

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: cotidiano, práticas pedagógicas e avaliação

FULL-TIME SCHOOL: day-to-day, pedagogical practices and evaluation

Tatiane Aparecida Ribeiro Torres

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

APRESENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A escola de tempo integral tem feito parte de discursos políticos, documentos, propostas e metas educacionais do país, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que propôs a progressiva ampliação do período de permanência dos alunos do ensino fundamental na escola e a progressão das redes de ensino públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral, e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência de 2014 a 2024, que visa oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras, destacando o atendimento da demanda não apenas em escolas de tempo integral, mas, também, em atividades realizadas no contraturno, desenvolvidas por agentes comunitários em espaços da própria comunidade escolar, conforme a Meta 6.

Tendo isso em vista, surgiram várias iniciativas (em âmbitos estaduais e municipais) para promoção de uma educação em tempo integral, seja ela voltada para construção de escolas com funcionamento em tempo integral ou para a ampliação do tempo escolar diário com atividades realizadas fora do ambiente escolar.

Em 2005, foi aprovado, pela Resolução SE nº 89, o Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de ensino de São Paulo, que incentivava escolas de período parcial a implantarem o período integral. Este projeto foi

direcionado às escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo que tivessem condições específicas para o atendimento em tempo integral, como o espaço físico, a intenção da comunidade escolar em aderir ao projeto, além de estarem localizadas, preferencialmente, em bairros periféricos.

O objetivo da escola de tempo integral, segundo o artigo 1º desta Resolução era

[...] de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005).

As escolas participantes do Projeto Escola de Tempo Integral funcionavam como uma escola de período parcial pela manhã, com aulas pertencentes à Base Nacional Comum (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes), e, no período da tarde, acontecia a Parte Diversificada do currículo, sendo ministradas oficinas das diversas áreas temáticas. No ano em que a pesquisa foi desenvolvida, as oficinas oferecidas às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental foram: Hora da Leitura, Produção de Texto, Experiências Matemáticas, Orientação de Estudos, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Educação Financeira, Atividades Artísticas e Atividades Esportivas e Motoras.

Este Projeto deixava a cargo dos próprios diretores das escolas de tempo integral a escolha dos docentes que trabalhariam na escola na Parte Diversificada do currículo, situação inovadora em toda a rede de ensino, além de permitir a adoção de uma carga horária mínima de 40 aulas semanais (sendo 25 aulas destinadas à Base Nacional Comum e 15 aulas destinadas à Parte Diversificada) e máxima de 45 aulas semanais (sendo 25 aulas destinadas à Base Nacional Comum e de 16 a 20 aulas destinadas à Parte Diversificada). As Oficinas Curriculares Hora da leitura, Produção de Texto e Experiências Matemáticas eram obrigatórias em todas as escolas participantes do projeto.

Para estudo desta proposta de escola de tempo integral, realizou-se uma pesquisa qualitativa em educação, com pesquisa documental e bibliográfica, por meio do levantamento e análise de estudos, normatizações e documentos oficiais, bem como a consulta de dados estatísticos, e de pesquisa de campo,

realizada numa escola de tempo integral de ensino fundamental (ano iniciais), localizada no município de São Paulo.

A pesquisa de campo, realizada ao longo do ano letivo de 2015, contou com visitas semanais à escola e envolveu observações do cotidiano escolar com registro em caderno de campo, acompanhamento de uma turma de crianças do 3º ano do ensino fundamental, participação nas reuniões pedagógicas e de pais, consulta aos documentos da escola, além da realização de entrevistas com gestores, professores, pais e crianças.

Alguns dados desta pesquisa serão expostos a seguir a fim de apresentar aspectos pontuais sobre o cotidiano escolar, a prática pedagógica e seus processos de avaliação.

COTIDIANO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A classe observada do 3º ano tinha 25 aulas no período da manhã (Base Nacional Comum), divididas em cinco aulas diárias de segunda a sexta-feira, sendo 12 de Língua Portuguesa, 8 (oito) de Matemática, 1 (uma) de Ciências da Natureza/Ciências Humanas, 2 (duas) de Artes e 2 (duas) de Educação Física. Dentre essas aulas da Base Nacional Comum, uma era cedida para o uso da Biblioteca e outra para uso da Sala de Informática.

Na Parte Diversificada, as crianças tinham 4 (quatro) aulas por semana de Hora da Leitura e Experiências Matemáticas e duas aulas por semana das demais oficinas: Produção de Texto, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Orientação de Estudos, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras, Educação Financeira/Educação Fiscal.

Pela manhã, as crianças, na maior parte do tempo, faziam atividades relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática, já que eram as disciplinas que possuíam a maior carga horária na Matriz Curricular. Assim, utilizavam livros do Programa Ler e Escrever e do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), voltados para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, além de outro livro didático de Matemática. As crianças também possuíam livros didáticos de Ciências, História e Geografia, estes utilizados com frequência muito inferior.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, a rede estadual conta com o Programa Ler e Escrever e com o Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI). O Programa Ler e Escrever foi instituído, em 2008, em escolas de anos iniciais do ensino fundamental da região metropolitana de São Paulo. Naquele momento, foi implantado tendo em vista a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Pela Resolução SE nº 86/2007, os objetivos do Programa eram: alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de até oito anos do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2007). Este programa permanece em escolas da rede e suas orientações e materiais didáticos continuam norteando os profissionais na alfabetização em Língua Portuguesa das crianças. O Projeto EMAI constitui-se em ações cujo objetivo é articular o currículo de Matemática com a formação de professores e a avaliação de desempenho dos estudantes. Desta forma, prevê encontros para formação dos professores na área de Matemática, e, assim como o Programa Ler e Escrever, distribui materiais didáticos para professores e alunos da rede estadual de ensino.

As crianças também usavam, constantemente, os cadernos. Elas tinham um caderno para o período da manhã, utilizado pela professora de classe (professora polivalente que ministrava as disciplinas da Base Nacional Comum), e outro caderno reservado para a tarde, utilizado pelos professores das Oficinas Curriculares. As crianças também tinham um caderno de caligrafia, no qual a professora de classe utilizava para treinar a escrita em letra cursiva com as crianças.

Durante a pesquisa de campo, foram observados alguns cadernos de alunos, a fim de conhecer um pouco sobre os conteúdos estudados em cada aula/oficina através dos registros. No caderno utilizado no período da manhã, foram observadas atividades de Português envolvendo treino de letra cursiva, listas de diversos campos semânticos, separação silábica, formação de frases, cópia, reescrita e interpretação de textos, ditados, pontuação e ordem alfabética, dentre outros assuntos referentes à alfabetização. As atividades de Matemática envolviam a escrita de números por extenso e por algarismos, utilização do calendário, resolução de adições, subtrações, multiplicações e divi-

sões, números antecessor e sucessor, ordem crescente e decrescente, números ímpares e pares, sistema monetário, utilização do Material Dourado, figuras geométricas espaciais, dentre outras. Observou-se que os conteúdos das disciplinas de Ciências, História e Geografia eram trabalhados de maneira “interdisciplinar”, ou seja, um tema da área de Ciências, História ou Geografia era abordado em aulas de Português não se perdendo de vista o objetivo principal da alfabetização, denotando desvalorização destas disciplinas no processo de aprendizagem das crianças.

No período da tarde, também eram realizadas atividades em cadernos ou em livros e estas atividades também estavam voltadas ao processo de alfabetização, interpretação de textos e gramática, bem como aos conteúdos de Matemática. Assim, acabavam sendo um reforço do período da manhã, com conteúdo e atividades muito semelhantes aos trabalhados pela professora de classe, raramente, havia atividades mais interativas, como a realização de jogos e atividades externas à sala de aula, mais condizentes com o próprio termo “oficinas”.

A partir das observações em sala de aula e das entrevistas, foi possível reafirmar a grande ênfase dada aos conteúdos relacionados à alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, os quais eram desenvolvidos tanto nas aulas da Base Nacional Comum quanto nas Oficinas Curriculares. Fato que distinguia da fala da Representante da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que auxiliou na implantação do Projeto, quando entrevistada em outubro de 2015. Segundo ela, as oficinas deveriam ser atividades diferenciadas, dinâmicas, participativas, criativas e de natureza prática. Assim, para ela, na oficina “não dá pra ficar sentado olhando para o professor” devendo-se usar todos os espaços da escola e do seu entorno para que isso fosse realizado.

Já os professores, entrevistados durante o 2º semestre de 2015, enfatizaram o papel das Oficinas Curriculares como um apoio/complemento da Base Nacional Comum. Segundo a Professora Coordenadora, em entrevista realizada em outubro de 2015, a oficina deveria colaborar com o currículo, com o Programa Ler e Escrever, que norteava as atividades do 1º ao 5º ano, e, também, auxiliar na melhoria dos resultados da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). O mesmo assegurou a Supervisora de Ensino numa reunião de planejamento de agosto de 2015, na qual relatou que as oficinas precisavam trabalhar com o repertório dos alunos, com atividades que poderiam ajudar na AAP.

A rede estadual possui uma prova aplicada a todos os alunos da rede a partir do 2º ano do ensino fundamental duas vezes ao longo do ano letivo (em fevereiro e agosto), a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) que propõe diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos por meio de uma prova de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com questões dissertativas e de múltipla escolha, além de uma redação. Os resultados desta avaliação são utilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e pela escola para produzir orientações aos professores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades encontradas pelos alunos nas questões propostas pela avaliação. As AAP's de Língua Portuguesa e de Matemática do ano pesquisado, como se pôde verificar, estavam bem elaboradas, no entanto, incluíam conteúdos, muitas vezes, não trabalhados em sala de aula. Assim, as professoras readequavam seus planejamentos tendo em vista os conteúdos cobrados, para que as crianças soubessem realizar as provas.

Durante entrevista realizada em setembro de 2015, uma menina da turma pesquisada declarou que, na Oficina Produção de Texto, ela e seus colegas escreviam muito e que sua mão chegava a doer por ficar escrevendo. Outra menina também afirmou não gostar da Oficina Educação Financeira por não fazer atividades diferentes e todas elas serem na lousa. Corroborando com isso, em reunião de planejamento ocorrida em agosto de 2015, algumas professoras disseram discordar das atitudes de alguns professores das oficinas, que, de acordo com elas, só faziam cópias da lousa.

Apesar disso, os professores entrevistados pela pesquisa concordavam que a oficina, diferentemente de uma aula, deveria ter um caráter prático e mais lúdico. No entanto, afirmaram que as oficinas estavam funcionando como aulas e atribuíram isso à falta de espaço para realização de atividades e à falta de professores com formação diferenciada.

No que diz respeito às formações relacionadas ao Projeto Escola de Tempo Integral, através das entrevistas com as Representantes da SEE/SP, foi possível verificar que apenas no início de implantação do Projeto houve formação presencial, e para um número limitado de profissionais, geralmente, Supervisores de Ensino, Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Oficinas Curriculares e responsáveis pelo Projeto nas Diretorias Regionais de Ensino. Segundo uma das representantes, houve, também, uma plataforma de formação continuada com curso destinado aos professores das Oficinas Curriculares

de Produção de Texto e Experiências Matemáticas, além de ter havido, em 2011, uma consulta na rede para saber como estava sendo realizado o Projeto nas escolas, da qual participaram supervisores, coordenadores e professores de Produção de Texto e Experiências Matemáticas. A outra representante da SEE/SP, afirmou que os Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Oficinas Curriculares faziam a formação dos professores das Oficinas.

Segundo a Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada, até o ano de 2014, a escola recebeu orientações técnicas na Diretoria Regional de Ensino e nelas havia assuntos referentes à escola de tempo integral. No entanto, na maioria das vezes, somente o Professor Coordenador era convocado para estas reuniões.

Os professores responsáveis pelas oficinas tinham acesso, apenas, aos Guias de cada Oficina Curricular, ou seja, aos cadernos desenvolvidos e distribuídos nas escolas, logo no início do Projeto, e que davam subsídios para se pensar a oficina. Cada Oficina Curricular tinha um caderno específico e nele havia os objetivos para a oficina, bem como sugestões para seu planejamento, especificando cada etapa a ser desenvolvida nas atividades sugeridas. Entretanto, os professores não passaram por formações específicas e presenciais que os auxiliassem em suas práticas e na implementação deste novo modelo de “aula”.

Durante as atividades da manhã e no início da tarde, algumas crianças eram chamadas a participar das aulas de reforço. A escola contava com o reforço oferecido pela Associação Parceiros da Educação¹, chamado PREPARE, e outro realizado por uma professora da escola. Algumas crianças participavam somente do reforço oferecido pela parceria, outras somente daquele oferecido pela própria escola, outras, ainda, frequentavam os dois reforços.

No reforço oferecido pela Associação Parceiros da Educação, as crianças eram divididas em três grupos diferentes: um de alfabetização, outro de produ-

¹ Associação sem fins lucrativos que busca promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas e apoiar o governo na adoção de políticas públicas que promovam a qualidade da educação pública, visando, assim, a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Esta Associação foi fundada em 2004 e, em 2005, foi formalizada sua parceria com a SEE/SP através da Resolução SE nº 24/2005. Em 2011, formalizou-se a parceria também com a Secretaria Municipal de São Paulo. Informação retirada do site: <www.parceiros-daeducacao.org.br>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ção de texto e outro de aperfeiçoamento. Em cada grupo havia, em média, 12 alunos de anos escolares distintos (a partir do 3º ano), escolhidos através de uma prova realizada com os alunos da escola e elaborada pela associação. O reforço era realizado por meio de apostilas, padronizando as atividades a serem realizadas por crianças com dificuldades, necessidades e idades muito diferentes.

No reforço oferecido pela escola, a professora utilizava o espaço da sala onde se guardava jogos e materiais pedagógicos para realizar atividades com seus alunos do 2º ao 6º ano do ensino fundamental. Segundo conversa informal com esta professora, as crianças que participavam do reforço eram crianças com muitas dificuldades em sua alfabetização e eram indicadas pelas próprias professoras de classe. Esta professora trabalhava com grupos pequenos (em média 3 crianças) e não utilizava livros, nem apostilas, usava materiais como letras móveis e alguns jogos voltados para alfabetização, além de recortes de revistas e jornais, também planejava atividades em folhas, que eram guardadas depois de realizadas em uma pasta individual por aluno.

As crianças que participavam do reforço eram retiradas das atividades da sala de aula e retornavam posteriormente, o que prejudicava sua participação e envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula, além de expor as crianças com dificuldade para o restante do grupo.

De modo geral, durante as atividades, parte das crianças mostrava-se atenta às orientações dos professores e realizava as atividades com empenho, outras crianças, demonstravam desinteresse/desânimo ao fazê-las, outras, ainda, não as faziam, resistiam não cumprindo as ordens dos professores, conversando com os amigos, brincando com os materiais escolares ou mesmo dormindo. Nem todas as crianças da sala sabiam ler e escrever alfabeticamente e percebiam-se muitas dúvidas durante as atividades, algumas crianças não as faziam, apenas copiavam as respostas de colegas ou copiavam a correção da lousa, seja por terem dificuldades, e a professora não conseguir ajudar a todos, por falta de motivação e mesmo por cansaço. Durante o período da tarde, algumas crianças dormiam, demonstrando exaustão e cansaço.

Para aferição da aprendizagem dos alunos, a escola, além de suas avaliações internas, utilizou a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), bem como os resultados do SARESP, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) para

análise dos resultados obtidos, que permearam os planejamentos dos professores, já que traçavam suas aulas a partir dos erros cometidos por seus alunos nestes exames.

A rede estadual de São Paulo possui um sistema próprio de avaliação, o SARESP, no qual os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio são avaliados por meio de provas com questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Segundo mencionado em seu site, a SEE/SP utiliza os resultados desta avaliação para orientar suas ações, além de integram o cálculo do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Instituído pela Resolução SE nº 74/2008, o IDESP é utilizado pela SEE/SP como indicador de qualidade de ensino nas escolas da rede. A cada ano, metas (traduzidas em números) são estipuladas para cada unidade escolar tendo em vista o desempenho de seus alunos no SARESP e seu fluxo escolar. Assim, cada escola tem uma meta diferente a ser conquistada no ano letivo. Ao alcançar pelo menos parte da meta, a escola, ou seja, seus profissionais, recebe o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado.

Já a ANA, segundo site do INEP, é uma avaliação realizada em âmbito federal cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. Visa, também, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Segundo a Professora Coordenadora, em 2015, a escola aplicou simulados da ANA e da Prova Brasil para seus alunos para que fosse possível verificar a “evolução” deles nessas provas.

Como se pôde notar nas entrevistas realizadas ao longo do 2º semestre de 2015, havia uma preocupação por parte dos professores para que as metas estipuladas por essas provas fossem cumpridas.

No ano de 2015, as redes de ensino não aplicaram a ANA. Mas, de acordo com os resultados da ANA realizada em 2014, 40,5% das crianças do

3º ano da escola foram classificadas no nível 2 de Leitura, 47,7% no nível 4 de Escrita e, em Matemática, 30,8% foram classificadas no nível 4 (28% no nível 1 e 26% no nível 2).

Os níveis de alfabetização da ANA variam de 1 a 4 para Leitura e Matemática e 1 a 5 para Escrita. Em Leitura é considerado inadequado apenas o nível 1. Em Escrita, do nível 1 ao 3 significa que os alunos não aprenderam o esperado. Já, em Matemática, são considerados níveis insuficientes de aprendizado, os níveis 1 e 2. Seguindo estes parâmetros, a maioria dos alunos do 3º ano desta escola, em 2014, encontrava-se em nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, havia muitas crianças classificadas em nível inadequado.

Com relação ao SARESP de 2014, 36% dos alunos do 3º ano da escola estavam no nível básico em Língua Portuguesa e 51,3% estavam abaixo do básico em Matemática. Segundo o documento do SARESP (SÃO PAULO, 2012, p. 2), os alunos classificados em nível básico “[...] demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente”. Já os alunos classificados em nível abaixo do básico “[...] demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2012, p. 2). Assim, as crianças do 3º ano da escola, em 2014, encontravam-se, em sua maioria, nos níveis básico e abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática, diferenciando-se, pois, da classificação proposta pela ANA.

No entanto, como indicava o próprio Plano de Gestão (2015-2018), as metas do IDESP 2014 para a escola foram alcançadas em 120% no 5º ano e 24,59% no 9º ano do Ensino Fundamental. Como registrado no Plano, a Diretoria Regional de Ensino (DRE) estava satisfeita com o desempenho da escola no IDESP e elogiou o trabalho realizado pela equipe escolar.

No que se refere à avaliação das Oficinas Curriculares, esta era realizada por meio de registros, envolvimento e desempenho dos alunos, atribuindo notas e faltas durante o bimestre. No entanto, esta nota não interferia na avaliação geral do aluno, ou seja, não interferia em sua aprovação ou reprovação.

Essa dinâmica de avaliação, como observado pela pesquisa de campo, prejudicava o trabalho dos professores das Oficinas e, ao mesmo tempo, os

inferiorizava, uma vez que suas atividades eram, claramente, vistas como de menor importância e servia, apenas, ao complemento das atividades do período da manhã, estas significativas para a aprendizagem das crianças.

Para alguns professores, a escola de tempo integral deveria melhorar o desempenho acadêmico das crianças, no entanto, acreditavam que isso não ocorria na escola pesquisada devido à falta de estrutura e orientações. Para outros professores, a escola de tempo integral permitiria uma significativa melhora no rendimento das crianças e em suas notas nas avaliações externas.

Percebia-se, dessa forma, uma falta de consenso entre os professores sobre a melhoria do rendimento das crianças por estudarem numa escola de tempo integral. Para alguns, as crianças da escola pesquisada ficavam mais tempo expostas às atividades e conseguiam bons resultados nas avaliações externas, denotando bom rendimento escolar. Para outros, o aumento do rendimento escolar não era proporcional ao tempo de escola, já que muitas crianças de escolas de tempo parcial possuíam melhor rendimento que crianças de escolas de período integral, no entanto, acreditavam que, por ser uma escola de tempo integral, o desempenho delas deveria ser melhor.

Durante as entrevistas, todos os pais/responsáveis se manifestaram a favor da reprovação no 3º ano de crianças que ainda não sabiam ler e escrever. Os professores não se pronunciaram contra ou a favor da reprovação, mas salientaram a importância do reforço escolar para crianças com dificuldades na leitura e escrita e, em alguns casos, o acompanhamento com profissionais externos à escola, como uma psicóloga. Afirmaram, ainda, que na escola havia retenção de alunos no 3º ano somente em casos de faltas excessivas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SUAS RELAÇÕES COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Segundo Afonso (2013), “uma das expressões do neoliberalismo na educação é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial ou que se mostram mais adequadas para as organizações que visam lucro” (p. 44). Desta forma, os saberes, transmitidos pelos professores, “devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objetivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência

como professores com base nos resultados acadêmicos dos alunos” (AFONSO, 2013, p. 45).

Desta forma, é importante destacar que, como aponta Silva (2008), a avaliação, por meio desses exames, tem sido considerada a avaliação da própria qualidade, ou não, da educação e/ou do ensino oferecido pelas escolas, estando, frequentemente, presentes em discursos na sociedade.

[...] a relevância que hoje se atribui à avaliação de desempenho reside no entendimento comum de que o que se avalia é a própria qualidade do ensino ou da educação, e é nesses termos que setores governamentais e outros segmentos representativos da sociedade costumam apresentá-la e eventualmente discuti-la (SILVA, 2008, p. 78).

Entretanto,

Determinar a qualidade do ensino por apenas parte de seus resultados na aprendizagem implica desconsiderar uma série de outras dimensões e nuances dessa atividade típica da prática escolar, reduzindo-a a um único aspecto. Nesses termos, uma avaliação da qualidade se converte em simples questão de *eficiência*, quando se supõe que uma determinada meta daquilo que se espera que tenha sido ensinado pode fornecer um índice de proficiência capaz de atestar o êxito ou fracasso (SILVA, 2008, p. 86, *grifos do autor*).

Corroborando com isso, Bauer (2014) afirma que

[...] muitas das propostas atuais de avaliação têm enfatizado os resultados dos alunos ao final de uma etapa de ensino como evidência da efetividade de um ensino de qualidade ou da efetividade do trabalho desenvolvido na escola e, mais precisamente, nas salas de aula, não dialogando com o conhecimento já acumulado na área e gerando controvérsias acerca da relação avaliação-currículo [...] (p. 9).

A medida que a escola começa a ser avaliada por seus resultados nas avaliações externas, traduzidos em rankings de melhores e piores escolas e bônus para os profissionais, seu trabalho passa a respaldar-se em conteúdos cobrados nestas provas, a partir daí as práticas escolares são ressignificadas.

Para Sousa (2011), “o que se evidencia é a centralidade que vem assumindo a avaliação em larga escala no delineamento das políticas e, em consequência, seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (p. 244). E, ainda, como destaca Bauer (2014),

Observa-se, assim, que, de elemento de acompanhamento e aprimoramento do currículo, a avaliação passa a ser entendida como elemento definidor de currículo, sendo que, muitas vezes, a matriz de referência da avaliação de sistema passa a ser o próprio currículo ensinado nas escolas (p. 14).

Durante a pesquisa de campo, constatou-se a grande importância dada à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, uniformizando os conteúdos ministrados pelos professores da Base Nacional Comum e das Oficinas Curriculares. Dessa forma, tanto as aulas, quanto as oficinas funcionavam nos moldes de aulas expositivas com atividades em cadernos, livros e muita cópia da lousa, estratégia tradicional reconhecida como pouco produtora para a aprendizagem de crianças. Assim, as oficinas complementavam os conteúdos trabalhados na parte da manhã. Observa-se maior importância à Língua Portuguesa e Matemática devido à quantidade de aulas destinadas à essas disciplinas, mas, também, por serem componentes avaliados pela maioria testes em larga escala.

Percebia-se que o trabalho na escola, tanto das disciplinas da Base Nacional Comum, quanto das Oficinas Curriculares, pautava-se nos resultados obtidos em avaliações e nas metas propostas para aquele ano. Assim, os conteúdos trabalhados no 3º ano pesquisado relacionavam-se, quase que exclusivamente, ao Programa Ler e Escrever e ao Projeto EMAI, elaborados pela SEE/SP, tendo em vista as questões do SARESP. O mesmo acontecia com as AAP's, as quais eram utilizadas como base para os planejamentos e as reuniões de professores, garantindo, pois, uma uniformidade curricular voltada para avaliação externa, o que, segundo os professores, estava trazendo bons resultados para escola, que conseguia atingir suas metas havia alguns anos. Assim, os conteúdos das atividades propostas voltavam-se para aqueles avaliados pelo SARESP, tendo em vista o alcance das metas previstas pelo IDESP, que qualificava a escola e oferecia a seus profissionais, caso alcançassem a meta, uma "recompensa salarial" (bônus).

Parecia existir um consenso sobre a validade deste trabalho focado nas avaliações externas, não havendo questionamentos referentes à sua significância, ou não, aos estudantes, apenas aplicavam-se as provas e corrigiam-nas a partir de cadernos/guias que diziam quais habilidades haviam sido contempladas nas questões e explicações para os possíveis erros das crianças.

Como afirmado por Sousa (2011) em estudo sobre os sistemas de avaliação brasileiros: “O que se evidencia é a centralidade que vem assumindo a avaliação em larga escala no delineamento das políticas e, em consequência, seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (p. 244). E, mais especificamente, sobre o SARESP:

[...] os dados do SARESP são analisados e discutidos no planejamento escolar, que ocorre no início do ano, e também no replanejamento, quando se inicia o segundo semestre letivo. Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados (SOUSA, 2011, p.247).

Se a Secretaria de Educação explicita que as matrizes do SARESP se constituem em um recorte do currículo escolar, um trabalho pedagógico que tem como referência central a avaliação em larga escala não estaria limitando o desenvolvimento do currículo? Essa centralidade no SARESP, induzindo o currículo escolar, não estaria promovendo apenas a busca por bons resultados? E como fica a avaliação da aprendizagem que, em tese, deveria se fundamentar em uma diversidade de instrumentos que são utilizados de modo cotidiano e não com dia e hora marcados? (SOUSA, 2011, p. 248).

Focada nas avaliações externas, a escola pesquisada não ofereceu projetos diferenciados, que envolvessem as diversas áreas temáticas das Oficinas Curriculares, muito menos se atentou aos demais assuntos de ordem pedagógica e disciplinar que surgiram na escola e que mereciam maior cuidado tendo em vista as demandas das crianças, tais como: questões como as constantes e sistemáticas agressões entre as crianças e entre elas e seus professores, a importância da higiene pessoal (como a escovação dos dentes após as refeições) e a limpeza da escola. Em detrimento do trabalho com assuntos demandados pela comunidade escolar, deu-se prioridade às atividades sistemáticas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como à aplicação de simulados para preparação das crianças para as provas.

Como observa Barreto (2013),

Os alunos da escola básica estão sendo submetidos a um número crescente de provas. Quando não conseguem entender o que é ensinado, as escolas têm deixado de discutir as diferentes maneiras de abordar as questões de ensino ou os processos que melhor conduzem a aprendizagens efetivas, para aplicar provas que, presumivelmente, preparam os alunos para irem bem nas provas seguintes. Eis um nítido testemunho de que o que conta não é verdadeiramente a aquisição do conhecimento, mas é sair-se bem nos exames (p. 141).

Entretanto, necessita-se salientar que a escola não deve ter como objetivo preparar crianças e adolescentes para realização de avaliações, mas, sim, a formação de cidadãos críticos. Daí a importância de se lutar para a construção de uma escola que garanta não só a aprendizagem de conhecimentos que ajudarão crianças e adolescentes a dialogar com o mundo, mas uma formação ética e cultural que lhes possibilite uma convivência cidadã. Para construção dessa escola, precisamos de parceria/diálogo, de recursos - financeiros, humanos, espaciais, materiais, pedagógicos, dentre outros - e formação para que os envolvidos se motivem e tenham a clareza e o apoio necessários para o bom funcionamento da escola e tragam às crianças e aos adolescentes oportunidades únicas para sua formação enquanto seres humanos e cidadãos.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a rotina pedagógica de uma escola estadual de tempo integral localizada no município de São Paulo, ressaltando o impacto das avaliações externas em sua prática pedagógica. Assim, é realizada uma breve apresentação sobre este modelo de escola de tempo integral e a metodologia utilizada na pesquisa, reservando, posteriormente, um espaço para apresentação do cotidiano escolar, principalmente, relacionado à prática pedagógica e avaliação escolar. Por fim, conclui-se haver uma relação muito próxima entre os conteúdos trabalhados em sala de aula com aquilo que é cobrado pelas avaliações externas e, se tratando de uma escola de tempo integral, esta relação se intensifica.

Palavras-chave: Escola de tempo integral; Prática pedagógica; Avaliação externa.

Abstract: This paper aims to present the pedagogical routine of a full - time state school located in the city of São Paulo, highlighting the impact of external evaluations on its pedagogical practice. Thus, a brief presentation on this model of full-time school and the methodology used in the research is made, reserving, later, a space for presentation of school daily life, mainly related to pedagogical practice and school evaluation. Finally, it is concluded that there is a very close relation between the content worked in the classroom and what is evaluated by the external evaluations and, if it is a full-time school, this relationship intensifies.

Keywords: Full-time school; Pedagogical practice; External evaluation.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 38-56.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br. Acesso em: 06 jul. 2018.

BAUER, Adriana. Interfaces entre avaliação externa e currículo na Educação Básica. Texto produzido para o Ciclo de Colóquios *Avaliação da Educação Básica em Debate: relações entre currículo e avaliação: um debate necessário*. Brasília: INEP, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo - Poder Executivo*: seção 1, São Paulo, v. 115, n. 232, p. 20, 10 dez. 2005. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE). Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo - Poder Executivo*: seção 1, São Paulo, v. 117, n. 240, p. 23, 21 dez. 2007. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 17 mai. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Escala de Proficiência de Língua Portuguesa: leitura. 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio*. São Paulo: SARESP, 2012. Disponível em: saresp.fde.sp.gov.br. Acesso em: 17 jan. 2018.

SILVA, Vandrê Gomes da. *Por um sentido público da qualidade na educação*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 06 jul. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação em larga escala da educação básica no Brasil: possíveis impactos no currículo. In: LEITE, Carlinda et al. (Orgs.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 238-251.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019