoras do 5º ano e a gente trabalha junta, uma ajudando a outra”, relata a professora Brisa, da escola José da Mata e Silva. As preocupações coletivizadas aparecem como significativas para o trabalho por elas desempenhado: “Eu digo isso por estou passando na pele. Diretor, coordenador, tudo engajado, de mãos dadas, todos né?” (PROFESSORA SOL, ESCOLA JOSÉ DA MATA E SILVA).

O atributo do trabalho conjunto foi concordante entre as docentes para justificar o resultado que vem alcançando. Por um lado vemos a importância do grupo, do trabalho grupal na busca de interesses coletivos. Na dimensão vigotskiana o grupo assume um papel fundamental na medida em que atua de modo dinâmico, e, essencialmente, ligado ao trabalho com o outro. Por outro, isso implica na pressão que o contexto coletivo exerce no sentido que “cada uma das partes do sistema é responsável pelos seus resultados e, também, pelos resultados gerais, criando uma rede de cobranças e também de compromissos” (SOUZA e LOPES, 2010, p. 55).

No percurso das entrevistas, as docentes da escola de menor IDEB foram, convidadas a falar de si: “Como se sente sendo professora de uma escola de menor IDEB?” As educadoras Flora e Mel da Escola Raimundo Santana, afirmaram não se sentirem confortáveis, “não é legal, não!”, diz a professora Mel. Continua explicando a professora Flora: “Por que essa escola aqui, dentre as de Sobral, é considerada uma das piores. Por que o bairro tem muita gangue, pais muito desajustados. Ai tem gente que diz “vixe, tu trabalha ali?”

Essas falas são relevantes por ressaltarem um aspecto interessante levantado por uma das professoras que diz respeito a situação socioeconômica e geográfica da comunidade local. Estes fatores, em sua compreensão, pesam na hora da avaliação. Nos mostra que as professoras relacionam os resultados não apenas as situações de ensino, mas, ao contexto em que está situada a escola. Vale ressaltar que a instituição de ensino em que atuam não está situada na sede do município, diferentemente da Escola José da Mata e Silva.

As diferenças de desempenho da aprendizagem entre as escolas, para o Secretário de Educação local, assessores e técnicos da Secretaria declaradas em entrevista ao Observatório da Educação, não são significativas, pois as condições oferecidas, em geral, são bastante similares. Vejamos a fala de uma das Assessoras:

Nós temos duas escolas com número semelhante de alunos, uma na sede e a outra em um distrito mais distante. Não podemos tratar essas escolas totalmente iguais. Todos os alunos pegam transporte para ir até lá [na escola do distrito]. Nós oferecemos todas as condições para que aquela escola isolada possa oferecer as mesmas condições de aprendizagem das escolas da sede (Assessora da Secretaria de Educação de Sobral).

Ressaltando a fala da Assessora da Secretaria de Educação, a associação entre aprendizagem, desempenho e as especificidades de cada escola está longe de ser assumida como linear. Pelo contrário, explicita um conjunto de enfiamentos entre as causas dadas para explicar o sucesso ou insucesso de determinadas escolas.

Elementos muito objetivos são decisivos para o desempenho dos alunos: sua condição social e origem e as condições de oferta de ensino – sejam elas de natureza física, como infraestrutura, os equipamentos e os materiais didáticos disponíveis, sejam eles de natureza humana, como a formação inicial e continuada dos profissionais das escolas (SOUZA e LOPES, 2010, p 57).

Sobre como se sentem, as professoras da escola de maior IDEB, Aurora, Brisa e Sol destacam que se sentem “normais, por que o professor tem a consciência do trabalho que faz” (PROFESSORA AURORA). Porém, declara a professora Brisa que se o resultado não fosse tão favorável, buscaria uma autoavaliação: “eu vou olhar para dentro de mim, vou me conceituar e trabalhar para ver onde eu errei, o que eu deveria ter feito para melhorar os resultados”. A educadora Sol, enfatiza seus sentimentos descrevendo que fica “muito lisonjeada de estar nessa escola”. Vê-se que, de modo diferente das docentes da escola de menor IDEB, as professoras citadas ressaltam a força empreendida no próprio trabalho que realizam. Não associam aos bons desempenhos interferência de fatores externos à escola.

Sob esse enfoque as palavras que melhor definem Sucesso Escolar a partir dos discursos das professoras são: aprendizagem, bons resultados, competição, premiação. Quanto às características levantadas pelas docentes podemos inferir uma interpretação subjetiva. O pluralismo dos termos descritos estão associados ao sucesso de um aprendizado desejado, sendo estes produzidos em contextos socialmente situados. O entendimento revelado pelas professoras nos fez lembrar da

assertiva de Perrenoud (2003, p. 18) ao referir-se que “[...] quanto à definição de sucesso escolar ele próprio é objeto de controvérsias e interpretações divergentes”.

Essa divergência foi evidenciada na fala das docentes. Declaram que associado ao bom resultado se faz necessário “ver um aluno que aprendeu, que está lendo, ver um aluno seu na faculdade. Para mim isso é sucesso. Agora esses índices, esses prêmios [...] não é o sucesso, são bônus” (PROFESSORA FLORA). Em consonância com esse pensamento reitera a fala da professora Sol: “Sucesso não é só um número, mas sim a qualidade. Aprender os conteúdos no tempo deles. Ai eu acredito nessa escola de sucesso”. Porém, a maioria das docentes não corroboram com esse mesmo pensamento:

Quando eu entrei na educação, eu entrei pra ganhar, pra ter sucesso [...] eu digo uma coisa, eu entro pra ganhar, não entro pra perder. E assim, principalmente aqui em Sobral que tem essas questões ai de premiações. Eu, no meu ponto de vista, é bom o dinheiro? É. É uma briga muito grande, uma cobrança exagerada. Ai eu digo, lá o Secretário cobra do Diretor, o diretor cobra do coordenador, o coordenador vem e cobra do professor cobra dos seus alunos (PROFESSORA AURORA).

Uma escola de sucesso é, nada mais nada menos, que você apresentar dados que comprovem isso. Dar os resultados que ela pretende alcançar (PROFESSORA FLORA).

Para mim é aquela escola que está nas primeiras qualidades de ensino. A escola de sucesso é aquela que dá bons resultados (PROFESSORA MEL).

Na parede de uma das salas da Escola José da Mata e Silva onde transcorriam as entrevistas, a exposição de um cartaz nos chamou atenção por sintetizar a ideia de sucesso apreciada naquela escola: “Sucesso é o resultado da prática constante de fundamentos e ações vencedoras. Não há nada de milagroso e nem sorte envolvida. Amadores ensinam e profissionais trabalham”. Um elemento importante a ser considerado em qualquer competição que envolve grupo é o potencial que seus membros têm de “vestir a camisa”. Vimos isso bem ilustrado no relato da Professora Aurora. No entendimento de Perrenoud (2003), os critérios que usamos para dar vazão ao sucesso não é um modo de mascarar nossa impotência para atingi-lo, mas sim de deslocar a discussão para questões ideológicas menos ameaçadoras que estejam encorajando todo o grupo. Os bons resultados denotam possibilidades de fortalecimento e encorajamento.

Concordamos que o estabelecimento de comparações e competitividade entre

as instituições educacionais e redes de ensino, tem sido mobilizadores da opinião pública de modo espetacular. Pelo enunciado de uma das professoras, o discurso que envolve o reconhecimento dos resultados de aprendizagem por todos que fazem a comunidade escolar, fica expresso como sinônimo de sucesso.

[...] o olhar da sociedade, o olhar voltado para a educação do município era um olhar negativo. E assim, como essa educação que foi implantada no município de Sobral, tem um ponto negativo? Tem. Mas, também tem pontos positivos. Porque positivos? Por que melhorou a educação, a aprendizagem dos alunos, os professores foram mais cobrados, é? Porque antes o olhar era diferente, era um olhar negativo (PROFESSORA AURORA, ESCOLA JOSÉ DA MATA).

Sousa e Oliveira (2010), esclarecem que a avaliação ocupa hoje um papel muito maior no debate educacional brasileiro do que há uma ou duas décadas, o que seria um indicador do sucesso das iniciativas de então. Este aspecto é levantado pela docente, quando traduz em sua fala o “acolhimento” dos resultados como parâmetro de identificação na melhoria da educação e, portanto, de sucesso. Com base na perspectiva vigotskiana que embasa nossa compreensão de aprendizagem, não podemos entender educação e sucesso escolar desvinculados da prática social. Como afirma Facci (2007, p. 145) “ Os objetivos da educação estão atrelados às necessidades históricas da sociedade, dessa forma, o trabalho do professor, também, atende às necessidade de uma determinada época”.

Para nós, aprender não implica em uma adaptação passiva do aluno e do professor como aprendiz, à realidade; ela representa o resultado da atividade humana com o objetivo de dominar os conhecimentos socialmente elaborados. Acreditamos que a lógica do sucesso escolar deva estar atrelada a causa maior que justifica a importância do professor como principal mediador de conceitos científicos no espaço escolar: reconhecer que seus alunos estão se desenvolvendo e ajudá-los a avançar nesse processo. Esse trabalho demanda uma intervenção direta do professor. Se ele não realiza um constante processo de estudo das teorias psicológicas e dos avanços produzidos pelas várias ciências, poderá encontrar dificuldades de fazer do seu trabalho docente uma atividade que se diferencie daquelas nas quais os alunos se defrontam fora do cotidiano escolar.

A partir do entendimento manifestado pelas professoras, procuramos

identificar nas concepções dos sujeitos as visões que têm sobre o aprender e o lugar dos indicadores de sucesso na elaboração dos discursos. Buscou-se corresponder às categorias de análise destacadas no capítulo 3, de modo que as considerações deste estudo podem ser apreciadas no próximo capítulo.

7 TECENDO SENTIDOS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A movimentação em torno da temática e o sentido pessoal deste trabalho investigativo remontou aos tempos de criança. Fez-nos lembrar das roupas até hoje confeccionadas por minha mãe dado exercício da profissão de costureira. Para cada peça produzida, o acabamento pelo lado avesso, se torna tão fundamental quanto o resultado final. Este nos pareceu ser o mesmo movimento em que nos acostumamos a olhar o lado avesso das roupas desde criança.

Neste caso, o olhar transcende para o lado avesso dos dados amplamente divulgados sobre aprendizagem escolar. O movimento empreendido que buscou “olhar ao avesso” não se propôs em desconsiderar a importância de se produzirem estatísticas em torno da educação, uma vez que compreendemos ser o acabamento tão importante quanto o “lado de fora”: os resultados. Do lado interno das políticas educacionais investigamos como se sentem as “costureiras”. Significou olhar nuances que atravessam o que está posto ou sintetizado por meio dos dados. Fomos conscientes da importância de se compreender melhor como se dá a arquitetura da produção dos resultados de aprendizagem. Maior, ainda, foi a possibilidade de relacioná-la aos processos e construções locais expressos pelos significados enfatizados pelos sujeitos, com as estruturas mais amplas do sistema escolar.

Amparados nos discursos dos dados oficiais sobre desempenho escolar, esforçamo-nos na tentativa de compreender como os resultados expressos pelos processos de avaliação em larga escala vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas investigadas e os efeitos de ser professor(a) nesse contexto.

O verso de Drummond que antecipou a introdução deste trabalho nos falava de uma busca. De fato, muito se encontrou e muito fica a mercê de refinados acabamentos. Trilhar um caminho investigativo não é uma tarefa simples, sobretudo quando somos impelidos de desenvolvê-la como principiantes. O percurso acadêmico não nos adensou a antecipação de outras oportunidades de pesquisa, sendo o ingresso ao mestrado a primeira tarefa de busca investigativa mais rigorosa e metódica.

Apoiados no paradigma interpretativo, fizemos um recorte da realidade a fim de compreender os fenômenos que a compunham. Partimos do universo das políticas de avaliação e formação continuada em vigor para situarmos as vozes das professoras das duas escolas da rede municipal de Sobral. O método de estudo de caso adequou-se à natureza qualitativa da pesquisa, cuja recolha dos dados teve seu foco: na documentação acerca de instrumentos legais norteadores de políticas educacionais em nível internacional, nacional e municipal; na lotação dos professores do 5º ano das escolas investigadas e na realização de entrevistas com as docentes que compuseram a amostra.

Para este feito, o processo de orientação, a troca de informações com pessoas mais experientes, a participação no grupo de pesquisa do Observatório da Educação e os ricos momentos de aprendizado durante as disciplinas do mestrado, constituíram-se em preciosas ferramentas mediante a complexidade que envolve esta tarefa. Além disso, destacamos o Exame de Qualificação como um espaço importante para o refinamento metodológico e contorno do objeto de análise.

Esforçamo-nos em empreender uma discussão teórica comprometida com a seriedade acadêmica que se faz pertinente, mesmo quando a aproximação de determinadas temáticas não nos era peculiar. Eis que mergulhamos no escopo das políticas educacionais de modo bastante imaturo por não possuímos, até então, nenhum envolvimento com a área. Porém, fomos cômicos de que nossa limitação pessoal não viesse a prejudicar a qualidade do trabalho.

A incursão empírica, de fato, foi uma experiência ímpar, nova e de inúmeros aprendizados. A oportunidade antecipada de imersão ao campo nos possibilitou algo que julgamos de grande valia: confluências e desconstruções. Ao mesmo tempo em que desejávamos nos aproximar do objeto a ser investigado, mais ele se preenchia de inúmeras ressalvas. Foram muitas situações que precisamos “olhar pelo avesso” de modo a não cair no deslumbramento inerente a uma pesquisadora de “primeira viagem”.

Dada a natureza qualitativa, essa pesquisa considera as conclusões centradas no universo de sujeitos estudados, não tendo pretensão de generalização estatística. Contudo, Yin (2001) nos recorda que os resultados de estudos de caso nos permitem uma generalização analítica. Isto quer dizer da consideração dos aspectos extraídos da população, pois se apoiam e se fundamentam de parte dela. A

realidade, compreensões e expectativas das professoras pesquisadas constituem uma pequena amostra do universo docente da rede municipal de ensino de Sobral.

Aqui, são retomados os objetivos traçados neste estudo, para os quais são apresentadas constatações e questionamentos. Nosso estudo teve como principal finalidade discutir as interfaces entre as concepções docentes sobre aprendizagem escolar e as orientações que legitimam políticas no campo da avaliação e formação continuada de professores. A seguir, acompanhados de sínteses provisórias, explicitaremos os demais objetivos que traçamos para alcançar essas considerações.

Em relação à identificação das orientações sobre aprendizagem na documentação que apoia políticas de avaliação e formação continuada, julgamos importante mapeá-las tendo em vista os desdobramentos que incidem sobre os professores e seus respectivos espaços de atuação. Apreciamos que, de modo geral, as recomendações sobre o aprender não aparecem com tamanha clareza nas documentações contempladas. Estas perpassam, transversalmente, às temáticas que direcionam o campo da qualidade e gestão educacional.

Começamos a galgar esse propósito apreciando uma documentação internacional de importante referência para elaboração de agendas de reformas educacionais. O registro contido no documento da CEPAL/UNESCO (2005) assume como preocupação central a questão os resultados de desempenho da aprendizagem. A presença de termos como “medição da aprendizagem” e “pedagogia do êxito” explicitam a conotação simbólica que a documentação enfatiza sobre a temática. A responsabilização pelos resultados acaba sendo o grande direcionamento para gestores e professores, sendo enfatizado o comprometimento das formações continuadas como via de acesso às reformas. Subentende-se que as orientações trafegam por uma conotação de aprendizagem alicerçada em princípios behavioristas cujos enfoques valorizam o produto, premiação, mensuração e desempenho escolar.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por sua vez, reafirma a conotação internacional. A responsabilização e prestação de conta dos resultados, os processos formativos aderentes à pedagogia do êxito e a premiação em torno do desempenho dos alunos, são aspectos também evidenciados no documento

nacional. Os programas que compõem o Plano legitimam a importância do IDEB como termômetro de avaliação da qualidade da educação básica no país.

Na apreciação do Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Sobral, assim como as demais recomendações mencionadas nos documentos anteriores, explicita o comprometimento municipal com os mesmos ditames que regem as orientações nacional e internacional. Mediante o caráter diagnóstico que lhe é peculiar, o documento enfatiza um tratamento especial à aprendizagem na leitura, escrita e conhecimentos matemáticos focado nos resultados dos testes padronizados de desempenho dos estudantes da rede, com vistas ao IDEB e Prova Brasil.

Identificar no “discurso das intenções” orientações em torno do aprender, nos fez enxergar um deslocamento em torno desse processo. Na documentação contemplada, vimos a ideia de aprendizagem ser associada a desempenho. Os testes padronizados oriundos das avaliações em larga escala passam a assumir papel de condutor dos processos de ensino-aprendizagem.

Buscando contemplar o segundo objetivo proposto para essa investigação, ao apreendermos as visões de aprendizagem das professoras investigadas percebemos que elas não detêm uma concepção clara, pautada em princípios teóricos do que seja o aprender. No entanto, possuem uma noção nítida que devem mostrar o resultado da aprendizagem na prática. Assim, a manifestação subjetiva que consolida a argumentação da maioria das docentes se estabelece na condição do aluno demonstrar habilidades escolares específicas, com fins à obtenção de bons resultados.

Esse objetivo foi perseguido de forma mais aprofundada denotando que os conceitos fornecidos demonstram pouca influência da formação inicial e continuada em suas elaborações. Contudo, a origem de tais compreensões, de acordo com os enunciados, se apoia no próprio exercício da profissão docente.

Os depoimentos das professoras foram reveladores, tanto ao falarem de aprendizagem tendo como eixo os resultados em detrimento aos processos, quanto aos fatores relacionados ao aprender desarticulados da valorização de aspectos intrínsecos ao próprio aprendiz.

Ao relacionarmos as orientações presentes nos documentos com os significantes que apoiam as concepções das professoras, percebemos a profunda influência do IDEB, Prova Brasil e Spaece no trabalho pedagógico que desempenham. Fez-nos perceber que os dispositivos discursivos presentes nos documentos atribuem legitimidade às suas falas. Ser professor do 5º ano implica em uma responsabilidade tamanha. É o “ano chave” da Prova Brasil! São incisivos os argumentos que reafirmam a responsabilização que têm as educadoras pelos resultados apresentados pelos alunos. Essa responsabilidade fica explícita no teor das falas, reafirmando que o trabalho por elas desenvolvido reflete na promoção de “bons” resultados.

Assim, os dados de desempenho correspondem, de maneira simbólica, a avaliação das práticas que desenvolvem. Pela intencionalidade da ação pedagógica nos questionamos qual o espaço da aprendizagem significativa nas atividades desenvolvidas pelas docentes em seus respectivos espaços de atuação profissional, uma vez que a aprendizagem acaba sendo sinônimo de resultados que devem ser mostrados na prática. Nesse sentido, nos parece não importar o reconhecimento dos números em si. “Eu não estou lembrada, porque aqui eles trazem muitos dados, é do IDEB, é da Prova Brasil, eu não tenho em mente, não” (PROFESSORA MEL), mas, o significado que representam para o professor e para a escola: “A coordenadora ligou dizendo que a gente tinha ficado em primeiro”, conforme enfatizou a professora Aurora.

As orientações, quando chegam às microinstâncias educativas, ganham força suficiente para engessar o olhar do professor não permitindo uma discussão mais dialética do que seja o aprender. As políticas educacionais em vigor se tornam uma energia invisível que fortalece e justifica não somente a atividade pedagógica do professor, mas o significado que ele expressa sobre o ensinar e o aprender. A intencionalidade mobilizadora das ações docentes em prol dos resultados foi manifestada nos relatos de situações práticas do cotidiano das escolas investigadas, bem como nos discursos sobre aprendizagem assumidos por cada um dos sujeitos. Concordamos com Vigotski (2000) quando adverte que, na condição de seres subjetivos, vamos atribuindo sentido e significado às compreensões de mundo, validando-as em nossas atividades eminentemente humanas.

Pautados na compreensão de aprendizagem que defendemos, não negamos que o aprender necessita ser avaliado. Os resultados a ele inerentes contribuem como parâmetros e não como referenciais que massificam o avaliar e as visões sobre o aprender. No prisma vigotskiano, o conceito de aprendizagem é dotado de uma complexidade que, muitas vezes, por mais elaborado e diretivo que seja o processo de avaliação, este não dá conta de traduzi-lo em sua ampla dimensão. O aprender, nesse contexto, passa a ser evidenciado como um conjunto de sentidos e significados à realidade dos sujeitos aprendizes.

Defendemos que se deve, sim, diagnosticar, desde que os resultados não se tornem sentença ou “camisa-de-força” para professores, escolas e redes educacionais. Acreditamos que tais resultados são importantes na avaliação de políticas, de modo que sua implicância nos processos educacionais não ganhe sentido de mero cumprimento de determinações, muitas vezes alheias aos professores.

Se as interações pedagógicas ao invés de serem significadas pelas histórias de vida e formação das docentes, passam a ser mediadas, principalmente, pelo discurso presente nas “orientações oficiais”, é inerente ao sujeito que os significados que ele atribui possam encontrar esteio nas próprias relações de grupo que estabelece. Por sermos mediados pela cultura (seja pelo discurso do outro, seja pelos “olhares externos”), as intenções inerentes às políticas educacionais não passam somente a intervir no cotidiano escolar, mas na elaboração do próprio “ser docente”. Essa manifestação pode ser ilustrada nos enunciados que suscitaram os sentimentos das docentes participantes desta pesquisa. Aflição, preocupação, responsabilidade, competência, alegria, tristeza, todos relacionados à centralidade da cena educativa atual: o comprometimento com os resultados.

Uma vez considerando, também, o professor como aprendiz, as formações continuadas passam a exercer fundamental papel para a elaboração de significados sobre o aprender. Almejando colaborar para a uma discussão pautada na compreensão dialética do processo de aprendizagem, com foco nas formações continuadas ofertadas pela rede pública municipal de ensino de Sobral, entendemos como contribuição desse trabalho a valorização do uso de indicadores como ferramentas reflexivas sobre aprendizagem escolar.

Sugerimos, desse modo, a criação de momentos coletivos e internos às formações continuadas que o município oferece aos docentes, incorporação de discussões em torno da aprendizagem significativa. Pela presente pesquisa, vimos a lacuna existente de tais discussões no cotidiano desses espaços formativos. Entendemos que para além das recomendações que regem os princípios de reformas educacionais, as reais demandas dos alunos, professores e sociedade em geral clamam pela qualidade do aprendizado.

Concordamos com Oliveira (2007) quando adverte que a utilização de indicadores possa ter potencial de provocar mudanças, mas não necessariamente induzir a situação desejada. A observação indica a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa sobre os usos (e abusos!) especialmente em torno IDEB. Essa solicitação é cada vez mais presente para que possamos pensar no papel dos índices e indicadores de desempenho escolar como ferramentas diagnósticas, de fato, e não de retórica ou falácia em torno da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ALBUQUERQUE, M. G. M. T; NUNES, A. I. B. L. Os desafios da formação para o desenvolvimento profissional docente no cenário das reformas educacionais a partir dos anos 1990. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourde Trassi. **Psicologia**: Introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, São Paulo: Nov, 1999, p. 101-132. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso em: 14 dez 2009.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Ministério da Educação: Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 27 jun. 2011.

_____. MEC/INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/> acesso em 10/05/2011 às 11h:42m.

_____. MEC/CONAE. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2009.

_____. Decreto-lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 Abr. 2007.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRZEZINSKI, Íria et al. (Org.) **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Roseline Fátima. Gestão educacional na perspectiva da CEPAL e UNESCO. In: **28ª Reunião da Anped**, 2005, Caxambu-MG. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-708--Int.rtf. Acesso em: 21 jun. 2011

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, Vozes, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: O Lado Averso. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 17, dez/2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos Cenpec – Avaliação em Educação**: São Paulo, n. 3, Jul/2007.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe**. Santiago, Chile, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação no Brasil**: aprendizagens e desafios. Rio de Janeiro: v. 16, nº 59, p- 229 – 258, abr/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 14 dez 2009.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber-livro, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (Autor). **Dicionário Aurélio**. Curitiba: Positivo, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3ª Ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu: Anais, 2005.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Cultura nas Organizações Escolares: proposições, construções e limites. In: **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina (Coor); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Rev. Bras. Educ.**: Rio de Janeiro, v.13, n.37, Jan/2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em educação numa perspectiva hermenêutica. In: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 127-176. (Coleção Docência em formação. Série Saberes pedagógicos).

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

GONZÁLES REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÔN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da nossa época).

KÖNIG, Érica Himmel. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos Cenpec – Avaliação em Educação**: São Paulo, n. 3, p. 81-89, Jul/2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Contribuições de Skinner para educação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.) **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002. p. 145-179.

MAUÉS, Ograíres Cabral. A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados. In: Coleção Didática e Prática de Ensino XV ENDIPE- **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010, p. 703-729.

MAY, Tim. Entrevistas: métodos e processo. In: _____. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

NOSELLA, Paolo. A escola e a cultura do desempenho. In: Coleção Didática e Prática de Ensino XV ENDIPE- **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010, p. 703-729.

NÓVOA, Antonio. **Educação e Sociedade**: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: Centro Universitário, 2006.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **A formação continuada de professores no estado do Ceará**: entre discursos e práticas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004. p. 105-230.

_____; SANTOS, Michele Steiner dos; XAVIER, Alexandra, Silva. Gestão pedagógica e as interfaces com as teorias da aprendizagem. In: ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira (Org.) [et al]. **Política e gestão educacional**: contextos e práticas. Fortaleza: EdUECE, 2008.

_____; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação / ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. p.05-23.

_____. **Bons resultados no IDEB:** Estudo Exploratório de Fatores Explicativos. Projeto de Pesquisa: Observatório da Educação, disponível em <http://observatorio.inep.gov.br/> acesso em 29/09/2009 às 02h47m.

PAN, Mirian Aparecida Graciano; FARACO, Carlos Alberto. Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n. 9, p. 371-380, jul./dez, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: v. 5 nº 2, p. 285 -300, mai/ago. 2009.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/2003.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. p. 17-24.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RICHARDSON, Robert Jarry. Análise de conteúdo. In.: RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ª Ed., São Paulo, Atlas, 2007, p. 220-244.

ROGERS, Carl Ranson. **Tornar-se** pessoa. 3.ed. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. Avaliando na perspectiva sociocultural. Cadernos Cenpec – **Avaliação em Educação**. São Paulo, n. 3, p. 147-152, Jul/2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out.2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo, Olho d'água, 2001

SOUZA, Marilene Proença Rabello de. **Psicologia escolar e políticas públicas em Educação:** desafios contemporâneos. Revista Em aberto, v. 23, n. 83, p. 129 -149, mar. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, n. 46, p. 52 - 59, jan. 2010.

_____ ; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas Estaduais de Educação: usos dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber Livro, 2008. (Coleção Saber).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKI e OUTROS. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. p. 31-50.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Atividade, significação e construção do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Psicologia em Estudo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

Solicito por meio deste instrumento a *autorização da Secretaria de Educação do Município de Sobral* para realizar minha pesquisa de Mestrado sobre Concepções de Aprendizagem, Políticas de Avaliação e Formação Docente junto aos professores das Escolas: **José da Mata e Silva, e Raimundo Santana**. A iniciativa envolve tanto o mapeamento de informações documentais acerca dos programas de formação continuada existentes no município, quanto à utilização de instrumentais de pesquisa específicos voltados ao gestor de educação municipal e professores das referidas escolas. Requeiro ainda, permissão para a visita, gravação e registro fotográfico do espaço em que funcionam as atividades que envolvem a pesquisa.

Sendo especificidade da Universidade contribuir para o processo de produção do conhecimento, agradecemos de antemão a colaboração da Secretaria de Educação, respeitosamente representado pela pessoa do Secretário de Educação.

Sobral-CE, _____ de _____ de 2010.

Helena Cristina Soares Menezes

Mestranda em Educação – UECE

APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

Eu, _____,
Professor Efetivo da Rede Pública Municipal de Sobral, matrícula nº _____, desde _____, declaro ser de meu conhecimento e livre vontade a participação na pesquisa “Aprendizagem Escolar: Concepções Docentes no Cenário dos Indicadores de Sucesso”. A investigação encontra-se em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação (área de concentração em Formação de Professores) da Universidade Estadual do Ceará – UECE e estuda a aprendizagem visando compreender como os docentes concebem o tema do sucesso escolar.

Declaro também estar ciente das atividades envolvidas no processo investigativo, comprometendo-me a colaborar no que for necessário desde que seja previamente combinado conforme agenda de encontros. Registro ter conhecimento dos procedimentos de coleta de dados, autorizando o seu desenvolvimento.

APÊNDICE C - ENTREVISTA ANEXA AO ROTEIRO DO OBSERVATÓRIO

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

Gestor Municipal de Educação

Município _____

Entrevistadores responsáveis _____

Questões pertencente à mestranda: Helena Cristina Soares Menezes

- I) Existe no município uma política local de Formação Continuada para professores?
Em caso positivo, o IDEB é utilizado como instrumento para melhorar a aprendizagem escolar nessas Formações? De que maneira?

- II) Como compreende o conceito "sucesso escolar"? E "aprendizagem"?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

Caro(a) Professor(a),
Esta entrevista compõe um dos instrumentos para coleta de dados desta da pesquisa que está sendo desenvolvida nessa Unidade de Ensino Regular. No primeiro momento, buscaremos obter algumas informações acerca de seu perfil profissional, logo após, conversaremos sobre questões pertinentes à investigação. Para isso solicito gentilmente contar com a sua especial colaboração dessa pesquisa.

Grata por sua colaboração!
Helena Cristina S. Menezes – Mestrado em Educação da UECE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – DADOS SOBRE A ESCOLA E INFORMANTES

Escola _____ Data da Entrevista

___/___/___

1 Sexo

() Feminino () Masculino

2 Faixa Etária

- () 18 a 24 anos () 25 a 30 anos
() 31 a 35 anos () 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos
() 51 a 55 anos () Acima de 56 anos

3. Possui graduação em _____?

3.1 É Especialista, Mestre ou Doutor?

() Sim () Não

Destaque sua maior titulação informando-a: _____

4 Tempo de Magistério? _____

3.1 Tempo de exercício na função de professor na rede municipal _____

3.2 Nesta Escola: _____

3.3 Tempo como professora do 5º ano do ensino fundamental _____

3.4 Em Outras Instituições: _____

II – EIXO: Concepções sobre o aprender

1. O que você pensa sobre o Aprender?
2. De onde acha que vem essa sua idéia?
3. Lembrando de sua Formação Inicial, recorda de alguma(s) teoria(s) que se remete à aprendizagem? Qual (is)?
4. E, na Formação Continuada?
5. Dessa (s) teoria(as), você acha que alguma delas influencia seu trabalho? Qual? De que maneira?
6. Na sua avaliação, quais fatores contribuem positivamente para a aprendizagem das crianças? O que pesa mais?
7. Quais fatores dificultam a aprendizagem dos seus alunos?

III – EIXO: INDICADORES, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUCESSO ESCOLAR

1. Você sabe o que é o IDEB? Qual sua opinião sobre ele?
2. E, sobre a Prova Brasil? Você já ouviu falar? Sabe o que é?
3. Você sabe o IDEB de seu Município? E de sua escola? Onde se apropriou dessas informações?
4. De quais programas/ações de formação continuada você participou ou participa?

MEC _____

SEDUC _____

SME ou ESFAPEM _____

INICIATIVAS DE UNIVERSIDADES _____

PRÓPRIA ESCOLA _____

5. Os resultados da Prova Brasil e do Ideb vêm sendo utilizados como parâmetro de orientação pedagógica nas formações continuadas que participa (ou participou)? Se sim, como?
6. Sua escola apresentou um dos mais altos/ mais baixos Ideb em 2007 e 2009.
 - 6.1 A que você atribui tal resultado? Qual sua participação frente a esse resultado?
 - 6.2 Para você, conhecer a respeito do IDEB e outros índices de desempenho escolar, são conhecimentos necessários aos professores? Por quê?
 - 6.3 Como se sente sendo um professor de uma escola de “Alto IDEB”?
 - 6.4 Como se sentiria se estivesse numa escola considerada de “baixo IDEB”?
 - 6.5 Como deve se sentir um colega seu de uma escola de “baixo IDEB”?
 - 6.6 Para você, o que é Sucesso Escolar?

APÊNDICE E - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO MUNICÍPIO DE SOBRAL NO ESTADO DO CEARÁ



APÊNDICE F - FOTOS DAS ESCOLAS

