



CONSIDERAR OS REGISTROS DOS ALUNOS: UMA MICROAÇÃO NO CONTEXTO DE PRESCRIÇÕES REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS

*Rosangela Eliana Bertoldo Frare
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
robertoldo81@hotmail.com*

Resumo:

Este é um recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, que consistiu em uma investigação da própria prática com foco em buscar como as prescrições referentes às avaliações externas afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Os dados foram produzidos durante o ano de 2016, a partir do acompanhamento do trabalho da professora-pesquisadora em duas turmas de alunos da etapa pretendida. Tendo como base registros no diário de campo produzido durante a pesquisa, será apresentado um episódio em que a prescrição recebida referia-se à atribuição de notas aos alunos em todas as disciplinas a partir da quantidade de acertos que obtinham nas Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAPs). Diante dessa imposição a professora-pesquisadora desenvolveu uma microação: considerar os registros deixados pelos alunos nos cadernos de questões. Evidencia-se a necessidade de (re)significação da prescrição em função da aprendizagem dos alunos. Possibilita reflexões sobre o contexto educacional atual em que, cada vez mais, enfatiza-se a resolução de questões objetivas, desconsiderando-se a importância dos registros.

Palavras-chave: Prescrições; microação; registros em Matemática.

Introdução

Minha¹ atuação como professora de Matemática da rede pública de ensino do estado de São Paulo possibilitou-me vivenciar a implantação de políticas voltadas, cada vez mais, à criação de avaliações externas e à obtenção de resultados numéricos. Tal experiência desencadeou na escolha do objeto de uma pesquisa de Doutorado em Educação, da qual este texto é um recorte.

O foco foi a investigação de como as prescrições referentes às avaliações externas afetam a professora de Matemática e os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual paulista. Sendo uma pesquisa da própria prática, foi escrita na forma de narrativa. Foi desenvolvida à luz da perspectiva histórico-cultural; de ideias de Yves Clot e outros estudiosos da Clínica da Atividade; de Luiz Carlos de Freitas e demais autores que analisam as políticas educacionais e as avaliações externas. A produção dos dados ocorreu

¹ Por se tratar do recorte de uma pesquisa da própria prática, será utilizada a 1ª pessoa do singular.

durante o ano de 2016 e contou com a participação de duas turmas de alunos do último ano da escolaridade básica de uma escola localizada em uma cidade do interior do estado.

Pelo fato de tratar da minha própria prática, o processo de análise se deu a partir da seleção de episódios relevantes em meio à grande quantidade de dados produzidos, e, da organização em eixos, tendo como base a análise narrativa. Conforme define Bolívar (2002, p. 14), a análise narrativa refere-se ao estudo de ações e eventos, do qual se origina a narração de um enredo ou argumento, dando significado aos dados e representando-os no contexto em que ocorreram. É uma metodologia em que, interessa mais buscar elementos singulares que moldam a história, que elementos comuns, permitindo compreender como os sujeitos dão sentido ao que fazem, a partir de uma retrospectiva de eventos passados, organizados em uma sequência. Esse é um “processo complexo e reflexivo de mutação de textos do campo para textos para o leitor. O pesquisador recria os textos para que o leitor possa ‘vivenciar’ as vidas ou eventos narrados” (BOLIVAR, 2002, p.18, grifo do autor).

Uma das questões abordadas na pesquisa diz respeito aos modos de lidar com as prescrições referentes às avaliações externas inseridas no ambiente escolar e assumidas por seus membros, com destaque para as prescrições oficiosas que perpassam a prática da professora-pesquisadora. No presente texto, apresento um episódio em que a prescrição recebida referia-se à atribuição de notas aos alunos em todas as disciplinas a partir da quantidade de acertos que obtinham nas Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAPs), em cujo contexto, é revelado um dos meus modos de agir, uma microação, diante dessa imposição: considerar os registros dos alunos. Entre os instrumentos de produção de dados utilizados, limito-me aqui aos registros do diário de campo.

Assim, o texto foi organizado do seguinte modo: discussão sobre as prescrições relacionadas às avaliações externas; abordagem das microações; apresentação do episódio selecionado; algumas considerações com reflexões sobre o contexto educacional atual.

As prescrições referentes às avaliações externas na rede de ensino estadual paulista

Na rede de ensino estadual paulista, cada vez mais, as políticas públicas focam no controle do trabalho pedagógico para a obtenção de resultados (FREITAS, 2012). Almejando atingir melhores resultados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), bem como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o governo estadual vem investindo na implantação de outras

avaliações, todas abrangendo apenas conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática – Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) e Complementar (ADC). Ao mesmo tempo, diversas prescrições passam a definir o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Tanto essas avaliações, quanto as suas respectivas prescrições, têm em vista a preparação dos alunos para a elevação dos índices.

Corroborando com Barricelli (2012, p. 44), entendo as prescrições como sendo textos, tanto orais como escritos, que descrevem “objetivos, e/ou procedimentos, e/ou condutas com valor injuntivo, em maior ou menor grau de acordo com o emissor”. Para a autora, há prescrições que vêm de instâncias superiores, as quais são denominadas de descendentes, e, prescrições criadas no interior das escolas, que são as ascendentes. Entretanto, considero-as, respectivamente, como sendo oficiais e oficiosas.

Dentre as avaliações instituídas pela rede, destaco as AAPs, sobre as quais versa o episódio trazido neste texto. Elas surgiram em 2011 e, inicialmente, eram recebidas pelas escolas apenas uma vez por ano e para determinadas turmas. Depois, foram se estendendo progressivamente para todas as séries/anos, se tornando bimestrais em 2016. São compostas por questões predominantemente objetivas, envolvendo as habilidades definidas no currículo para o bimestre, mas algumas questões são de provas anteriores do SARESP.

Após a aplicação da avaliação, os professores têm que inserir os resultados na plataforma Foco Aprendizagem², gerando gráficos e planilhas para o estabelecimento de planos de ações pela escola, para recuperar as habilidades em que os alunos apresentaram maior dificuldade. Orienta-se que esses dados sejam utilizados “no planejamento, replanejamento e acompanhamento das ações pedagógicas, mobilizando procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação das aprendizagens” (SÃO PAULO, 2016, p. 2).

Juntamente com a implantação bimestral das AAPs, as escolas começaram a receber documentos referentes a essas avaliações. Os cadernos de Comentários e Recomendações Pedagógicas traziam “orientações específicas para os docentes, [...], quadro de habilidades de cada prova, gabaritos, orientações e grades para correção e recomendações pedagógicas gerais” (SÃO PAULO, 2016, p. 2). As Matrizes de Avaliação Processual, divididas em cada um dos componentes curriculares, apresentavam os

² Plataforma *online* criada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para lançamento e consulta de dados das escolas da rede nas avaliações externas estaduais.

conteúdos, as competências e as habilidades para cada série/ano por bimestre, bem como as habilidades que deveriam fazer parte das avaliações realizadas pelo professor e, no caso de Língua Portuguesa e Matemática, das AAPs. Além disso, passaram a vir comunicados da Secretaria da Educação Estadual e da Diretoria de Ensino Regional determinando datas, modos de aplicação dessas avaliações, digitação dos erros e acertos na plataforma *online*, e orientações quanto à necessidade de elaboração de planos de ação em função dos resultados, principalmente nas reuniões de planejamento e replanejamento.

Tomando como base essas prescrições oficiais referentes às avaliações externas, cada escola as assume de um modo e cria suas prescrições próprias. Quando não há questionamentos por parte do coletivo de professores a respeito, elas se consolidam em seu interior. No caso das AAPs, por ironia, apesar de se referirem à avaliação de um processo de aprendizagem, voltam-se mais para a aquisição e o controle de resultados, que para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e a orientação do trabalho docente.

A prescrição oficiosa escolhida para esse recorte refere-se à atribuição de notas às provas de Língua Portuguesa e de Matemática das AAPs e utilização delas para compor a nota bimestral nas demais disciplinas, diante da qual, como professora de Matemática, desenvolvi uma microação, cuja abordagem realizo a seguir.

As microações no contexto escolar

A atividade docente muitas vezes coloca o professor em situações de tensão, conflito. Para Clot (2010, p. 104-105, grifo do autor), “seu ‘ofício’ se revela na sua capacidade de luta contra adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado [...] contra o que o rodeia, servindo-se das coerções do meio, a fim de evitar de submeter-se a elas”. Assim, embora as prescrições pretendam definir as ações do professor, é imprescindível ao seu ofício, agir diante delas. Desenvolver o poder de agir é fundamental para não ser apenas um sujeito passivo diante das prescrições (CLOT, 2010).

Esse agir pode manifestar-se sob a forma do que compreendo como sendo microações, ou seja, pequenas ações individuais desenvolvidas no interior da escola diante das decisões verticalizadas, na tentativa de (re)significação das prescrições oficiais, modos próprios de lidar com as prescrições, criação de táticas, estratégias de sobrevivência ao prescrito, ferramentas de que o professor dispõe em suas salas de aula para ir além do que lhe é imposto, para alcançar a qualidade no sentido pleno da formação humana.

Como professora e pesquisadora da minha própria prática, desenvolvi algumas microações diante da realidade vivenciada em sala de aula no que diz respeito às AAPs de Matemática. Já que não podia escapar dessas avaliações e das prescrições referentes a elas, tentei mudar o olhar dado à forma de aplicação e aos resultados, tirando proveito delas para verificar a aprendizagem dos alunos e não apenas determinando quais alunos prejudicariam o IDESP da escola, cujo discurso era recorrente no contexto da pesquisa.

Segundo Clot (2013, p. 7), “libertamo-nos das normas, não as negando, mas as transformando. Emancipamo-nos da tarefa não lhe virando as costas, mas renovando-a”. Pautando-se em Vigotsky, Clot (2006, p. 25, grifos do autor), explica que o mundo social é “primeiramente um mundo possível de subversão de significações e de artefatos e, em segundo lugar, é um mundo de conflitos inacabados, no qual podemos tomar nosso lugar. E, precisamente, porque é inacabado, *podemos colocar nele algo nosso*”. Nesse sentido, Barricelli (2012, p. 54-55) afirma que:

A prescrição, como artefato, pode se transformar em instrumento para o professor, e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento do poder de ação do professor, que se dará pela reconcepção da tarefa inicial em função do seu contexto particular de ensino, assegurando, desse modo, que os conflitos sejam geradores de desenvolvimento.

No trabalho docente é possível mudar o significado das prescrições, transformando os artefatos em instrumentos. Esse é um movimento inacabado, em que se pode (re)inventar, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, ao invés do atingimento de metas, números, índices. Foi isso que procurei fazer na minha prática em sala de aula ao me deparar com o conflito de ter que considerar a quantidade de acertos dos alunos nas AAPs para atribuir uma nota que seria computada em todas as disciplinas do bimestre. Na sequência abordo o episódio, com foco no olhar dado aos registros dos alunos³.

Considerando os registros dos alunos nas AAPs

Diante da prescrição criada pela escola a respeito da atribuição de notas de acordo com a quantidade de acertos dos alunos nas provas das AAPs, busquei alternativas para que as de Matemática fossem utilizadas como instrumento de aprendizagem. Logo na primeira avaliação do bimestre, solicitei às turmas que deixassem os cálculos, raciocínios, estratégias de resolução na folha, para considerá-los na avaliação, já que precisava atribuir

³ O foco está em relatar a minha ação diante de uma prescrição da escola sobre a referida avaliação; não em analisar os registros dos alunos. Desse modo, utilizo apontamentos do meu diário de campo, em que faço menção a tal ação, ao invés de apresentar imagens e transcrições de registros deixados nas provas.

as notas e passar para a coordenação. Acreditava que o fato de considerar apenas a questão assinalada, certa ou errada, não traria indícios dos conceitos matemáticos apropriados e mobilizados por cada aluno. No excerto do diário de campo a seguir, isso é evidente.

É uma prova muito desorganizada, a meu ver. [...] na forma que se quer a correção – no gabarito apenas – possibilitando apenas que sejam registradas duas opções: certo ou errado, não permitindo que façamos uma avaliação das estratégias de resolução e consideremos como meio certa a questão.

Eu faço isso, prova por prova, sempre, observando os raciocínios utilizados, por isso peço para deixarem os cálculos na folha, mas não conheço ninguém que se dê a esse trabalho também.

Certa vez já comentei com a equipe gestora a respeito e o que ouvi foi que: “Ou o aluno acertou ou errou. A Matemática é exata. Ou está certo ou está errado; não existe meio certo”. É por essas e outras razões que [...] considero o raciocínio, as estratégias do aluno (Diário de campo da professora-pesquisadora, 19/05/2016). (FRARE, 2019, p. 174)

Nesse excerto faço uma crítica ao formato da prova, em que predominam questões objetivas, e à correção limitada às opções de certo ou errado, evidenciando o modo como eu procedia: na aplicação, na correção, no atendimento à prescrição de passar a quantidade de acertos para a escola, e na (re)significação da prescrição. Refiro-me, assim, a duas concepções diferentes de avaliação: a primeira está pautada apenas no ato de medir, no monitoramento, e a segunda considera o processo de aprendizagem, a formação, vê o professor como mediador desse processo. Condizentes a essas duas concepções, há dois tipos de registros com finalidades distintas: um, que consiste apenas na assinalação das respostas consideradas corretas, com o intuito de monitorar resultados, exigido pela Secretaria da Educação Estadual; outro, que incide em anotações das estratégias de resolução utilizadas para chegar à resposta apresentada, com a intenção de acompanhar o processo, defendido por mim.

Moraes (2013) discorre sobre dois tipos de práticas avaliativas: a estática e a dinâmica. A primeira é baseada em provas e testes, na lógica da resposta certa, uma vez que é isso que importa para a sociedade; é realizada individualmente; considera apenas o produto do processo de ensino e aprendizagem; apresenta resultados quantitativos, não permitindo a observação das funções psicológicas; não reflete o trabalho pedagógico; é retrospectiva, descritiva e prognóstica, isto é, deseja verificar o que o aluno já sabe, descrever isso em nota e causar um julgamento antecipado, definindo um resultado. Já a segunda, a qual eu defendo, acompanha o processo de apropriação de conhecimento, o desenvolvimento do aluno; pode ser realizada tanto de modo coletivo como

individualmente, e com a interação do professor, avaliando a atividade em sala de aula; considera todo o processo de ensino e aprendizagem; evidencia dados qualitativos, permitindo a compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas; traz informações relevantes sobre estratégias e processo de aprendizagem, apontando caminhos para o trabalho pedagógico; é prospectiva, ou seja, oferece possibilidades de aprendizagem.

No momento de realização das provas as turmas eram convidadas a explorar as questões ao máximo e a registrar detalhadamente o procedimento de resolução de cada uma delas. Ao optar por olhar questão por questão, prova por prova, pude obter muitas informações sobre o desenvolvimento deles, agindo contrariamente ao que é habitual fazer: corrigir o gabarito e considerar erros e acertos para “encaixar” o aluno em um dos níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Para a escola o que importava eram os tais erros e acertos para a produção de planilhas e gráficos para serem expostos nas reuniões e ATPC, enviados para a supervisora e a Diretoria de Ensino e lançados na plataforma Foco Aprendizagem. Enquanto a escola tinha a intenção de utilizar a pontuação nas provas para classificar os alunos em níveis, eu buscava estratégias para subverter um mecanismo, usado para convencê-los a se empenharem na resolução da prova, em instrumento de avaliação das aprendizagens e, a partir disso, atribuir-lhes uma nota.

Verifica-se que nesse contexto escolar prevalecia a ideia de que apenas o resultado final deveria ser considerado, que “ou está certo ou está errado”, desprezando as hipóteses, as estratégias, o movimento de resolução e as ideias matemáticas mobilizadas e registradas. Tal concepção de avaliação é baseada no “paradigma do exercício” (SKOVSMOSE, 2007). De acordo com Sforni (2015, p. 385), “mais do que verificar se a resposta do aluno está certa ou errada, é preciso observar se [...] ele está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada”. Sem dúvida, olhar questão por questão demanda mais trabalho que simplesmente corrigir o gabarito, mas traz evidências mais precisas sobre a aprendizagem e as dificuldades.

Nessa dinâmica, ocorreu a transformação de um artefato em instrumento. Se eu tivesse proposto aos alunos que apenas resolvessem a prova, assinalando somente uma resposta, ela seria apenas um artefato. Uma tentativa de torná-la instrumento de aprendizagem foi insistir para que deixassem os registros no caderno de questões, para eu considerar na avaliação. Para Sforni (2015, p. 392), “na avaliação, é preciso verificar se o aluno adquiriu formas de ações gerais ou procedimentos que o tornam capaz de resolver

uma categoria de problemas que, para além das diferenças e semelhanças empíricas, são vinculados à mesma base conceitual”.

O registro de estratégias de resolução de problemas, segundo Nacarato (2013), consiste em uma importante ferramenta de explicitação do pensamento matemático dos alunos, podendo ser feito na forma de desenhos, esquemas, cálculos, entre outros. Entendo “o ato de registrar, na aula de matemática, como a ação de colocar no papel, quando no movimento de realização de uma tarefa, qualquer rascunho, cálculo, desenho, anotação, frase, texto etc” (FRARE, 2015, p. 94). Desse modo, a aprendizagem em Matemática é pautada na produção de registros, bem como a avaliação. Cada aluno possui um modo de registrar seus raciocínios matemáticos de acordo com seus conhecimentos, suas apropriações, suas experiências. É muito importante que de alguma forma ele deixe registrado algo que traga indícios sobre a sua aprendizagem, e que o professor se dedique a análise desses registros para organizar o trabalho pedagógico. Reconhecendo a potencialidade dos registros dos alunos, continuei com essa prática nas demais AAPs que vieram durante o ano, e nos anos posteriores.

Considerações finais

A partir da situação que vivenciei como professora de Matemática do 3º ano do Ensino Médio no contexto prescritivo referente às avaliações externas, considero que, cada vez mais, faz-se necessário um olhar atento para as questões do trabalho docente, bem como, encontrar modos de agir diante as imposições que o perpassam. É indispensável (re)significar a prescrição em função da aprendizagem dos alunos.

A abordagem realizada neste texto possibilita reflexões sobre o contexto educacional atual, pois, com a pandemia e as aulas remotas, considerar os dados provenientes da aplicação de questões objetivas para avaliar a aprendizagem em matemática, tornou-se algo muito mais constante. Conseqüentemente, a produção e a análise dos registros dos alunos, tão importantes no processo de ensino e aprendizagem em Matemática, estão sendo deixadas de lado.

Como exemplo, cito que em 2020, além das AAPs, a rede estadual paulista instituiu mais uma avaliação objetiva, somente de modo *online*: a Sequência Digital de Atividades. Além disso, em 2021, desde que o Centro de Mídias SP⁴ passou a disponibilizar tarefas objetivas referentes a cada aula transmitida, a cobrança centrou-se na realização dessas

⁴ Plataforma implantada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o início das aulas remotas.

tarefas pelos alunos. Em ambos os casos o que importa são os dados numéricos apresentados. Uma situação preocupante!

Referências

BARRICELLI, Ermelinda. **Transformação e conflitos no processo de elaboração, de difusão e utilização das instruções oficiais de educação infantil: um estudo genealógico**, 210p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de La investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, Baja, Califórnia, México, v. 2, n. 1, 2002, p. 1-26.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, Campinas - SP, v.17, n. 2(50), maio/ago 2006. p. 19-30.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. especial 1, 2013. p. 1-11.

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo. **Geometria articulada ao uso do Software Sweet Home3D: mobilização e construção de conceitos no 2º ano do Ensino Médio**, 252 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2015.

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo. **Descortinando os bastidores da sala de aula do 3º ano do Ensino Médio: as prescrições referentes às avaliações externas**, 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012. p. 379-404.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar. *In: Jornada do Histedbr: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*, 11. 2013, Cascaval, PR. **Anais [...]**. Cascaval, PR: Histedbr, 2013.

NACARATO, Adair Mendes. A sala de aula de matemática dos anos iniciais como objeto de investigação de professoras-pesquisadoras. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.15, n. especial, 2013. p. 837-855.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Avaliação da Aprendizagem em Processo - caderno do professor – 3ª série do Ensino Médio, Matemática, 1º bim**. São Paulo: SEE, 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. p. 375-397.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica**: incerteza, matemática e responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.