

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

VERA HELENA MOJOLA PESSOA DE MELLO E LARA

**PROVA SANTOS: O PERCURSO ENTRE A SEDUC E AS ESCOLAS
DE ENSINO FUNDAMENTAL II**

SANTOS

2019

VERA HELENA MOJOLA PESSOA DE MELLO E LARA

**PROVA SANTOS: O PERCURSO ENTRE A SEDUC E AS
ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariangela Camba

SANTOS

2019

L328p Lara, Vera Helena Mojola Pessoa de Mello e
Prova Santos: o percurso entre a Seduc e as escolas de
Ensino Fundamental II /Vera Helena Mojola Pessoa de Mello e
Lara. Santos, 2019.
211 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariangela Camba
Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-
Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental. -
Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2019.
Inclui bibliografia

1.Avaliação. 2.Avaliação Municipal. 3.Avaliação de Larga
Escala. 4.Prova Santos.

CDD 370

Dissertação de Mestrado intitulada “Prova Santos, o percurso entre a Seduc e as escolas de Ensino Fundamental II” e elaborada por Vera Helena Mojola Pessoa de Mello e Lara foi apresentada e aprovada em 10 /06 /2019, perante banca examinadora composta pelas Professoras Doutoras Márcia Aparecida Ferreira de Oliveira, Luana Carramillo Going e Mariangela Camba.

Prof.^a Dr.^a Mariangela Camba
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Ferreira de Oliveira
Avaliadora externa

Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Avaliadora interna

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em Práticas
Docentes no Ensino Fundamental

Área de concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental

*Dedico este trabalho à minha filha e à
memória dos meus pais.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, e sempre, ofereço minha ação de graças àquele que É, que era, e que há de vir, o Alpha e o Ômega, Princípio e Fim...

Também sou especialmente agradecida à Prefeitura Municipal de Santos nas pessoas do Excelentíssimo Sr. Prefeito Paulo Alexandre Barbosa, da Sr.^a Secretária de Educação Cristina Abreu da Rocha Barletta e dos ex-Secretários Sr.^a Venúzia Fernandes e Sr. Carlos Alberto Ferreira Mota, pela oportunidade da formação *stricto sensu* oferecida por meio do Programa Mestre Aluno.

De modo igualmente carinhoso reporto-me

...à Universidade Metropolitana de Santos, pela oferta de ambientes acolhedores, clima acadêmico inspirador e profissionais comprometidos;

...aos prezados professores do Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, pela gama de conhecimentos compartilhados com simplicidade e generosidade, bem como a todos que fizeram parte da minha formação ao longo da vida;

...à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mariangela Camba, por sua condução carinhosa e incentivo durante o processo trilhado;

...às Professoras Doutoras Márcia Aparecida Ferreira de Oliveira e Luana Carramillo Going, componentes da Banca Examinadora, pelo olhar valioso e amigo;

...às escolas municipais e aos profissionais da educação que gentilmente participaram da pesquisa;

...às chefias do Departamento Pedagógico da Seduc de Santos com quem já tive ou tenho a honra de trabalhar, representadas, neste espaço, pela Sr.^a Maria Helena Marques, profissional competente, dedicada e sensível;

...às caríssimas companheiras da Seção de Ensino Fundamental, professoras Eliane Aparecida França Altafim, Leila de Souza Ganem e Débora de Lima Marreiro, bem como à querida Maria de Fátima Alves dos Santos, pelo apoio e entusiasmo a cada etapa vencida;

...às estimadas Márcia de Castro Calçada Kohatsu – primeira incentivadora -, Debora Gil Souza, Rosangela Fortunato Prieto e Cristina Torquato, todas aqui referendadas como nobres exemplos de Mestres pela Unimes;

...aos meus colegas do curso, por sua jovialidade, experiência e entusiasmo, nomeadamente, à Diretora aposentada da rede estadual de ensino, Sr.^a Sueli Astolpho Vieira, ombro amigo e generoso que a sabedoria divina providenciou para me acompanhar neste percurso, em que pudemos trocar muitas ideias e dividir não só dificuldades e anseios, mas também as alegrias do contínuo aprender;

...aos demais amigos e parentes, a quem tanto prezo, bem como aos familiares mais próximos, marido e filha, porto seguro e amoroso durante esse intenso período;

...enfim, agradeço a todos que rezaram e torceram por esta vitória. Deus os abençoe!

A educação não é ciência precisa, é arte, é entusiasmo, é sonho. Seu alcance pleno e desdobramentos são a longo prazo...

LARA, Vera Helena Mojola Pessoa de Mello. **Prova Santos: o percurso entre a Seduc e as escolas de Ensino Fundamental II**. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Santos, 2019.

RESUMO

A pesquisa tem como foco de estudo a Prova Santos, objetivando conhecer, de um lado, como esta avaliação da rede municipal de ensino de Santos-SP vem sendo recebida, aplicada e tratada por professores e coordenadores pedagógicos em três Unidades Municipais de Educação (UMEs) de Ensino Fundamental II, de outro, como é concebida e utilizada pela Secretaria de Educação (Seduc). Para tal, foi empregada uma metodologia qualitativa exploratória, apoiada em documentos e entrevistas aplicadas a dez profissionais da educação. Quanto à análise dos dados, recorreu-se a autores como Laville (1999), Lakatos (2003), Bardin (2009) e principalmente Minayo (2002), cujo método hermenêutico-dialético foi a tônica do processo. Já, a pesquisa bibliográfica fundamentou-se em teóricos que refletem sobre a avaliação de sistemas: Alavarse (2013, 2014, 2017), Bonamino (2002, 2013), Bonamino e Sousa (2012), Camba (2011), Dias Sobrinho (2003), Freitas (2005, 2013), Gatti (2002, 2012, 2014), Ristoff (2003), Sacristán (1998), Sousa (2014), Vianna (1990, 2003, 2014), entre outros, além da leitura de diversos livros, teses, artigos e dissertações. Durante este percurso, destacaram-se alguns pontos assertivos e outros paradoxais referentes ao objeto pesquisado, os quais motivaram a elaboração de um produto final como subsídio a professores e gestores, a fim de contribuir com a discussão sobre o que essa e outras avaliações representam na esfera municipal. Portanto, no intuito de lançar novas luzes às ações do Departamento Pedagógico da Seduc, a iniciativa coaduna-se ao propósito de construir democraticamente uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação Municipal. Avaliação em Larga Escala. Prova Santos.

ABSTRACT

The study is focused on the Santos Test, aiming to know, on the one hand, how this evaluation of the municipal network of Santos-SP has been received, applied and treated by teachers and pedagogical coordinators in three Municipal Units of Education (UMEs) of Middle School. On the other hand, conceived and used by the Secretary of Education (Seduc). For this, a qualitative exploratory methodology was used, supported by documents and interviews applied to ten education professionals. As for the analysis of the data, authors such as Laville (1999), Lakatos (2003), Bardin (2009) and especially Minayo (2002) were used whose hermeneutic-dialectic method was the tonic of the process. Already, the bibliographical research was based on theorists that reflect on the evaluation of systems: (2004), Bonamino and Sousa (2012), Camba (2011), Dias Sobrinho (2003), Freitas (2005, 2013), Gatti (2002, 2012, 2014) Ristoff (2003), Sacristán (1998), Sousa (2014), Vianna (1990, 2003, 2014), among others, besides reading several books, theses, articles and dissertations. During this course, some assertive points and other paradoxes related to the object researched were highlighted, which motivated the elaboration of a final product as a subsidy to teachers and managers. In order to contribute to the discussion about what this and other evaluations represent in the municipal educational sphere. Therefore, in order to shed new light on the actions of Seduc's Pedagogical Department, the initiative is in line with the purpose of democratically building a quality public education.

Keywords: Evaluation. Municipal Evaluation. Evaluation in Large Scale. Santos Test.

LISTA DE QUADROS

6.2.1 Quadro I - Perfil dos entrevistados e características gerais das escolas no contexto da pesquisa.....	76
6.2.2 As Coordenadoras Pedagógicas; a Gestora da Seduc	
6.2.2.1 Análise 1 - “Da importância”	
Análise 1 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	79
Análise 1 Quadro 2 - Gestora da Seduc.....	81
6.2.2.2 Análise 2 - “Dos objetivos”	
Análise 2 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	82
Análise 2 Quadro 2 - Gestora da Seduc.....	84
Análise 2 Quadro 3 - Gestora da Seduc.....	85
Análise 2 Quadro 4 - Gestora da Seduc.....	86
6.2.2.3 Análise 3 - “Das consequências”	
Análise 3 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	87
Análise 3 Quadro 2 - Gestora da Seduc.....	89
6.2.2.4 Análise 4 - “Da contribuição para o fazer pedagógico do coordenador”	
Análise 4 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	91
Análise 4 Quadro 2 - Gestora da Seduc.....	92
6.2.2.5 Análise 5 “Dos resultados”	
Análise 5 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	93
Análise 5 Quadro 2 - Gestora da Seduc.....	95
6.2.2.6 Análise 6 - “Da aplicação, correção e tabulação”	
Análise 6 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	96
Análise 6 Quadro 2 - Gestora da Seduc.....	97
6.2.2.7 Análise 7 - “Da visão dos alunos”	
Análise 7 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	99
6.2.2.8 Análise 8 “Das sugestões ou críticas”	
Análise 8 Quadro 1 - Coordenadoras Pedagógicas	101
6.2.3 Os Professores de Língua Portuguesa e de Matemática; a Gestora da Seduc	

6.2.3.1 Análise 1 “Da importância”

Análise 1 Quadro 1 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 104

Análise 1 Quadro 2 - Gestora da Seduc..... 105

6.2.3.2 Análise 2 “Dos objetivos”

Análise 2 Quadro 1 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 107

6.2.3.3 Análise 3 “Das consequências no processo de ensino e aprendizagem” e “Do fazer pedagógico do professor”

Análise 3 Quadro 1 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 110

Análise 3 Quadro 2 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 111

Análise 3 Quadro 3 - Gestora da Seduc..... 112

6.2.3.4 Análise 4 “Dos resultados”

Análise 4 Quadro 1 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 114

Análise 4 Quadro 2 - Gestora da Seduc..... 116

6.2.3.5 Análise 5 “Da aplicação, correção e tabulação”

Análise 5 Quadro 1 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 117

6.2.3.6 Análise 6 “Da visão dos alunos”

Análise 6 Quadro 1 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 120

6.2.3.7 Análise 7 “Da formação”

Análise 7 Quadro 1 - Gestora da Seduc..... 122

Análise 7 Quadro 2 - Professores de Língua Portuguesa e de Matemática 123

LISTA DE SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEPED – Departamento Pedagógico
- EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FCP – Fundação Cearense de Pesquisa
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDR – Participação Direta nos Resultados
- PEE – Plano Estadual de Educação

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PS – Prova Santos
RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico
REDALYC – Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação (de Santos)
SEFEP – Seção de Ensino Fundamental
SEFORM – Seção de Formação Continuada
TCT – Teoria Clássica dos Testes
TIMMS – Trends in International Mathematics and Science Study
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UME – Unidade Municipal de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	23
1 AVALIAR: UM CAMINHO PARA INTERVIR, GUIAR, INCLUIR	26
1.1 No Meio do Caminho, uma Pepita de Ouro: avaliar para incluir.....	33
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: UMA ENCRUZILHADA NO CAMINHO	39
3 O BRASIL NO CENÁRIO INTERNACIONAL: O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES - PISA	47
4 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: O CAMINHO PERCORRIDO	52
5 PROVA SANTOS – A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA MUNICIPAL, DE ONDE VEIO E PARA ONDE VAI.....	62
5.1 Histórico da Prova Santos.....	62
5.2 Os Caminhos Metodológicos que nortearam a Pesquisa.....	64
5.2.1 Objetivo Geral	66
5.2.2 Objetivos Específicos	67
5.2.3 Hipótese	67
5.2.4 Problema.....	67
5.2.5 Coleta de dados, sujeitos da pesquisa e contexto das escolas.....	68
6 ANÁLISE DOS DADOS	71
6.1 Análise da Prova Santos face à Legislação e ao Contexto Político	71
6.2 A Análise da Prova Santos face aos Sujeitos Entrevistados	76

6.2.1 Quadro 1 – Perfil dos entrevistados e características gerais das escolas no contexto da pesquisa	76
6.2.2 As Coordenadoras Pedagógicas; a Gestora da Seduc	77
6.2.2.1 Análise 1 – “Da Importância”	78
6.2.2.2 Análise 2 – “Dos Objetivos”	82
6.2.2.3 Análise 3 – “Das Consequências”	87
6.2.2.4 Análise 4 – “Da Contribuição para o Fazer Pedagógico do Coordenador”.....	90
6.2.2.5 Análise 5 – “Dos Resultados”	92
6.2.2.6 Análise 6 – “Da Aplicação, Correção e Tabulação”	95
6.2.2.7 Análise 7 – “Da Visão dos Alunos”	98
6.2.2.8 Análise 8 – “Das Sugestões ou Críticas”	100
6.2.3 Os Professores de Língua Portuguesa e de Matemática; a Gestora da Seduc	103
6.2.3.1 Análise 1 – “Da Importância”	103
6.2.3.2 Análise 2 – “Dos Objetivos”	106
6.2.3.3 Análise 3 – “Das Consequências no Processo de Ensino e Aprendizagem” e “Do fazer Pedagógico do Professor”	108
6.2.3.4 Análise 4 – “Dos Resultados”	113
6.2.3.5 Análise 5 – “Da Aplicação, Correção e Tabulação”	116
6.2.3.6 Análise 6 – “Da Visão dos Alunos”	119
6.2.3.7 Análise 7 – “Da Formação”	121

7 RESULTADOS E SÍNTESES DA PESQUISA..... 126

8 PRODUTO - “CONHECENDO MAIS SOBRE AVALIAÇÃO”: Curso de Extensão a Distância para Professores e Gestores das Escolas da Rede Municipal 131

1 Introdução	133
2 Síntese da Dissertação	136
3 Justificativa.....	162
4 Público-Alvo	166
5 Objetivos	167
6 Plano de Ação	168
7 Considerações Finais sobre o Produto	172
Referências	174

CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICES	197
ANEXOS	201

APRESENTAÇÃO

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro (MORIN, 2000, p.86).

Dissertar a respeito de avaliação educacional, mais especificamente sobre a avaliação de âmbito externo, de sistemas ou de larga escala, não só pressupõe um certo risco, como leva a uma aventura por caminhos, na maior parte do tempo, acidentados. Primeiro, pelo fato de me deparar com um largo campo de estudos, a começar pelo que significou a ação de avaliar, ao longo do tempo, em comparação às suas acepções nos dias de hoje, o que por si só já fomentaria muitos questionamentos; em seguida, entrando na esfera política, por avistar encruzilhadas e incongruências, contando com a possibilidade de não abranger e aprofundar o tema em todas as suas nuances e riqueza, como idealizado, já que este envolve o desvelamento de aspectos complexos, leituras aprofundadas, tempo para amadurecer e relacionar ideias, o aporte das orientações realizadas durante o curso, bem como a disposição de lançar um olhar criterioso em meio à atuação profissional.

Os percursos escolhidos apontam para o exercício de novas reflexões, que, por sua vez, levam a outros propósitos e assim incessantemente. É nesse sentido que se encontra a aventura: conhecer para mais desbravar, enfrentar os desafios para poder crescer, aprender para esperar e continuar acreditando na educação.

Por isso, desde a participação nas aulas até a finalização desta escrita, o período desses dois anos contribuiu para que eu analisasse a minha história nos contextos pessoal e educacional, já que, entre tantas representações e papéis assumidos, reconheço-me ainda como pessoa inacabada e em permanente construção. Segundo Alarcão (2011, p.54), “A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente”.

Assim, por meio desse processo, foi possível fazer um exercício de autoavaliação, como propõe Bondía (2002, p.26): “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, e, do mesmo modo, de acordo com Freire (2007), aperfeiçoar a visão crítica da realidade, o que também colaborou para aumentar meu grau de compromisso como ser humano e como profissional.

A estrada que me levou ao tema da avaliação

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1997, p.155).

Desde pequena, ouvia minha mãe queixar-se do sistema educacional a que fora submetida e que lhe causara traumas, medo, especialmente das provas, e até o abandono da escola quando estava na 6^o série do antigo ginásio. Com muito custo, retornou aos estudos no curso Supletivo, década de 80, quando eu já estava na faculdade de Letras, vencendo o desapontamento de tantos anos e diplomando-se no chamado Colegial, hoje Ensino Médio. Apesar de ter adquirido boa cultura ao longo da vida, ela sentia a necessidade de fechar aquele ciclo e reconciliar-se com o ambiente escolar.

É bem provável que, nos anos 1930 e 1940, o sistema educacional vigente não tenha avaliado seu desempenho e potencialidades de modo integral, mas de forma reducionista, não considerando seu ritmo pessoal de aprendizagem, seus talentos e qualidades. De acordo com Peruci (2012, p.18), na década de 1930, o sistema de ensino brasileiro estava baseado no Positivismo e na escola tradicional, em que a avaliação privilegiava a memorização, os testes orais, as provas quantitativas.

A decepção de minha mãe com a escola me marcou. Seu insucesso, sua frustração e depois o sentimento de superação e de alegria por conquistar aquele diploma me motivaram a trabalhar na maior parte do tempo na Educação de Jovens e Adultos - EJA, experiência à qual voltarei mais adiante neste texto.

Aqui abro um parêntese: desde muito cedo somos analisados, avaliados e até mesmo rotulados, e a nossa psique vai registrando tanto as considerações verdadeiras quanto as equivocadas, em um período de formação da personalidade no qual somos mais suscetíveis a juízos de valor e mérito. Porém, sob outra perspectiva, é também a partir desse olhar externo, do “não ser”, que vamos nos conhecendo, reconhecendo e formando a própria identidade, isto é, o “ser”.

Por essas e outras razões, sempre achei uma tarefa de muita responsabilidade avaliar os alunos, “resumi-los” em uma nota. Na hora de decidir as

médias, hesitava, revia, repensava e, durante os Conselhos de Classe, não me sentia confortável com a reprovação e a punição. Naquele espaço, cada professor expressava, conforme Aguiar (2012, p. 66), “[...] ao mesmo tempo o social, a ideologia, a realidade institucional, dialeticamente transformadas em singularidade, em subjetividade”. Por isso, na contramão do que pregavam muitos colegas, evitava usar a nota como meio de controle da disciplina, procurava estimular o aluno promovendo a autoconfiança, já que na escola não se aprende apenas o conteúdo formal, mas se desenvolve o conhecimento de si mesmo e do mundo.

Parêntese fechado, retomo a narrativa...

Na década de 70, estudei em uma escola que tinha da educação uma perspectiva integral. Recentemente, assistindo a um vídeo sobre os Ginásios Vocacionais¹, experiência ocorrida na rede pública estadual, de 1962 a 1969, na cidade de São Paulo e em algumas cidades do interior, rememorei vivências pessoais muito parecidas com o modelo educacional ali apresentado.

Assim, acostumei-me a um ensino mais humanizado e a uma avaliação ampla, baseada nos aspectos intelectual, pessoal, de engajamento, trabalho em grupo, pesquisas e estudos do meio, formalizada através de conceitos que transitavam entre ótimo, bom, regular, fraco e insuficiente, bem como por descrições detalhadas sobre comportamento, personalidade e aprendizagem, levando em consideração a autoavaliação dos alunos.

Mais tarde, cursei Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, hoje UniSantos, e depois de um período dedicado à família, em que aproveitei para fazer cursos na área de artes plásticas e teatro, foram 20 anos em sala de aula como professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Santos - tendo ingressado em 1995 por meio de aprovação em 1º lugar no Concurso Público da Prefeitura - sempre com atuação no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na busca por uma formação continuada, diplomei-me em Educação Artística/Artes Cênicas no Centro Universitário Lusíada, Unilus, e estudei Direito Educacional (Pós-Graduação) na Faculdade Brasil.

Posso dizer que, desde os primeiros passos na profissão, procurei tornar a docência uma atividade significativa e prazerosa, pois precisava sentir-me criativa e fazer alguma diferença na vida dos estudantes a mim confiados. Desse modo, no

¹ Os Ginásios Vocacionais foram implementados a partir das ideias da Professora Maria Nilde Mascellani, visando formar cidadãos livres, críticos e criativos. Foram extintos pelo regime militar.

início dos anos 1990, antes de pertencer ao quadro da rede municipal, coloquei em prática um projeto de teatro em uma Escola Padrão², sempre à procura de uma vivência pedagógica que me permitisse suportar as frustrações e a rotina do sistema.

Entretanto, nas seis escolas da rede municipal de ensino de Santos em que trabalhei até 2013, nem sempre consegui atuar de um jeito estimulante, pois, a cada ano, o microcosmo escolar se apresentava para mim de modo diferente, reflexo de mudanças ocasionadas pelo processo de atribuição³, revelando-se ora mais acolhedor, ora mais hostil, o que influenciava os sujeitos envolvidos e me transformava em alguém mais livre ou mais “conformada” ao sistema - no sentido de “me adaptar à forma”, não de “concordar” com o *status quo*. Acontecia, também, de me sentir menos ou mais “presa” ao currículo e à formalidade das salas de aula.

Nesse contexto, variados eram os fatores que interferiam no aprendizado, na relação professor-aluno, na prática docente: o descompromisso de alguns profissionais, a pressão burocrática, a responsabilização que recai sobre o professor, os problemas de infraestrutura, a má divisão de horários, a gestão nem sempre agregadora, o afastamento de familiares dos alunos, as relações de poder no ambiente escolar. De acordo com Tragtemberg (1985), as relações entre “professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores [...] no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade”.

Como professora de Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) convivía com essas angústias, além de ter, em geral, uma visão mais fragmentada do aluno e da instituição, pois o especialista, assumindo várias classes em tempos subdivididos pela matriz curricular, tem prejudicada sua visão do todo. Algumas vezes, esse “todo” (o conjunto da escola: a arquitetura, os espaços, o

² O Decreto 34035/91, assinado pelo então governador Luiz Antônio Fleury Filho, dispunha sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão" na Secretaria da Educação estadual. Artigo 3.º - A unidade escolar identificada como "Escola Padrão" terá autonomia para se organizar, na seguinte conformidade: II - liberdade para propor **projetos especiais relacionados com o ensino-aprendizagem**, capacitação e relações com a comunidade;

³ Refiro-me, aqui, à atribuição de aulas de Língua Portuguesa aos professores especialistas dentro do sistema da rede municipal de ensino de Santos, levando-me a trabalhar em várias escolas. E, mesmo quando eu permanecia, a rotatividade de colegas e equipes técnicas modificava completamente o cenário escolar de ano em ano e, às vezes, até dentro do mesmo ano.

tamanho, a equipe, os colegas, o ambiente, o clima escolar...) não me “inspirava” e eu, como “parte”, exercia um papel mais limitado naquele universo. Como lembra Edgar Morin (2003, p. 87), “[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”. Naquela época não se falava em Projeto Político - Pedagógico, como hoje, que, se bem engendrado e participativo, facilita o desenvolvimento da noção de conjunto.

Felizmente, em certa escola, instigada pelas dificuldades que o público-alvo apresentava e contando com o dinamismo dos colegas professores, conseguimos movimentar a EJA. Atuando nessa modalidade por muitos anos, procurei enriquecer minha prática docente por meio de uma atitude afinada com a interdisciplinaridade e a inclusão de todos, mesmo sem ter tanta consciência disso, pois agia intuitivamente.

O pontapé inicial acontecera em princípios da década de 2000, quando aderi ao Você Apita, projeto da Fiat que versava sobre trânsito, mobilidade e protagonismo. A ideia consistia em que os alunos aliassem ações educativas à melhoria da própria escola, da vida pessoal e da coletividade. Ali, aprendemos juntos, aguçamos o olhar para o contexto em que vivíamos e assumimos o protagonismo como forma de intervenção na realidade.

Nos anos subsequentes, busquei no tema “Saúde” congregar novamente a EJA. A proposta era promover, por meio da arte, da literatura e da educação, a (re)descoberta de potencialidades, o entusiasmo, a autoestima, o sentimento de pertença, e assim contribuir com a saúde física, emocional e espiritual dos envolvidos. Nesse clima, muitos alunos recuperavam a percepção de sua importância como pessoas; alguns até arranjavam emprego e vinham animados nos contar, como um reconhecimento de que a escola os tivesse ajudado.

Era a educação traduzida em linguagem que todos entendiam, aproximando os componentes curriculares, colaborando para a transformação do meio e promovendo a inclusão de todos, pois ir para a escola como estudante, funcionário ou professor tinha um sabor de pertencimento e de família. A esse respeito, esclarece Mahoney (2000, p.13): “A interação desse par [professor-aluno] leva a transformações na direção da aprendizagem, na medida que considera situações que satisfaçam, ao mesmo tempo necessidades motoras, afetivas, cognitivas dos dois polos do par”.

Sendo assim, no tocante à avaliação, procurava considerar a individualidade dos alunos, enfatizar os pontos positivos e o crescimento pessoal. No caso dos jovens e adultos, pretendia minimizar os “traumas” que muitos carregavam por não terem conseguido estudar na idade certa. Queria ajudá-los a reescrever suas histórias acrescentando um capítulo de sucesso, com novas oportunidades e novos sonhos.

Da mesma maneira, em relação aos estudantes que apresentavam deficiências, procurava valorizar os esforços e despertar-lhes a autoestima, entretanto havia um desconhecimento geral quanto à inclusão de pessoas “com” ou “sem” deficiência, e as escolas, na época, não davam muita ênfase ao assunto. De fato, alunos com síndrome de Down, surdos, com limitação física ou outro gênero de dificuldade tornavam a classe mais solidária. De acordo com Marsha (1987, p.23, apud MANTOAN, 2015, p.28), defensora do caleidoscópio como imagem da inclusão, “as crianças aprendem, se desenvolvem e evoluem melhor num ambiente rico e variado”.

Constantemente preocupada com a formação integral e, nesse sentido, com a inserção de temas transversais, procurava agir com carinho, atenção e respeito para com todos, apesar dos desafios diários. Se em algum momento não consegui atingir os alunos de modo positivo, creio que não foi por falta de empenho, mas por um conjunto de fatores que cercam a prática docente e a escola. Nesse sentido, Gómez (1998, p.363) nos lembra que “[...] o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflito de valor que requerem opções éticas e políticas”.

E como tudo vai se modificando, aceitei um novo desafio em setembro de 2013: prosseguir a trajetória profissional na Seção de Ensino Fundamental (Sefep), que integra o Departamento Pedagógico (Deped) da Seduc. Nesse setor, entre fevereiro de 2018 e fevereiro de 2019, período em que realizei a pesquisa de campo, respondi pela chefia. Atualmente, após a reestruturação de grande parte da equipe, permaneço na mesma seção sob outra chefia e, entre diversas demandas, continuo a fazer a revisão linguística das avaliações de larga escala do município santista, tarefa à qual venho me dedicando há seis anos.

Finalmente, o falecimento do meu pai no final de 2016, o incentivo da minha chefe na época, o apoio de outras chefias e colegas do Deped, bem como o fato de

eu haver revisado duas dissertações foram os motivos que me impulsionaram a cursar o Mestrado Profissional. Desse modo, criei coragem para voltar aos estudos acadêmicos... Como lembrei dos meus alunos da EJA!

Por tudo isso, escolhi pesquisar a Prova Santos, visando descobrir se existe distância entre as escolas de Ensino Fundamental II e a Seduc, desde os primeiros movimentos de sua formulação e implementação até o uso dos resultados por seus agentes, tendo como sugestão um produto que contribua para a melhoria do processo avaliativo da rede de ensino municipal como um todo.

INTRODUÇÃO

O instigante tema da avaliação é o eixo condutor deste trabalho que apresenta como objeto de pesquisa a Prova Santos, avaliação de larga escala da rede municipal de ensino de Santos - São Paulo. A intenção principal não é a de discutir a validade de haver ou não uma avaliação de larga escala no município, mas de conhecer como esta vem sendo concebida e praticada por seus atores no Ensino Fundamental II e na Secretaria de Educação.

Nesse sentido, optou-se por uma metodologia qualitativa exploratória, realizada por meio de estudo teórico bibliográfico e de entrevistas semiestruturadas aplicadas a três Coordenadores Pedagógicos, seis Professores de Ensino Fundamental II e uma Gestora da Seduc. Tendo como norte Lakatos (2003), Bardin (2009), Laille (1999) e especialmente Minayo (2002), com o método hermenêutico-dialético, procurou-se responder a vários questionamentos, entre eles: “Existe distância entre o que a equipe da Seduc idealizou para a Prova e o que as escolas cogitam sobre ela? Quais caminhos podem ser trilhados a partir do modelo atual para que esse instrumento auxilie na melhoria do ensino? Quais são as ações de intervenção por parte das escolas e da Secretaria realizadas com base nos resultados extraídos?”. Para tal, além do aprendizado construído durante as aulas do curso, foram efetuadas leituras, ora aprofundadas, ora flutuantes, de livros, teses, dissertações e artigos encontrados em bases de dados como Google Acadêmico, Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Sendo assim, no primeiro Capítulo, “Avaliar: um caminho para intervir, guiar, incluir”, a pesquisa bibliográfica caminhou da formação histórica do conceito de avaliação, começando pela etimologia do termo, até os significados que lhe foram sendo atribuídos por estudiosos como Tyler (1950), Cronbach (1963), Kemmis (1986), Nevo (1986), Guba e Lincoln (1989), citados por Dias Sobrinho e Ristoff

(2003), entre outros, procurando reconstruir a evolução do pensamento sobre a avaliação educacional. A partir daí, com base em Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Gatti (2002), Carvalho (2005), Moreira (2012), Hoffmann (1999), Mantoan (2015) e Dias Sobrinho (2003), pontuou-se sobre o papel inclusivo da avaliação, cuja essência está na aprendizagem significativa para todos e na transformação de uma raiz seletiva, fincada fortemente ao longo do tempo no solo educacional, em prática formativa e, portanto, humanizadora.

No Capítulo II, “Políticas Públicas e Avaliações de Larga Escala: uma encruzilhada no caminho” apresentou-se o contexto do neoliberalismo e a influência do Banco Mundial, esclarecendo sobre a tendência do País em aderir às avaliações de larga escala como meio de controle, justificativa e subsídio para políticas educacionais, porém constatando-se que, há 30 anos, vem-se obtendo resultados pouco satisfatórios com tais reformas e programas. Bruel (2012), Oliveira e Araújo (2005), Sordi e Ludke (2009), Pinto (2002), Altmann (2002), Camba (2011), Soares (apud BROKE; CUNHA, 2011), Hofling (2001), Freitas (2007), Hypólito (In Bauer e Gatti, 2013), além de Dias Sobrinho (2003) são os autores elencados.

Isso posto, no Capítulo III, “O Brasil no Cenário Internacional: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA”, partindo para o âmbito internacional, com a representação do Brasil no PISA desde os seus primórdios no ano 2000, ponderou-se a respeito da influência dessa avaliação nos rumos políticos da educação brasileira, assim como ocorre em outros países, destacadas algumas dificuldades inerentes a esse tipo de prova. Como fundamento, tomaram-se as informações do próprio Ministério da Educação (MEC), as críticas e observações do autor belga De Ketele (2013) e, para trazer mais atualidade, as entrevistas do Ministro da Educação em 2015, do professor Ocimar M. Alavarse (2016) e da gerente de pesquisa e desenvolvimento da Fundação Itaú Social, Patrícia Mota Guedes.

No quarto Capítulo, “Histórico da Avaliação de Larga Escala na Educação Básica Brasileira: o caminho percorrido”, saindo do macro contexto internacional para o nacional, refletiu-se sobre o histórico das avaliações de larga escala no Brasil, com base em autores como Bonamino (2002, 2013), Bonamino e Sousa (2012), Werle (2011), Alavarse (2013, 2014, 2017), Gatti (2012), Brooke e Cunha (2011), Vianna (1990, 2003, 2009), Gadotti (2013), Freitas (2005, 2007, 2013), Saviani (2008), Gómez (1998), Sacristán (1998), Nevo (1997), discutindo questões

como o tecnicismo, a *accountability*, a ênfase nos meios, que são consequências negativas e indesejáveis trazidas no bojo das avaliações externas, mas colocando, ao final, uma possibilidade de diálogo entre os vários tipos de avaliação, desde que se tenha a escola como ponto de partida.

Desse modo, a dissertação foi sendo conduzida para, no quinto capítulo, “Prova Santos - a avaliação de larga escala municipal, de onde veio e para onde vai”, contextualizar a Prova Santos, apresentar seu histórico, os caminhos metodológicos da pesquisa, a análise dos dados obtidos, as sínteses e os resultados da pesquisa. Alvarse (2013, 2017), Vianna (2003), Freitas (2007), Hoffmann (1999) e Dias Sobrinho (2003) foram os principais autores referenciados. Por último, o produto, um Curso a Distância sobre avaliação, e as considerações finais.

Em tempo, vale esclarecer que foi utilizada a metáfora do “caminho” e seu campo semântico, como uma espécie de fio condutor. Além disso, como a pesquisa se deu na rede municipal de ensino de Santos, a sigla Seduc e a palavra Secretaria referem-se sempre à Secretaria de Educação desta cidade. Assim, a partir de agora, inicia-se um caminhar reflexivo pelo terreno da avaliação educacional e da Prova Santos.

1 AVALIAR: UM CAMINHO PARA INTERVIR, GUIAR, INCLUIR

A avaliação é um olhar para frente, um olhar em perspectiva, talvez a partir do que foi, mas sem querer culpabilizar pessoas ou instituições, bastando a angústia do possível insucesso. A avaliação guia; a avaliação não pune (VIANNA, 2014, p.245).

Imaginando como iniciar este capítulo, surgiu a necessidade de buscar a origem do verbo “avaliar”, bem como de investigar sobre a construção histórica e epistemológica desse conceito, procurando melhor entender seu alcance e propósito nos dias de hoje, principalmente no recorte da avaliação educacional de larga escala, ponto que, no decorrer dos próximos passos deste trabalho, versará sobre a Prova Santos.

A etimologia da palavra remonta ao latim “valere”, que significa atribuir valor. E atribuir valor implica um processo não linear, cheio de meandros, que vai muito além de um momento ou de uma medição. Nesse sentido, pode-se inferir que o substantivo “avaliação” se caracteriza por abranger um conjunto variado de ações que visam a analisar sistematicamente “um objeto”, como, por exemplo, um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, para emitir um juízo valorativo.

Partindo desta premissa, constata-se que, em essência, avaliar é um ato existencial, pois a todo momento os seres humanos são movidos a analisar, tirar conclusões, apreciar, medir, comparar, aferir, estimar, julgar, qualificar, classificar, ajuizar, considerar, pensar, imaginar, pesar, mensurar, aquilatar, examinar, reputar, ponderar, conjecturar, equacionar, crer, prever, investigar, regular, determinar, entre tantas outras operações mentais que dão sentido ao termo e estão expressas nos dicionários.

Porém, no presente caso, tal generalismo requer um aprofundamento e um estudo que culminarão por identificar diferentes concepções de avaliação, ao longo do tempo, bem como práticas específicas da esfera educacional.

Nesse viés, e tomando-se por base o livro “Avaliação e Compromisso Público”, cujo foco é debater a educação superior - mas que aborda amplamente o tema da avaliação -, no capítulo “Algumas definições de avaliação”, assinado por Dilvo I. Ristoff (In DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 21-29), a ação de avaliar revela uma conceitualização complexa, dada por vários estudiosos, ora de modo complementar, ora de forma sobreposta, mas abrindo-se a uma evolução histórica.

Há os que realçam o objetivo, a metodologia, como Tyler (1950, apud DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.24), a quem “A Avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados”, e Cronbach (1963, apud DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.24), que define a avaliação como a coleta de informações para uma tomada de decisões.

Outros elegem a identificação de valor, como Stake (1969, apud DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.24): “a avaliação é a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa [...]”, ideia complementada pelo *Joint Committee on Standards for Evaluation*⁴, em 1981: “a investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto” (1981, apud DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.24); ou mesmo, como crê Stufflebeam “[...] a ideia da avaliação como prestação de contas e como responsabilização dos atores envolvidos” (1983, apud DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.25).

Ristoff (In DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.21-22) ainda declara que a definição de avaliação predominante na literatura atual contempla “o caráter investigativo, a natureza sistemática, e o reconhecimento de que todos os objetos têm valor intrínseco e valor de mercado”, explicando que avaliar é uma atividade orientada para a identificação de valor e mérito, onde o valor não pode se sujeitar unicamente ao mercado, devendo buscar o mérito intrínseco do objeto avaliado.

Segundo Kemmis (1986, apud DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.25), “a avaliação é o processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas

⁴ Comitê formado por várias universidades americanas no início da década de 1980.

específicos”, indicando “uma alteração significativa no conceito de legitimação política do processo junto aos grupos ou comunidades onde se realiza.”

Assim, antes de enveredar por pensamentos tão argutos, vale recordar que a avaliação, como é hoje concebida, teria sua origem na antiguidade grega, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.15), onde já estava associada à Filosofia e ao desenvolvimento do conhecimento, pois era praticada, por assim dizer, como verificação das aptidões morais dos candidatos que pretendiam assumir funções públicas. Também na China, há mais de 2 mil anos, os que visavam atuar nos serviços públicos eram submetidos a uma espécie de exame. Porém, em nenhum dos dois casos, a avaliação era escrita.

Sabe-se ainda que, na era medieval, a avaliação esteve ligada a intenções de controle disciplinar e moral, fundamentada na busca das verdades universais explicadas pela ação divina. Aplicada oralmente nas universidades, cujo objetivo central era a formação de professores, seria corroborada pelos jesuítas no século XVI. Importa esclarecer que, naquele tempo, os formandos eram submetidos a um exame antes de começarem a lecionar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo ou se defendessem tese (SOEIRO; AVELINE, 1982, apud LANNES; VELLOSO, 2008, p.2).

Já, na Idade Moderna, o conhecimento científico passou a valer-se do Empirismo de Francis Bacon, do Racionalismo de René Descartes (séculos XVI e XVII), do Positivismo de Auguste Comte (metade do século XIX), entre outros que influenciariam a realização dos primeiros exames escritos na escola e na universidade, focalizando informações quantitativas.

Dessa feita, embora os estudos sobre avaliação estejam relacionados à cultura moderna e essa atividade exista informalmente desde os primórdios da civilização, seria apenas no século XX que tal prática ganharia expressividade e se tornaria objeto de uma análise mais aprofundada. Nesse período, em um processo paulatino, a avaliação começaria a se desenvolver como prática educativa, mas ainda configurando-se de forma “eminente técnica, consistindo em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.17).

Ainda conforme Dias Sobrinho (2003, p.16), no fim do século XIX e início do XX concentra-se a fase dita pré Ralph Tyler⁵, marcada pela aplicação de medições e testes, próprios do paradigma positivista centrado nas diferenças individuais: “avaliação confunde-se com medição e se insere basicamente no campo da psicologia”.

Cabe aqui constatar certos resquícios da psicologia de diagnóstico, voltada a testes e medidas, ainda neste início de século XXI no cotidiano escolar, já que muitas vezes a avaliação baseada em resultados se sobrepõe às observações diárias, dialógicas e mais qualitativas dos professores, que, sem uma formação inicial consistente e mesmo continuada, tendem a reproduzir sua própria experiência escolar de caráter tradicional. Conforme comenta Sacristán (1998, p. 296), o diagnóstico psicométrico emprestou uma marca persistente no mundo educativo, pois nos tratados, monografias e investigações sobre avaliação costuma-se levar mais em conta os exames e testes do que aquilo que os professores fazem cotidianamente.

Mas é em 1934 que aparece a expressão “avaliação educacional”, criada por Tyler, tendo por base a ideia de currículo e de objetivos previamente planejados. De acordo com Kliebard (2011, p.24-25), na formulação de um currículo, Tyler indicava quatro fases: enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e *avaliar*. Além disso, determinava “três fontes de onde provêm os objetivos: estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo, bem como um relato de como os dados provenientes dessas três fontes devem ser depurados através dos crivos filosófico e psicológico”.

A partir desse momento, a avaliação escolar, que antes denotava uma visão menos abrangente do processo de ensino e aprendizagem, passaria não somente a medir quantitativamente os rendimentos dos alunos e a classificá-los por meio de exames e testes, mas a descrever padrões e critérios referentes ao sucesso ou fracasso dos objetivos definidos nos currículos e programas, refletidos nas mudanças de comportamento dos estudantes, aos moldes de uma pedagogia, segundo Dias Sobrinho (2003, p.18-19) “compromissada com a ideologia utilitarista

⁵ Ralph Tyler (1902–1994): educador americano que se destacou no campo da avaliação e do currículo. Chamado “pai da avaliação educativa”, definiu-a como averiguação dos objetivos traçados, alcançáveis por meio do currículo e das práticas pedagógicas, determinando o grau de mudanças no comportamento do aluno. Dias Sobrinho, 2003, p.19.

tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos”.

Nessa lógica, na década de 1960, com base no pressuposto de que os financiamentos públicos americanos estavam sendo mal utilizados pelas escolas com baixo rendimento, o senador Robert Kennedy propõe a avaliação do ensino visando à prestação de contas aos usuários mais pobres, que teriam direito a conhecer a educação oferecida a seus filhos (DIAS SOBRINHO, 2003, p.22). Note-se que essa empreitada estimularia a prática das avaliações de larga escala.

Primeiro nos Estados Unidos e depois na Grã-Bretanha e demais países industrializados, a avaliação começou a fazer parte essencial das agendas e estratégias governamentais a partir dos anos 1960. Sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e complexas e se agravam as crises econômicas (DIAS SOBRINHO, 2003, p.59).

Paralelamente, no Brasil, ainda não existia esse tipo de preocupação, importando perceber que a trajetória da avaliação educacional só começaria a ser enfatizada mais tardiamente. De acordo com Gatti (2002, p.18), na década de 1960, o País ainda não se incomodava com os insucessos do ensino, estando naturalizada a ideia de reprovação: “[...] nas escolas, fazer alunos ‘repetirem’ o ano, por ‘avaliações rigorosas’, tornou-se ‘natural’. O fato de se eliminarem alunos das escolas, especialmente os de baixa renda, pelo insucesso ininterrupto, não era questionado.”

Ainda conforme a autora (GATTI, 2002, p.19-21), a área da avaliação só mereceu atenção e análise crítica mais fundamentada no Brasil há pouco tempo, se comparada à atenção dedicada a ela em outros países, isso apesar de ser um processo vivido no cotidiano escolar. De fato, ela explica que em fins de 1970 e início dos anos 1980, havia no País um desconforto sobre a avaliação como campo do conhecimento, confundindo-se seu conceito mais amplo com o uso de testes objetivos e exames vestibulares, alvos de discussões e de repercussões na mídia. Na década de 70, o foco das administrações públicas nacionais era o gerenciamento do dia a dia da educação, não a avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos.

Por outro lado, segundo Dias Sobrinho (2003, p.21), com o passar do tempo, a concepção centrada nos objetivos como os orientadores de conteúdos, metodologias, programas e avaliações se consolidaria como um “modelo” ligado à

ideia de eficiência, produtividade (chegando, na atualidade, até a *accountability*⁶). Nesse sentido, no início da segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, o mesmo autor salienta que houve um desdobramento no papel da avaliação educacional, não se avaliando apenas os alunos:

No âmbito escolar, não se tratava mais simplesmente de avaliar alunos, mas também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e estratégias de ensino etc. Essa etapa se caracteriza pela realização de muitos trabalhos práticos na área, já não seguindo apenas a orientação positivista e quantitativista, mas também enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos (DIAS SOBRINHO, 2003, p.22).

Ou seja, a avaliação começava a alcançar outros sujeitos do processo pedagógico, representando mais um passo nessa estrada. Além disso, a pedagogia por objetivos, tendo aberto caminho para a reformulação do pensamento sobre currículo e conseqüentemente sobre avaliação, trouxe, em seu bojo, alguns questionamentos, entre eles: “Como situar o objetivo? Ele é um fim ou um ponto de mudança?”

Segundo Kliebard (2011, p.31), Dewey defendia que os objetivos apareciam no decorrer da ação, não sendo coisas externas a ela. “Não são, de forma alguma, fins ou términos da ação. São terminais de deliberação, assim pontos de mudança na atividade.” Dessa feita, Dewey⁷ chamava a atenção para a necessidade de avaliar com a intenção de intervir a tempo de mudar aquilo que não estaria contribuindo para o alcance do objetivo final, que é a aprendizagem.

Por sua vez, Dias Sobrinho (2003, p.22-24) demonstra que, sob essa nova ótica, importantes contribuições foram acrescentadas: pelo já citado Cronbach (1963), reforçando a posição de que a avaliação deve orientar a tomada de decisões durante o processo de aprendizagem; e por Scriven (1967), que além de corroborar a noção de decisão, distingue avaliação formativa e avaliação somativa⁸. Assim, somente a partir de 1970, intensificam-se os estudos, os cursos, as publicações, isto

⁶ Palavra que pode ser traduzida por “prestação de contas”, “responsabilização com conseqüências, como prêmios e punições”.

⁷ John Dewey (1859-1952) foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX. O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação. Mec/ Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores.

⁸ Avaliação Formativa é aquela realizada “ao longo do processo com introdução de modificações” e Avaliação Somativa é a que tem lugar depois da finalização do processo para a verificação dos resultados. Dias Sobrinho, 2003, p.23.

é, a comunicação entre as várias posições acerca do tema, cada vez mais percebido pelo enfoque qualitativo.

É necessário também ressaltar que, nesse ponto da história, tem-se fortalecida a avaliação como juízo de valor, cuja essência está na própria etimologia do termo, e como diria David Nevo⁹ (1986, p.124, apud DIAS SOBRINHO, 2003, p.24), a avaliação é “apreciação ou juízo quanto à qualidade ou valor de um objeto”, estando nela abarcados os contextos, as circunstâncias, as condições de produção e os elementos finais, a fim de melhorar o processo enquanto ele ainda está em curso. “A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24-25).

Em 1989, Guba e Lincoln¹⁰ (1989, apud DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 26) preferem não delimitar o termo “avaliação”, ressaltando que a “criatividade” e a “negociação” devem ser as tônicas do processo, não havendo, por uma questão de coerência, como lhe atribuir um formato fechado ou uma definição acabada. O vocábulo torna-se, portanto, repleto de significados e muito mais amplo.

De acordo com Vianna:

Avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas possíveis causas, estabelecer prováveis sequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada da tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente (VIANNA, 2000, p.18, grifo da pesquisadora).

Por isso, complementando a afirmação citada, “estudar avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica” (SACRISTÁN, 1998, p. 295), sendo necessário, para tal, reconhecer as *funções* que a instituição escolar desempenha nessa conjuntura, estando condicionada por numerosos aspectos, tanto pessoais e sociais quanto institucionais, incidindo sobre os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações interpessoais, métodos, disciplina, expectativas, valorização do indivíduo na sociedade, entre outros (FERNÁNDEZ PÉREZ 1986, apud SACRISTÁN, 1998, p.295).

⁹ David Nevo, doutor em Avaliação Educacional, é professor da School of Education, na Tel-Aviv University. Autor de extensa bibliografia, foi editor do periódico *Studies in Educational Evaluation*, de 1984 a 1994, e também colaborador da *International Encyclopedia of Educational Technology*. Ele prega a integração da avaliação interna escolar às avaliações externas.

¹⁰ Importantes pesquisadores americanos que trouxeram grande contribuição à avaliação e à metodologia qualitativa. Autores do livro *Avaliação de Quarta Geração (Four Generation Evaluation)*.

Também Soares (2011, p.175, apud MARTINS et al, 2018, p.1053) aponta três categorias que abrangem os fatores determinantes do desempenho cognitivo: “os associados à *estrutura escolar*, os associados aos *grupos sociais* a que o aluno pertence, notadamente sua família, e aqueles relacionados ao *próprio aluno*”.

Portanto, com base nessas proposições, entende-se que avaliar é uma tarefa multiforme, na qual “...há várias operações envolvidas, já que consiste num processo de aquisição, elaboração de informação e expressão de um julgamento a partir da informação coletada” (SACRISTÁN, 1998, p.303).

E em decorrência do que aqui vem sendo apresentado, no próximo item deste capítulo será abordada a avaliação em seu aspecto inclusivo.

1.1 No Meio do Caminho, uma Pepita de Ouro: Avaliar para Incluir

Metaforicamente, uma pedra pode significar tanto uma pequena contrariedade quanto um problema maior ou até uma oportunidade de parar e repensar o caminho. Dependendo do tamanho, pode motivar um desvio ou ainda fortalecer o caminhante se ele se dispuser a enfrentá-la ou movê-la. Mas, por outro ângulo e olhando-a melhor, talvez essa pedra se revele uma valiosa pepita de ouro...

De modo comparativo, pode-se dizer que na estrada da educação existem algumas dificuldades que se assumidas e encaradas com sabedoria podem contribuir para o crescimento dos envolvidos, mostrando-se como algo positivo. A avaliação, observada em suas múltiplas facetas, pode ser considerada uma delas.

Sob esse aspecto, como a avaliação pode se relacionar com uma concepção de aprendizagem mais significativa e inclusiva?

Para esboçar uma resposta, tome-se por base Perrenoud (1999, p.11-13), ao destacar a coexistência, no sistema educacional contemporâneo, de duas principais lógicas de avaliação, que oscilam entre a visão tradicional e a emergente. A primeira está associada à criação de hierarquias de excelência, comparação, classificação e certificação, em que a nota é uma mensagem de prevenção para os alunos e pais, informando sobre a posição do estudante no grupo, em termos de êxito ou fracasso e não tanto de conhecimentos e competências, bem como serve para atestar determinada formação a terceiros, dentre os quais os futuros empregadores.

Nesse caso, a avaliação está a serviço da seleção e não tem um caráter democrático. Em contrapartida, desde a década de 1970, como já mencionado, tem emergido, pouco a pouco, um novo paradigma no qual a avaliação está tendendo a um papel mais formativo, embora ainda apresente um hiato entre o discurso e a prática no chão da escola:

[...] Quase todos os sistemas educativos modernos *declaram* avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. Pode-se julgá-los pelo distanciamento entre essas intenções e a realidade das práticas. Pode-se igualmente salientar que tais intenções são recentes, que datam de meados dos anos 1970-80. [...] A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa [...] A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”(PERRENOUD, 1999, p.18).

Por este prisma, faz-se estritamente necessário distinguir “avaliar” de “examinar”, podendo-se inferir que examinar implica uma exclusão e avaliar pressupõe diagnosticar para intervir dialógica e democraticamente na busca por melhorias na aprendizagem, ou seja, inclusão.

Na opinião de Luckesi (2011, p. 202), há ainda muita seletividade no processo de avaliação da aprendizagem presente nas escolas brasileiras: “[...]provas/exames separam os eleitos dos não eleitos. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite como aceitos, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva.

Gatti (2002, p.17) também pontua que a avaliação seletiva se firmou como cultura preponderante nos meios escolares devido à sua origem estar relacionada ao projeto educativo das elites e, por essa razão, nos dias de hoje, continua tendo seu significado restringido. “Então, o fato de os processos avaliativos estarem sempre presentes no ambiente escolar, em todos os níveis, faz com que as pessoas se reportem de imediato a esse tipo de avaliação quando se fala em avaliação educacional, restringindo seu significado (GATTI, 2002, p.18).

A título de ilustração e reforço da ideia, tome-se ainda a entrevista de Luckesi (2006)¹¹ enfatizando a seletividade no campo da avaliação:

¹¹ LUCKESI, 2006, entrevista para a revista Nova Escola.

[...] O ato de examinar é classificatório e seletivo. A avaliação, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos provas e contamos os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou reprovado. O processo foi concebido para que alguns estudantes sejam incluídos e outros, excluídos. Do ponto de vista político-pedagógico, é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, não em quem aprende (LUCKESI, 2006).

No mesmo sentido, percebendo como o autor supracitado refere-se à exclusão e à inclusão na esteira das práticas avaliativas e fazendo jus a uma nova era alavancada pelas Conferências: de 1990, em Jomtien, Tailândia, que elaborou a “Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, e de 1994, em Salamanca, Espanha, com a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, ambas contendo “[...] o ideal da educação inclusiva por meio da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação”, vê-se alargado o entendimento sobre o direito à educação, e, afeta a este, uma visão mais clara de avaliação.

Entretanto, importa sublinhar que se está muito aquém de uma prática realmente inclusiva, já que os próprios professores, segundo Carvalho (2005, p.154), conhecem pouco sobre o assunto, julgando que a educação inclusiva se refere apenas aos alunos com deficiência e não a todos os alunos. Eis aí uma nova “pedra”, que na verdade pode ser aquela pepita de ouro já mencionada, sob a condição de se aprofundarem os estudos e se aprimorarem os olhares, as concepções e, por fim, as práticas.

Por ora, sabe-se que, de um modo geral, o sistema educativo não conseguiu até o momento acolher a pluralidade, especialmente quanto ao público formado por peculiaridades, diferenças e deficiências que aumentam a cada dia por conta de múltiplos fatores. Fatores que não foram criados pela escola, mas que acabam interferindo nela, afinal, escola é a vida real acontecendo no convívio, no aprendizado, nas relações.

Nessa visão, Carvalho (2005, p.155) explica que “[...]os sistemas educativos também têm necessidades a serem atendidas”, pois não conseguem exercer seu

papel sem os recursos educativos de acessibilidade (não apenas na acepção arquitetônica, mas de forma mais ampla), a fim de assegurar à totalidade dos alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem, a possibilidade de construir conhecimentos e participar ativamente da vida acadêmica.

Em função disso, a verdadeira inclusão pressupõe que a escola se renove e se transforme continuamente, isto é, não são os que têm dificuldades de aprendizagem que devem se adequar a esse ambiente, pois isso seria mera inserção e não a inclusão de fato, é o ambiente escolar que deve se preparar para receber bem os alunos, e não só alguns, mas todos, com as suas características, potencialidades e discrepâncias, buscando exercer o papel de ensinar e aprender *na* diversidade e *com* a diversidade.

Na perspectiva inclusiva, a pedagogia bem como a avaliação têm de ser muito diferentes das praticadas tradicionalmente. De acordo com Mantoan (2015, p.74), ao referir-se à avaliação, a escola deveria “suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão investigativa da avaliação escolar”, por meio da qual o professor possa acompanhar o desempenho dos estudantes frente a situações problema, em detrimento da memorização de conhecimentos sem a devida compreensão e cujo objetivo é apenas a obtenção de notas e a promoção. E completa a ideia salientando que cada um tem seu tempo e jeito de construir a aprendizagem:

O tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno, sendo seu progresso percebido por meio da mobilização e da aplicação do que ele aprendeu, ou já sabia, para chegar às soluções pretendidas. **A avaliação constitui mais um desafio ao aperfeiçoamento do ensino.** Recompô-la em seus fins para se alinhar a um ensino inclusivo diminuirá substancialmente o número de alunos excluídos (MANTOAN, 2015, p.74, grifo da pesquisadora).

Moreira, afinado com esta linha de pensamento, ao estudar a aprendizagem significativa de David Ausubel¹², que por sua própria definição e propósito¹³ pode e deve ser oferecida a todos, com ou sem deficiência, com ou sem dificuldades de

¹² Pai da Aprendizagem Significativa.

¹³ “A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma interação (não uma simples associação), entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, através da qual estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não-literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva”. Moreira, 2009, p.8.

aprendizagem, também atesta que as práticas avaliativas, em sua maioria, são inadequadas:

[...] no cotidiano escolar a avaliação é muito mais behaviorista do que construtivista e determina largamente as práticas docentes. O contexto (administradores escolares, pais, advogados, a sociedade em geral) exige “provas” de que o aluno “sabe ou não sabe”. Esse tipo de avaliação baseada no sabe ou não sabe, no certo ou errado, no sim ou não, é comportamentalista e geralmente promove a aprendizagem mecânica, pois não entra na questão do significado, da compreensão, da transferência (MOREIRA, 2012, p. 23).

E continua sublinhando o que acontece frequentemente: “Se o aluno sabe resolver um problema, sabe definir algo, sabe listar as propriedades de um sistema, está bem, mesmo que não tenha entendido o problema, a definição ou o sistema” Complementa ainda que a aprendizagem precisa ser mais significativa e menos mecânica, devendo a avaliação objetivar a compreensão, a captação de significados e a capacidade de transferência do conhecimento. Assim, no transcurso para uma avaliação mais formativa, significativa e inclusiva, é necessário permitir que o aprendiz encontre, no cotidiano escolar, as condições que o ajudem a aprender, sabendo que cada um aprende de uma maneira diferente. Que o estudante possa refazer as tarefas de aprendizagem, que explique os significados que está captando e se defronte com novas situações (MOREIRA, 2012, p.24).

Desse modo, avaliar tem a função de fazer uma sondagem constante e dialógica, a fim de que o professor descubra os conhecimentos prévios do aluno, ajudando-o na aquisição dos novos saberes. Por isso, como pressuposto de uma aprendizagem significativa e progressiva, é mais importante buscar as evidências de *como ela está se encaminhando* do que determinar propriamente se ela já ocorreu.

Também Jussara Hoffman (1999, p.56), explicando a avaliação educacional como forma de mediação e diálogo, esclarece que, na relação professor-aluno, deve prevalecer o respeito pelos diversos modos de aprender de um e de outro, em meio a uma atitude constante de ação-reflexão-ação. Para a autora, o conhecimento está sendo apropriado tanto pelo aluno quanto pelo professor, “como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão”, e assim, a avaliação exige uma conexão entre ambos, entendida como reflexão epistemológica aprofundada por parte do professor sobre a maneira que se dá a compreensão do aluno quanto ao objeto do conhecimento.

Acrescente-se a isso o argumento de Dias Sobrinho destacando a importância de se ter novas atitudes frente ao papel da avaliação:

De modo especial, ressaltamos a importância do respeito à pluralidade, à perspectiva da complexidade, à negociação e à participação como novas atitudes diante da avaliação [...] Essa atitude é central nas práticas de avaliações democráticas e formativas, que julgamos essenciais para a educação [...] as ações educativas devem acatar os valores democráticos do respeito à alteridade (DIAS SOBRINHO, 2003, p.166).

O mesmo autor atesta que dentro de uma visão global da educação como bem público, as aprendizagens não têm somente interesse pragmático e operacional, logo, não correspondem exclusivamente ao acúmulo de conteúdos e informações que possam ser postos à prova ou reduzidos a elementos visíveis (DIAS SOBRINHO, 2003, p.166).

Deduz-se, a partir de tudo o que foi exposto, que uma instituição escolar, para ser inclusiva em sentido lato, deverá rever continuamente sua forma de lidar com a aprendizagem, e por consequência, com a avaliação, reestruturando-se a partir de uma autoavaliação institucional e de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) encarado dinamicamente e seriamente. Por esse meio, o coletivo da escola poderá reconhecer suas fragilidades e fomentar um esforço conjunto em direção à remoção de barreiras para a inclusão de todos, conforme ensina Carvalho (2005, p.158): “Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática”.

Dessa feita, a avaliação apresenta-se como um processo em que a intervenção do professor ocorre por meio do diálogo com o aluno, na construção e reconstrução conjunta de significados, com ajustes constantes nessa rota. Por isso, em sua larga representação, abarcando todos os conceitos, atitudes e instrumentos nela envolvidos, a avaliação deve ser coerente com uma educação democrática, a fim de ajudar o aluno e guiar o professor em seu convívio substancial e formativo, experienciado bilateralmente no contexto escolar. Deve estar a serviço da aprendizagem e não o contrário, principalmente no caso de se pretender um preparo para a vida e, por tal razão, caracterizando-se como significativa e inclusiva.

Enfim, em um caleidoscópico ambiente de aprendizagens e avaliações internas, as escolas precisam também se reconhecer em meio às avaliações de larga escala, cada vez mais recorrentes, enfoque principal a ser tratado no próximo capítulo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: UMA ENCRUZILHADA NO CAMINHO

Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa” (CARDINET, 1986, p.5, apud SACRISTÁN, 1998, p. 295).

A complexidade do mundo atual requer soluções que não podem mais ser simplistas, unilaterais ou descontextualizadas. De acordo com Morin, (2000, p.36), “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”.

Do ponto de vista da avaliação educacional, chega-se ao século XXI lidando com uma série de adjetivos, funções, utilidades, finalidades e tipos. São avaliações processuais, diagnósticas, formativas, somativas, institucionais, internas, externas, de sistemas, de programas, de larga escala, autoavaliação... “A avaliação é concebida e praticada de diversas maneiras. É um campo bastante complexo e polêmico” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.52). Também, Gatti (2002, p.17) corrobora a

ideia de que a avaliação educacional é mais que um campo alimentado por teorias, processos e métodos, pois abrange subáreas com características próprias.

E nesse grande caleidoscópio, ganham relevo as avaliações de larga escala como estratégia não somente política, mas de mobilização das políticas públicas. Segundo Dias Sobrinho (2003, p.93), “a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades”.

Ainda segundo o autor, a escolha e o uso das avaliações de larga escala em países industrializados como Estados Unidos e Inglaterra fortaleceu-se a partir da década de 1960, como já mencionado, com as reivindicações dos setores sociais e as crises econômicas. Em contrapartida, no Brasil, isso se daria mais fortemente de 1990 para cá, em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo¹⁴, adquirindo legalidade na LDBN de 1996 e em outros documentos decorrentes (DIAS SOBRINHO, 2003, p.74-75).

Assim, para melhor captação do contexto em que as avaliações de larga escala foram implantadas no País, é mister considerar que as políticas públicas vigentes desde a década de 1990 originam-se de fenômenos econômicos, sociais e políticos mais amplos, que acontecem no mundo globalizado, revelando determinadas concepções de sociedade e de educação. Bruel (2012, p.33) ajuda nesse entendimento, ressaltando a hegemonia do aspecto econômico sobre o social na definição e execução de políticas públicas.

Desse modo, as teorias neoliberais subjacentes às políticas educacionais influenciam as leis, as tomadas de decisões, as práticas pedagógicas, dentre as quais se encontram os processos de avaliação tanto internos quanto externos à escola. Note-se que as reformas educacionais brasileiras, dentro do panorama citado, vêm submetendo as escolas públicas a uma espécie de controle apoiado nas avaliações de larga escala, como forma de extrair e divulgar dados, a fim de cobrar resultados quanto ao desempenho dos sistemas educacionais, como se constata a seguir:

Assim, para que seja possível o planejamento educacional, é importante implantar sistemas de informação, com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos

¹⁴ Doutrina surgida na segunda metade do século XX, que prega a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção do Estado sobre a economia, só devendo ser tolerada em setores imprescindíveis e, ainda assim, minimamente.

de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional. Desta maneira, poder-se-á consolidar **um sistema de avaliação – indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação**. A adoção de ambos os sistemas requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente nas secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC (BRASIL, 2001, grifos da pesquisadora).

Nesse sentido, no Brasil, segundo Sordi e Ludke (2009, p.316), “a avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos”. Corroborando este parecer, de acordo com Oliveira e Araújo (2005, p.6-10), importa aqui elucidar que a preocupação das políticas públicas até a década de 1990 era com a universalização do acesso à educação básica e, com esse objetivo praticamente alcançado, a questão da permanência dos alunos e da qualidade do ensino tornou-se mais relevante, posto que na educação brasileira foram construídos três significados para o termo qualidade: acesso, fluxo e desempenho cognitivo mensurado pelas avaliações de larga escala.

Sendo assim, ao longo dos anos, passou-se da garantia do acesso à melhoria do fluxo, chegando mais recentemente a uma nova concepção de qualidade que desencadearia, sob a influência do Banco Mundial e também (desde o ano 2000) do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a aplicação, no Ensino Fundamental, da Prova Brasil (5º e 9º ano), Provinha Brasil (2º ano), Avaliação Nacional da alfabetização - ANA (3º ano), bem como de avaliações estaduais e municipais, erigindo indicadores, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

Sobre o referido índice, o Ministério da Educação informa:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com os quais a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (PORTAL DO MEC, 2016).

Isso posto, vale lembrar que a prioridade ao ensino fundamental na Educação Básica aconteceria após a Conferência de Jomtien, já referida no capítulo anterior, afirmando, no artigo 1º, que “ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”.

De acordo com Oliveira e Araújo (2005), a participação política e o acesso aos benefícios sociais como âmago da cidadania estiveram, no mundo todo, associados à universalização da educação básica. Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394 de 1996, bem como a criação de fundos de financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB¹⁵ seguiriam na direção de priorizar o ensino fundamental.

No entanto, observa-se uma relativização do dever do Estado com a educação, a partir da Conferência de Jomtien:

Essa conferência, que teve como co-patrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política, patrocinada por esse banco, de **priorização sistemática do ensino fundamental**, em detrimento dos demais níveis de ensino, e **de defesa da relativização do dever do Estado com a educação**, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (PINTO, 2002, p.110. Grifos da pesquisadora).

E, nesse viés, segundo Altmann (2002, p.58), com a adesão das políticas educacionais brasileiras às orientações do Banco Mundial, optou-se, entre outras ações, por estabelecer reformas que incluem a diminuição dos encargos estatais na área da educação, ou seja, promove-se a descentralização financeira e administrativa, levando ao monitoramento “não mais exercido na base - através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc., - mas na saída, mediante a avaliação” e à eleição dos insumos educacionais como os

¹⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Portal do Mec. disponível em <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>. Acesso em 2/mar/2019.

responsáveis pela melhoria do ensino, significando que “...no modelo de educação adotado, a escola é assemelhada à empresa”.

Por isso, Camba (2011, p.50) alerta sobre o perigo de se tolerar a ideia em voga, que é responsabilizar a sociedade e a escola mais do que oferecer políticas públicas efetivas em âmbito educacional. Após se atribuírem os insucessos a alunos, professores, escola e comunidade, espera-se que estes resolvam problemas complexos “para os quais não dispõem de instrumentos nem recursos”, relegando à instituição educacional dois fracassos: os resultados negativos nas avaliações e sua impossibilidade de reversão.

Também conforme Oliveira e Araújo (2005), pouco se fez, política ou administrativamente, a partir dos testes padronizados como o Saeb, considerados necessários, mas insuficientes, pois não possuem efetividade ou validade consequencial.

Já, quanto ao âmbito estadual, municipal ou escolar, na opinião de Brooke e Cunha (2011, p.19-20), as avaliações ajudam a orientar as ações do governo de modo mais ordenado, podendo ser para efeitos “somativos”, a fim de determinar as consequências de algumas políticas, ou “formativos”, para a correção de programas em andamento. Entretanto, para avançar, não é o suficiente examinar ou avaliar a educação básica, como já exposto, é preciso novamente que as políticas públicas propiciem condições reais de melhoria e qualidade.

Neste ponto do entendimento, vale recordar Ravela (2008, p.12, apud BROOKE; CUNHA, 2011, p.19), referindo-se aos usos das avaliações de larga escala, quando diz ser possível coexistirem várias finalidades para uma mesma avaliação, e que estes fins nem sempre se excluem, mas destaca que “cada opção requer um determinado desenho e tem diferentes exigências técnicas e custos.” Junte-se a isso a função genérica dessas avaliações, conforme classificação de Soares:

A primeira é a função **métrica**, de medir onde se situam os sistemas de educação em comparação com algum parâmetro para responder perguntas sobre possíveis avanços. A segunda função é a **analítica**, ou seja, oferecer subsídios aos pesquisadores e gestores no seu trabalho de investigar o funcionamento do sistema. A terceira, considerada a mais difícil, é a função **pedagógica**, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino (SOARES, 2002, apud BROOKE; CUNHA, 2011, p.19-20. Grifos da pesquisadora).

Com base nestas premissas, pode-se dizer que as avaliações externas, de sistemas ou de larga escala, como integrantes das políticas públicas sociais, apresentam características e fatores complexos, variados, que exigem grande esforço de análise para aferição de seu sucesso ou fracasso, - tomando-se de empréstimo o pensamento de Hofling (2001, p.31) e lembrando que, por detrás, há o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987, apud HOFLING, 2001, p.31), ou melhor, o Estado capitalista como pano de fundo à implementação de tais políticas avaliativas.

Ainda segundo Hofling (2001, p.31- 35), as políticas públicas, isto é, as de responsabilidade do Estado, dizem respeito a “...um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”, dentro das quais estão aquelas que englobam um padrão de proteção social - as políticas sociais - “...visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.”

De fato, as raízes das políticas sociais estão no século XIX, nas primeiras revoluções industriais, quando surgiram movimentos populares em resposta a conflitos entre capital e trabalho. Nesse sentido, embora a educação dentro do Estado moderno procure qualificar para o trabalho, para prover as indústrias e determinados empregos, seria um equívoco pensar nas políticas educacionais unicamente para isso, de acordo com a crítica de Hofling (2001, p.36) às ideias neoliberais que preconizam “menos Estado e mais mercado” na regulação econômica e na equalização “das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade”.

Na opinião da autora, é papel do Estado atender ao conjunto da sociedade sem privilegiar alguns grupos em detrimento de outros, possibilitando a ascensão dos menos favorecidos:

[...]uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social (HOFLING, 2001, p.40).

E complementa salientando que, na sociedade brasileira, por suas características de desigualdade e diversidade, a política educacional deveria mais

promover a democratização da estrutura ocupacional pela formação consistente e capacitação do cidadão de modo integral, do que estimular a competitividade entre os indivíduos (como subjaz à concepção neoliberal) no mundo globalizado (HOFLING, 2001, p. 40).

Além de Hofling, Dirce Freitas (2007, p.9) analisa o papel estratégico assumido pela avaliação de larga escala no Brasil com base no contexto de crise do Estado, no qual se buscava a recomposição do poder político, simbólico e operacional ligado ao movimento reformista, que nos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. “Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País (NEPP, 1991)” (apud FREITAS, 2007). Sendo assim, a avaliação caiu como uma luva para “[...]o rumo que vinha sendo dado à área social”.

Portanto, em todo o mundo e no Brasil, a avaliação ganhou importância social e política, sendo “chamada a dar comprovações no tocante à qualidade da educação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.58), embora muitas vezes seus resultados não sejam considerados como deveriam no estabelecimento de políticas governamentais, criando dificuldades quanto à sua credibilidade e eficácia, pois inexistem consensos sobre seus objetivos. “São as políticas governamentais que organizam as avaliações e não o inverso” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.58), dentro de um “Estado Avaliador¹⁶”, cujas origens, como aqui analisado, estão nas crises econômicas, nas demandas por uma educação para todos e em outros direitos sociais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.59).

No caso do Brasil, segundo Álvaro Moreira Hypólito (In BAUER; GATTI, 2013, p.211-213), está-se há 30 anos vivendo um processo de reforma educacional, baseada em modelos de outros países, numa espécie de reengenharia que busca atender aos interesses da sociedade de mercado, ao passo que os resultados obtidos revelam-se muito tímidos, “para não dizer inócuos, em termos de melhoria da qualidade da educação”, tendo em vista o investimento financeiro e administrativo aqui efetuado.

¹⁶ “[...] a expressão Estado-avaliador, inicialmente proposta para chamar a atenção para as mudanças no ensino superior (Neave, 1988), passou a ser usada e convocada tendo em mente muitos outros domínios das políticas públicas e educativas”. AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

E reflete a respeito do que os administradores e governantes precisariam definir para propor soluções políticas mais efetivas: o que significa ser uma escola com um padrão mínimo de qualidade. Além disso, acrescenta que os indicadores e índices extraídos a partir das avaliações de larga escala podem ser úteis desde que sirvam para detectar problemas do sistema educacional e assim orientar ações, mas não se estiverem focados nas escolas e, individualmente, nos professores e nos alunos, o que é muito questionável (In BAUER; GATTI, 2013, p.213).

Mais adiante o referido autor conclui:

[...] é necessário retomar a discussão sobre a reforma educativa no Brasil, para que seja possível uma reavaliação das próprias políticas de avaliação e das próprias políticas educativas que têm sido orientadas por uma lógica perversa, muito questionada em países onde foi implantada e cujos resultados mostram-se pífios (HYPOLITO, In BAUER; GATTI, 2013, p. 214).

Aqui não se trata simplesmente de ser contra ou a favor, ou de fazer uma crítica pela crítica, mas de refletir sobre o que tem sido feito ao longo desses anos, seus efeitos e consequências, tendo em vista a qualidade oferecida. É preciso que o Estado brasileiro avalie melhor suas próprias políticas de avaliação, fazendo uma autocrítica constante e uma análise qualitativa, questionando-se sobre os resultados que vem obtendo para providenciar de fato uma correção de suas rotas.

Entendemos que é preciso redimensionar a polarização entre as ideias de eficiência e de democracia, pois não são ideias antagônicas, e sim complementares. Uma eficiente aplicação dos recursos públicos, uma eficiente gestão das políticas sociais e um eficiente espaço de comunicação política (pactos) não só integram como potencializam os princípios democráticos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.6).

Portanto as políticas de avaliações de larga escala, embora necessárias ao conhecimento da situação educacional do País, se não desencadearem estratégias efetivas quanto à formação de professores, condições de trabalho, continuidade das políticas, humanização do processo, questões curriculares e gestão democrática não garantirão o sucesso escolar. Tome-se por base o estado de “[...] fragilização da escola pública, que sofre com as condições precárias de suas instalações e recursos, convivendo com improvisações, ajeitamentos, sucateamentos e, acima de tudo, com o descaso, por parte do poder público, em relação às aspirações e necessidade de professores e alunos” (KLÉBIS, 2009).

Por fim, acrescenta-se, no momento atual, a nova Portaria do Governo Federal, Portaria nº 366 de 29 de abril de 2019, que estabelece as diretrizes para a

realização do Saeb 2019, em cujo artigo 3º se encontram 7 dimensões de qualidade da educação básica: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão, equidade, cidadania, direitos humanos e valores, dando continuidade às avaliações externas censitárias.

Sobre isso, Freitas (2019, não paginado) expressa a opinião de que as avaliações de larga escala federais deveriam ser somente amostrais já que “[...] devem colocar em julgamento as políticas públicas dos governos e não se voltar para culpabilizar escolas, professores e estudantes[...]”. Sendo este o objetivo, não precisariam ser censitárias e tão dispendiosas, bastando que os estados e municípios, que estão mais próximos das escolas as realizassem desse modo.

Isso posto, e para situar o Brasil no contexto mundial, no próximo capítulo, segue uma explanação sobre a participação do País no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA.

3 O BRASIL NO CENÁRIO INTERNACIONAL: O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES - PISA

De forma semelhante ao que ocorre em outros países, o sistema educacional brasileiro vem sendo movimentado por uma série de avaliações que fomentam o debate sobre qualidade da educação, eficiência, competências, responsabilização, índices, rankings... entre outras questões que passaram a adquirir mais relevância e abrangência ao longo dos últimos 30 anos.

Sendo assim, acompanhando uma tendência mundial, e de acordo com o site do Inep (BRASIL, 2018), o Brasil, é um dos 80 países que participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – avaliação amostral, criada no ano 2000 e aplicada a cada três anos a estudantes na faixa etária de 15 anos, provável idade para o final da escolaridade básica na maioria dos países. Coordenado pela

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Pisa conta com uma coordenação nacional em cada país participante, o que, no caso do Brasil, está a cargo do Inep.

Com base nos indicadores gerados, o Pisa tem o objetivo de contribuir para a discussão da qualidade da educação nos países envolvidos, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico para o preparo dos jovens cidadãos na sociedade contemporânea. Para tal, a avaliação abrange três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – com ênfase em uma delas a cada edição. Em 2015, também foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

Por meio de questionários específicos para alunos, professores, escolas e, em 2018, também aplicados aos pais dos adolescentes avaliados, o Programa coleta informações que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Assim, os resultados podem ser utilizados pelos governos com vistas à definição e ao refinamento de políticas educativas.

Segundo o Portal do MEC, em maio de 2018, cerca de 13 mil estudantes brasileiros participaram do Pisa em todo o Brasil, que teve como foco a leitura, trazendo mais questões nessa área do que nas outras (os resultados sairão em 2019), já sendo totalmente efetuada em computador. A proposta atual é analisar o conhecimento dos estudantes considerando a diversidade do mundo globalizado, o qual requer habilidades de leitura para o crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania.

Além deste Programa, o cenário internacional conta com outros, dentre eles, o *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls) e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (Timms) (HORTA NETO, 2007, p. 26).

Desse modo, as avaliações externas internacionais, em especial, o Pisa (de origem australiana), visam diagnosticar se os alunos possuem as habilidades necessárias para a vida nas sociedades atuais, influenciando a educação dos países participantes, por meio dos rankings e da mídia, como comenta De Ketele (2013, p. 9) em seu artigo sobre a função das avaliações externas: “ [...] avaliar as "habilidades" exigidas de qualquer pessoa diante de uma sociedade cada vez mais complexa”.

De Ketele (2013, p.16, tradução pessoal) destaca ainda que o Pisa é uma avaliação midiaticizada e que serve a vários interesses, sendo examinada pelos organismos internacionais que pretendem influenciar os países que dela participam: pela OCDE, cuja ótica neoliberal compreende o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico; pela Unesco que está atenta à relação entre educação e cultura; pela Unicef, no que se refere aos direitos das crianças.

E continua dizendo que a mídia, bastante interessada no espetáculo, aproveita a publicação dos gráficos e rankings para cobrar da política educacional soluções rápidas, como se isso fosse possível em educação, esfera em que as transformações são lentas e necessitam de tempo, investimento, políticas públicas adequadas e contínuas. As autoridades, por seu lado, preocupadas com a imagem de seus países, perguntam-se por que estes não são iguais à Finlândia e a alguns outros países da Ásia e pressionam o sistema educacional, que se debate entre práticas pedagógicas enraizadas, sindicatos e burocracias, a implantarem uma cultura de controle e prestação de contas, cultura essa que tem pouco a ver com uma cultura de avaliação (DE KETELE, 2013, p.16, tradução pessoal):

[...] en particulier les épreuves PISA qui sont les plus médiatisées, servent les intérêts de plusieurs catégories d'acteurs mais en sens divers. Ainsi, les résultats de PISA sont examinés attentivement par les institutions internationales qui tentent d'influencer les politiques éducatives des pays partenaires. C'est par exemple le cas de l'OCDE et de la CE qui, dans une optique néolibérale, ont compris le lien entre l'éducation et le développement économique des régions du monde. C'est encore le cas de l'UNESCO qui est surtout attentive à la relation entre l'éducation et la culture. C'est toujours le cas d'une institution comme l'UNICEF qui est plus soucieuse du respect des droits de l'enfant. De plus en plus préoccupés par une communication basée sur le scoop et le spectacle, les medias profitent de la parution des palmarès pour faire quelques déclarations fracassantes et interpellent les autorités politiques pendant un laps de temps court, alors que les transformations d'un système éducatif requièrent un temps long. Préoccupés par l'image de leur pays, les politiques se demandent pourquoi leur pays ne peut atteindre les performances d'un pays comme la Finlande et se posent de plus en plus de questions sur les résultats obtenus par certains pays d'Asie qui sont en train d'émerger à une vitesse qu'ils n'avaient pas prévue. Avec une impatience qui est celle du temps politique, ils interpellent donc les responsables de leur système éducatif qui, confrontés aux pratiques pédagogiques enracinées, aux résistances syndicales et aux lourdeurs bureaucratiques, mettent en place une culture de contrôle et de rendement de compte qui a peu à voir avec une culture de l'évaluation (DE KETELE, 2013, p.16).

O mesmo autor aborda, entre outros assuntos, que, no sentido amplo do termo, a competência leitora, por exemplo, requerida no Pisa, não pode ser considerada como um processo simples, mas complexo, não sendo possível a uma prova de múltipla escolha, baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), verificar sua abrangência. Assim, De Ketele e Gerard (2005, apud De KETELE, 2013, p.18) acreditam que o modelo de TRI não consegue validar testes que deveriam avaliar competências, porque qualquer competência é essencialmente multidimensional. Para De Ketele (2013, p. 9, tradução pessoal), “ser competente é ter a capacidade de realizar tarefas complexas, isto é, mobilizar os recursos relevantes para realizá-las, tendo em vista as situações apresentadas, portanto há sempre várias dimensões a serem avaliadas, pelo menos a capacidade de analisar a tarefa e a situação em que está inserida, e o domínio dos recursos efetivamente utilizados”, e isso, segundo ele, não se consegue em provas como o Pisa.

Além disso, ele aponta a importância da escrita e da oralidade como habilidades igualmente necessárias, mas que não são avaliadas no Pisa, além da falta de sentido contextual para os alunos de diversos países, já que a prova é pensada em língua inglesa. Apesar das críticas levantadas, De Ketele (2013, p. 20, tradução pessoal) reconhece no Pisa alguns méritos, pois estas avaliações funcionam como um sinal de alerta para as autoridades políticas e educacionais: “...as provas como o PISA têm um grande impacto no sentido de que elas funcionam como sinal de alerta para as autoridades políticas e educacionais dos países, que são desafiados pela mídia, pelas autoridades eleitas e instituições preocupadas com o papel da educação”.

E corroborando a ideia de que essas provas servem de sinal para as autoridades políticas, a respeito da piora do Brasil no Pisa 2015, destaque-se a fala do então Ministro da Educação Mendonça Filho¹⁷, frisando que, mesmo com o aumento de recursos financeiros nessa área, houve uma estagnação e até um retrocesso. Na ocasião, o ministro ainda apontou a alfabetização, a formação de professor, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio como prioridades para reverter o quadro, ratificando que a má performance do País no Pisa reforça a necessidade de mudança. Segundo ele, os alunos sofrem com a

¹⁷ “Esse resultado é uma tragédia e confirma exatamente o diagnóstico que fizemos, desde o início da nossa gestão, de que, apesar de termos multiplicado por três o orçamento do Ministério da Educação, em termos reais, o desempenho ficou estagnado ou até retrocedeu, como é o caso específico de matemática”. Portal do Mec.

precária formação recebida ainda na alfabetização, o que prejudicaria seu desempenho ao longo da trajetória escolar (BRASIL, 2018).

Por outro lado, de acordo com reportagem exibida no site Carta Educação¹⁸, Ocimar Munhoz Alavarse explica que os resultados do Brasil no Pisa 2015 são compatíveis com as edições anteriores e condizentes com a realidade educacional brasileira, pois o Pisa não avalia tudo que a escola faz, embora meça aspectos importantes. Segundo ele, o exame sempre mostrou resultados baixos e preocupantes, porém se for analisada a curva de tendência, a projeção é que o Brasil passe a média da OCDE, embora para isso provavelmente leve cerca de 58 anos. Segundo o professor da Universidade de São Paulo (USP), os resultados refletem as deficiências do ensino fundamental, especialmente em seus últimos anos, pois os alunos que fazem o Pisa têm em média 15 anos, isto é, estariam entrando ainda no Ensino Médio.

Para Patrícia Mota Guedes, Gerente de Pesquisa e Desenvolvimento da Fundação Itaú Social, também entrevistada pelo site Carta Educação (2016), há duas formas de analisar os resultados do Pisa: comparando o Brasil aos outros países, ou comparando-o a si mesmo e à sua própria condição. Ela relata que foi observada uma tendência de estagnação em diversos países, com avanços significativos em poucos. Porém, nos que se saem bem, há um contexto de valorização do professor do ponto de vista da formação inicial e continuada e uma ênfase quanto aos critérios de seleção desses profissionais.

Ou seja, apesar das limitações inerentes a uma prova desse tipo, de todos os lados o diagnóstico aponta para mudanças urgentes, e os resultados do Pisa, enquanto avaliação externa internacional, assumem um grande papel nas decisões políticas e nos rumos da educação do País, como também atesta Gatti, referindo-se às metas estipuladas para os alunos brasileiros:

Então, consoante a perspectivas da globalização, estabeleceram-se metas de desempenho, estipulando-se o prazo até 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam os padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). (GATTI, 2012, p.32).

Ainda, de acordo com o site Observatório do Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE), “A estratégia 7.11 prevê melhorar o desempenho dos alunos da

¹⁸ Entrevista ao site Carta Educação, em 6 de dezembro de 2016.

educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido”, corroborando o desafio de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros.

Sendo assim, caminhando do âmbito internacional para a esfera nacional, segue, no próximo capítulo, um panorama mais específico sobre as avaliações externas brasileiras.

4 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: O CAMINHO PERCORRIDO

Há a ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo (FREITAS, 2013, p.167).

Na década de 80, o Ministério da Educação (MEC) ensaiava, conforme Bonamino (2013, p. 43 - 60), baseada em Gatti (1994), Harbison (1992), Hanushek (1992), entre outros, as primeiras experiências com a avaliação de sistemas no Brasil.

Em 1981, 1983 e 1985 foram aplicadas provas de português e matemática a alunos de 2ª e 4ª séries de escolas rurais do Ceará, Piauí e Pernambuco para o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - Edurural, sob coordenação da Fundação Carlos Chagas (FCC), Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisadores estrangeiros.

Em 1988, após diversos estudos, que contaram com a FCC, o MEC e os estados e municípios, surgia o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau - Saep, que mirou o Paraná e o Rio Grande do sul, numa pré-testagem que subsidiaria, em 1990, a realização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e cuja finalidade se traduzia em “acompanhar a evolução da qualidade da educação e analisar fatores contextuais, relacionados com o desempenho escolar, visando subsidiar os formuladores e executores das políticas educacionais” (BONAMINO, 2013, p, 46-48).

Nesse sentido, Flávia Werle (2011, p.774) sublinha que “por um lado, o Banco Mundial¹⁹ demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)²⁰ e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público”, logo: “duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação”.

Também de acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2013, p.16), as provas externas padronizadas ganharam força no País com o Saeb em princípios da década de 1990, sendo apresentadas como necessárias ao monitoramento do desempenho dos alunos e “passíveis de permitir comparações entre redes e escolas”, repercutindo um movimento já existente nos Estados Unidos e Europa.

Entretanto, vale esclarecer que, no Brasil, houve uma inversão entre políticas de avaliação e políticas de currículo, privilegiando-se a primeira em detrimento da segunda, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1997,1998) e o Plano Nacional de Educação (2001) são posteriores à prática dessas avaliações (GATTI, 2012, p.30).

¹⁹ O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que libera empréstimos a países em desenvolvimento como o Brasil.

²⁰ International Bank for Reconstruction and Development, que constitui, com outros organismos de ajuda e desenvolvimento internacional, o Banco Mundial.

Corroborando tal fato, sobre a relação avaliação - currículo, Brooke e Cunha (2011, p.35-36) esclarecem que o Saeb “foi criado com base em pesquisas que, na média, tentaram captar o currículo real usado pelas escolas sem que ele fosse o oficial ou comum a todas elas”.

Sendo assim, alguns estados brasileiros começaram a criar avaliações de larga escala, baseando suas matrizes e orientações no Saeb, e em 1996, São Paulo implantaria o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e posteriormente, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), com políticas de incentivo financeiro para escolas e profissionais da educação.

De acordo com Vianna (2003, p.50), nos anos 1990, foram realizadas avaliações estaduais de diferentes formas (algumas pelas próprias secretarias, outras, por outros órgãos estaduais ou por instituições privadas especializadas em avaliação), estimuladas, na maioria das vezes, por projetos financiados pelo Banco Mundial, porém tais experiências não contribuíram “para a formação de um *know how* coletivo[...]e a própria divulgação dos resultados foi precária[...].”

Voltando ao Saeb (as avaliações estaduais serão retomadas mais à frente neste capítulo), no ano de 1992, este passaria a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que pertence ao MEC, sendo reconhecido, em 1994, como avaliação nacional.

Camba (2011, p.47) esclarece que com o Saeb, foi possível auferir números mais confiáveis sobre a situação educacional brasileira, a partir dos quais se pôde averiguar melhor as dificuldades e necessidades das escolas.

Também Vianna (2003, p.53) afirmava que o Saeb era “o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação”, porém sem deixar de indicar seus entraves operacionais e políticos, entre eles, que “as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam” (VIANNA, 2003, p.43).

Ao lado dessas constatações, Gatti aponta que, sem a consolidação de políticas de formação inicial e continuada disponibilizada aos profissionais da educação, envolvendo investimentos à altura tanto em infraestrutura quanto em apoios pedagógicos nas redes, as avaliações externas “são insuficientes para a melhoria da educação escolar e por conseguinte para a almejada qualidade” (GATTI, 2012, p.31).

Pari passu, Bonamino e Sousa (2012, p.376-377), referindo-se à continuidade do Saeb, destacam que, em 1995, este sofreria modificações importantes, como: a incorporação da rede particular de ensino; a Teoria de Resposta ao Item (TRI), permitindo que questões e alunos sejam postos em uma mesma escala, possibilitando a comparação dos resultados em anos e edições diferentes; o foco nas séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); a priorização das áreas de língua portuguesa e matemática (leitura e resolução de problemas respectivamente); a participação de todos os estados; e a aplicação de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo.

Em 1996, como bem lembra Werle (2011, p.775), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, Lei Nº. 9.394/96, reafirmaria o papel da avaliação externa e exigiria sua universalização: “Art. 87. § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996)”.

Note-se que, desde a sua criação, o Saeb vem procurando superar suas limitações e dificuldades, recebendo modificações periódicas, entretanto, por seu caráter amostral, influiria pouco na vida particular das escolas, não se adequando como política de responsabilização e servindo mais como “[...] avaliação diagnóstica bem equacionada para acompanhar a evolução da qualidade da educação básica ao longo dos anos, no Brasil, nas regiões geográficas e nos estados” (BONAMINO, 2013, p.49).

Desse modo, o Saeb vinha sendo tratado como uma avaliação de primeira geração, isto é, seu objetivo era fazer o diagnóstico, divulgar os resultados na mídia, mas sem a pretensão de dar uma devolutiva para as escolas avaliadas ou de incidir em alguma forma de responsabilização (ou *accountability*). “A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375).

Daí explica-se, em 2005, a criação da chamada “Prova Brasil” (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc), caracterizada como avaliação de segunda geração, não só pela divulgação dos resultados às escolas e ao público em geral, como também por suas consequências simbólicas, já que a sociedade, os

país e as escolas se apropriam dos rankings, sendo estimulados a impulsionar a melhoria da educação (BONAMINO, 2013, p.45-50).

Como no caso da Prova Brasil não há recompensas materiais, a política aqui empregada é considerada “*low stakes*”, ou de consequências fracas. “Na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375).

Logo, em 2005, segundo Alves e Soares (2013, p 180), o Saeb “passou a ser composto por duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve basicamente as mesmas características da avaliação amostral realizada até 2003; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil[...]”, lembrando que “na entrada do século XXI, o Brasil submete-se a avaliações internacionais e, é justamente no início deste século que a avaliação é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional” (WERLE, 2011, p.778).

Machado, Alavarse e Oliveira (2015, p. 337-338) comentam que na edição de 2011, a Prova Brasil foi aplicada nas escolas públicas de ensino fundamental regular com 20 ou mais alunos matriculados por série, sendo a Aneb dirigida às que tinham 10 a 19 alunos nas mesmas séries, e nas escolas privadas, com dez ou mais alunos por série avaliada. No ensino médio regular, a Aneb destinou-se às escolas públicas e privadas que tinham dez ou mais alunos matriculados na série avaliada. Participaram alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Segundo os mesmos autores, sendo a Anresc (Prova Brasil) censitária, avaliando todos os alunos dos anos escolhidos, seus resultados são fornecidos por escola, ao passo que a Aneb, por ser amostral, apenas permite resultados por estados, regiões e país. “Assim, com a Prova Brasil, há a possibilidade de os profissionais das escolas e os gestores educacionais reconhecerem, nos resultados da avaliação, aspectos e consequências do trabalho desenvolvido em suas unidades educacionais” (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.338).

Importa aqui ressaltar que, de acordo com o MEC, “estudantes, professores, diretores e aplicadores também respondem a questionários contextuais, que servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, nível

socioeconômico e cultural, formação profissional, práticas pedagógicas e formas de gestão”.

Ainda sobre a Prova Brasil, segue a explicação de Bonamino sublinhando que a divulgação dos resultados funcionaria como meio de pressionar a escola a melhorar:

A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos e produz informações sobre o ensino fundamental oferecido pelos municípios e pelas escolas públicas, com o objetivo de auxiliar os responsáveis pela política educacional nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e de ações pedagógicas e administrativas para a melhoria do ensino. Complementarmente, **considera-se que a divulgação pública dos resultados desta avaliação pode funcionar como um elemento de pressão dos pais** no sentido da adoção de providências para que a escola melhore (BONAMINO, 2013, p.50, grifos da pesquisadora).

E para tornar mais consistente e objetiva a “medida” da “qualidade” educacional brasileira, em 2007, institui-se, pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), combinando o desempenho na Prova Brasil, isto é, “aprendizagem”, com o fluxo escolar, “aprovação”, calculado por meio do Censo, lembrando que “os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.379).

Como um sistema de metas (a série histórica se encerrará em 2021), seu objetivo é estimular o comprometimento das escolas e redes de ensino a melhorarem seus índices (fluxo = aprovação e desempenho = aprendizagem) - , além de mobilizar a sociedade quanto ao aumento da qualidade na educação (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p.16).

Nesse sentido, o MEC salienta que “as metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”.

Segundo Alavarse, Bravo e Machado (2013, p.15), o índice foi criado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e teve sua fundamentação apresentada por Reynaldo Fernandes (2007), à época presidente do Inep, sendo enfatizado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE) por Fernando Haddad, então Ministro da Educação, e corroborado por Saviani e Weber.

Porém, Machado, Alavarse e Oliveira (2015, p.335), concluem que o Ideb - e aqui se compare o que foi exposto por De Ketele sobre o Pisa no capítulo anterior - “[...] expressa uma concepção limitada de qualidade da educação escolar ao desconsiderar aspectos relevantes do processo pedagógico e, até mesmo, do processo educacional”, levando-se em conta que qualidade em educação é um fenômeno muito mais complexo, como elucidam Dourado e Oliveira (2009, p.207):

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito **polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática** (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.207, grifos da pesquisadora).

Entretanto, Bonamino (2013, p.52) recorda que o Ideb apoiado nos resultados da Prova Brasil, como parte de uma política de responsabilização com baixas consequências, conforme explicação no início deste capítulo, não tem o objetivo de penalizar as escolas, mas de assisti-las promovendo ajuda técnica e financeira por meio de programas federais, entre eles o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Importa também esclarecer que, a partir de 2019, de acordo com o site do Inep (BRASIL, 2018), não haverá mais as siglas ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), Anresc (Prova Brasil), e Aneb, somente Saeb, que abrangerá as avaliações da alfabetização e as da educação básica, definidas não mais pelos seus antigos nomes, mas por etapas.

Já, quanto à esfera estadual, na década de 90, como foi aqui assinalado, alguns estados elaboraram suas próprias avaliações de sistema, entre eles, Minas Gerais em 1991, Ceará em 1992 e São Paulo em 1996, com outras iniciativas por parte dos estados, a partir do ano 2000, ora de caráter pontual e descontínuo, ora com mais continuidade.

De acordo com Bonamino (2013, p.52, 53), no geral, as provas estaduais tendem ao modelo censitário, em que são avaliados todos os alunos que cursam os anos finais de cada ciclo. Os resultados, na maioria dos estados, compõem um índice, com estabelecimento de metas e responsabilização de professores e

gestores. No estado de São Paulo, professores e funcionários recebem um bônus salarial se atingidas total ou parcialmente as metas fornecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), criado em 2007, como “um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista”, portanto, tratando-se de uma política de responsabilização mais forte e de 3ª geração de avaliações externas.

Sobre isso, no site da Secretaria da Educação de São Paulo, consta que “o Idesp é o fator principal que compõe o bônus. Além do índice, a frequência do servidor e o nível socioeconômico da unidade também integram o cálculo”.

E entre tantos índices, avaliações e discussões sobre a qualidade na educação, vale a pena refletir sobre o que expõe Moacir Gadotti, alertando sobre “o domínio dos meios sobre os fins”:

Existe uma excessiva preocupação com métodos, técnicas, currículos, avaliação, planejamento – que caracterizam a educação tecnicista, pragmatista e utilitarista – entendendo a questão filosófica e política dos fins da educação como algo já resolvido. Não se relacionam meios e fins. Inovamos nas metodologias, fazemos ótimos testes e estamos aperfeiçoando processos de avaliação, sem nos perguntar sobre o sentido do que estamos avaliando. Nossas didáticas são aperfeiçoadas sob que ponto de vista? A pergunta sobre os fins da educação vem sendo intencionalmente omitida. É o domínio dos meios sobre os fins. Preocupamo-nos muito com a qualidade da educação – e precisamos sim nos preocupar – mas, antes de mais nada, precisamos saber de que qualidade estamos falando e de que educação estamos falando[...] (GADOTTI, 2013, p. 22).

Por conseguinte, conclui-se que, a partir da década de 90, o Brasil vem consolidando sua prática de avaliações de larga escala, e nesse percurso, passando por várias fases. Na primeira, chamada por Luiz Carlos de Freitas (2013, p.147,148) respeitosamente de “período ingênuo”, os profissionais da educação debatiam seus usos e formas acreditando que assim seria possível estimular a melhoria do ensino. O mérito desta fase, ainda segundo Freitas (2013, p.147), “foi introduzir uma cultura de avaliação no Brasil”, o que serviu para a conscientização da importância de coletar informações mais consistentes sobre a situação da educação brasileira, para o subsídio de políticas públicas, significando um compromisso com os reais valores humanos e educacionais.

Entretanto, paralelamente, sob influência do sistema americano e do Banco Mundial, também começou a se desenvolver no País, como consequência do

tecnicismo vigente, uma cultura de “auditoria”(accountability), que acentua a responsabilização do professor e da escola, criando um clima de competição e meritocracia, como se a solução para o problema da educação dependesse de instrumentos de avaliação, sem considerar a conjuntura de fatores econômicos, sociais e políticos implicados.

Saviani (2008, p.11-12) ajuda a entender como o tecnicismo é o subsidiário da cultura da auditoria na educação, quando pontua a prevalência da organização racional dos meios sobre o papel do professor e do aluno, que se veem relegados a meros executores e a segundo plano, porém são os primeiros a serem responsabilizados: “A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.”

Portanto, tanto Gadotti quanto Saviani alertam para a ênfase nos meios, nos resultados, nas metas, como se a qualidade educacional pudesse ser medida e melhorada somente por um controle externo. Desse modo, aproveitando o discurso da transparência, visibilidade e melhoria da qualidade, o Estado se desobriga e culpabiliza o professor e a escola dos problemas educacionais e sociais que ele próprio promove como engrenagem neoliberal.

Nesse ponto, a relevância que passou a ser dada a medições como a Prova Brasil e o Saesp, bem como ao Ideb e Idesp, apesar dos questionários socioeconômicos que acompanham essas avaliações, assenta-se no antigo paradigma “processo-produto”, que reduz o fenômeno do ensino e da aprendizagem a apenas duas variáveis, considerando de menor importância toda a complexidade envolvida nesse contexto, bem aos moldes de uma visão pragmática.

Alicerçada nesse modelo, que se aplica à prática de avaliações de sistema, a crítica de Gómez (1998, p.71) indica um sentido de superficialidade nessas provas, pois que se referem a uma pequena parcela das aprendizagens: “A aprendizagem significativa de conteúdos relevantes que provocam a reconstrução do pensamento e da ação no aluno/a organiza-se em corpos de conhecimento cuja consolidação e sedimentação é lenta e pode não se manifestar em toda a sua riqueza a curto prazo”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, na perspectiva que prepondera na atualidade, as exigências políticas e econômicas acabam por tornar o ensino um

instrumento técnico “para realizar fins externos, cuja determinação escapa precisamente aos que participam na vida cotidiana da escola” (GÓMEZ, 1998, p.89).

Também Gatti (2012, p.32) aponta que o Ideb se traduz em um desafio para as redes públicas, que é o de se esforçarem para que todos aprendam os conteúdos e habilidades medidos na Prova Brasil, reduzindo o mundo da escola a duas áreas do conhecimento - Língua Portuguesa e Matemática - estimadas por critérios probabilísticos em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, mas de acordo com a linha quantitativa de produção proposta.

Nesse sentido, Sacristán (1998, p.320) reafirma que as avaliações externas à escola se relacionam a objetivos empobrecidos, em geral aos mais fáceis de comprovar, deixando de fora habilidades mais complexas.

Com base nessas reflexões e sabendo que toda avaliação produz efeitos, verifica-se que o destaque dado aos produtos extraídos das avaliações externas, as quais, como já foi dito, servem a um aparato tecnicista, motor da educação e do mundo atual, revela outros sentidos que não os compartilhados pelos alunos e professores na escola, provocando sua alienação, conforme ainda explica Gómez (1998, p.91): “O Professor/a e o aluno/a alienam-se na prática do ensino ao situar fora deles os valores que justificam sua atuação”. Tanto é assim que muitos professores tendem a treinar seus alunos para a realização das avaliações em larga escala, buscando eficiência, resultados e bônus, e não exatamente a aprendizagem de todos ou o crescimento daqueles que apresentam mais dificuldades.

Por outro lado, refletindo sobre a necessidade de a avaliação voltar a ter como ponto de referência a escola, já que as inovações surgidas a partir dos anos 1960 vieram de fora dela, David Nevo declara que deve existir uma combinação entre avaliações internas e externas:

Na minha concepção, a avaliação baseada na escola não é um sinônimo da avaliação interna nem um antônimo da avaliação externa, mas sim uma combinação de ambas. As várias funções da avaliação dentro da escola podem e devem ser atendidas por avaliações tanto internas quanto externas. Entretanto, a existência da avaliação interna dentro da escola é um pré-requisito para qualquer tipo de emprego construtivo da avaliação externa [...] (NEVO, 1997, p.91).

Nesse sentido, ele amplia a discussão destacando a importância do diálogo e da autoavaliação escolar, como uma espécie de pista para elucidar o problema:

[...] Mas uma escola que não disponha de um mecanismo interno de auto-avaliação terá dificuldades para desenvolver atitudes positivas em relação à avaliação, e lhe faltará a autoconfiança necessária para um diálogo construtivo entre a escola e a avaliação externa. Nesses casos, a avaliação se transforma em fonte de acusações e atitudes defensivas, em vez de servir como base para o diálogo entre os responsáveis internos e externos pela tomada de decisões (NEVO, 1997, p.91).

Por esse prisma, abre-se a possibilidade de um caminho dialógico entre avaliações externas e internas, tendo a escola como intento principal. Destarte, no próximo capítulo, será abordada a avaliação de larga escala municipal Prova Santos.

5 PROVA SANTOS - A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA MUNICIPAL, DE ONDE VEIO E PARA ONDE VAI

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele (MERLEAU-PONTY, 1908-1961).

5.1 Histórico da Prova Santos

O levantamento histórico da Prova Santos alicerçou-se em informações obtidas ora com a Seção de Formação Continuada (Seform/Seduc) e a Seção de Ensino Fundamental (Sefep/Seduc), ora por relatos de profissionais ligados à Secretaria de Educação, quando da implantação das primeiras avaliações municipais em Santos²¹, bem como na memória da pesquisadora, que atuou em sala de aula de 1995 até meados de 2013.

Sendo assim, em seus primórdios, de 2002 até 2004, as avaliações de larga escala municipais, chamadas de “Avaliações Institucionais”, serviam para acompanhamento pedagógico e eram elaboradas pela Seduc com o auxílio de sugestões enviadas pelas escolas. Compostas por dez questões, sua principal característica consistia na aplicação de uma prova no início do ano letivo, e, no decorrer, na realização de provas bimestrais por disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Inglês; quatro vezes ao ano), além de uma redação, devendo ser um dos instrumentos de avaliação bimestral do professor.

Mais adiante, em 2005, as provas continuaram a ter periodicidade bimestral, mas, apresentando dez questões dissertativas e de múltipla escolha, sendo integradas por eixo disciplinar: Língua Portuguesa e Inglês; Matemática e Ciências; História e Geografia, excluída a produção textual, e passando a ser chamadas de “Avaliações Institucionais Diagnósticas”.

²¹ O site da Prefeitura, que contém portarias, comunicados, resoluções e afins <https://www.egov.santos.sp.gov.br/educoc/>, inicia com documentos a partir de 2005. Os primórdios das avaliações municipais datam de 2002.

Porém, em 2006, de acordo com uma nova proposta, criaram-se provas interdisciplinares e temáticas que contemplavam as referidas disciplinas, versando sobre um mesmo assunto, sendo aplicadas, a partir de então, duas vezes ao ano e não mais bimestralmente. Conservando o nome de “Avaliações Diagnósticas” até 2014, em 2007, as avaliações municipais mantiveram o mesmo formato do ano anterior, porém não demorando para cair em desuso, já que com uma ou duas questões de cada componente curricular pouco se conseguia avaliar.

Em seguida, no biênio de 2008 e 2009, houve outra modificação: as avaliações de larga escala da rede de ensino santista se restringiram a uma prova única de Língua Portuguesa e Matemática, com vinte questões. Nesse momento, complementando o gabarito, foram incluídos os descritores de habilidades, lembrando que, de 2002 a 2004, o gabarito era acompanhado de uma Ficha de Avaliação; em 2005, o material de apoio resumia-se a Orientações de Correção; em 2006 e 2007, havia a Ficha de Análise Situacional e, em 2008, chega-se, enfim, a um quadro com gabaritos e descritores.

Em 2010, as avaliações municipais não foram elaboradas pela Seduc e, sim, pelas próprias escolas, entretanto, de 2011 em diante, voltaram a ficar a cargo da Secretaria. Neste ano, a prova única de Língua Portuguesa e Matemática contou com 21 questões, sendo a 11ª uma produção textual. Em 2012, as provas foram separadas em dias consecutivos, tendo onze questões de Língua Portuguesa e dez de Matemática.

Já, em 2013, embora as referidas “Avaliações Diagnósticas” tenham permanecido com o mesmo formato, no segundo semestre, ao lado de sua aplicação nos anos escolares pares, também foram realizados simulados com 30 questões para os alunos que participariam do Saesp, ou seja, os dos anos escolares ímpares, configurando-se como uma preparação e um treinamento. Em tempo, importa mencionar que, até 2017, as avaliações de larga escala municipais incluíram a EJA.

Pode-se perceber também que, até 2014, essas avaliações não tiveram, propriamente, o caráter externo de avaliar o sistema, mas de diagnóstico, e eram referentes, no primeiro momento, à aprendizagem do ano anterior, com vistas ao planejamento do ano letivo, para, no 2º semestre, basear-se em conteúdos e habilidades do ano corrente, a fim de subsidiar formações pontuais e colher alguns

dados para a Seduc, porém ainda sem haver a preocupação com devolutivas para a escola.

A partir de 2015, após vários governos e desenhos diferentes, essas avaliações passariam a ser chamadas de Avaliações Externas Municipais e a acontecer em dois momentos dentro do mesmo ano, o que possibilitou uma comparação mais fiel entre os descritores de habilidades e impulsionou a Seduc a empreender novos esforços técnicos para o registro dos resultados.

Em 2016, com a consolidação desse sistema, instituiu-se a Prova Santos, por meio do Decreto Municipal nº 7343 de 21/01/2016, regulamentado pela Portaria nº 33 de 08/04/2016, evidenciando a importância da avaliação de larga escala municipal para a administração e, portanto, a necessidade de legitimá-la e garanti-la.

Assim, esta breve apresentação histórica revela um processo de construção da avaliação de larga escala no município de Santos que, como outras questões da área educacional, modifica-se e recria-se constantemente.

5.2 Os Caminhos Metodológicos que Nortearam a Pesquisa

A metodologia que embasou a pesquisa é qualitativa exploratória, cuja intenção é entender melhor o campo investigado: a Prova Santos. Nesse sentido, além do aporte de documentos oficiais, optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, foi elaborado um projeto cuja sustentação permeou o desenvolvimento de todo o processo, contando com o levantamento bibliográfico, o estudo dos referenciais teóricos e metodológicos, até a fase da coleta, da análise de dados e da escrita reflexiva.

Posto que a pesquisadora é professora de Língua Portuguesa, ao selecionar as escolas que contextualizariam a pesquisa, o critério utilizado recaiu sobre as três que atendem exclusivamente ao Ensino Fundamental II no município santista, sendo uma de educação em tempo integral. Foram entrevistados, ao todo, dez profissionais da educação: três Coordenadores Pedagógicos; seis professores e, para representar a Seduc, foi convidada uma Gestora, integrante do Departamento Pedagógico e conhecedora da avaliação de larga escala municipal.

Como observou Minayo (2002, p.21), a pesquisa qualitativa se ocupa de um nível de realidade não quantificável, em que surge um universo de significados,

valores, atitudes, motivações e crenças provenientes de uma camada mais profunda das relações, dos processos e dos fenômenos.

Por conseguinte, a análise entremeou os dados das entrevistas à própria percepção da pesquisadora e aos estudos realizados no campo da avaliação. “[...]a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (GOMES, In MINAYO, 2002, p. 67).

Laville e Dionne (1999, p.214), por sua vez, aconselham, no tratamento qualitativo, “[...]desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Assim, foram utilizadas estratégias encontradas em autores como Lakatos (2003), Laville (1999), Bardin (2009), mas, principalmente, Minayo (2002), com a aplicação do método hermenêutico-dialético na compreensão dos depoimentos dos professores e coordenadores comparativamente às falas da representante da Seduc, tanto em suas substâncias quanto no contexto social e histórico em que foram produzidos. Guba e Lincoln (1989, p. 149, apud LAY; PAPADOPOULOS, 2007, p. 487) explicam: hermenêutico porque é interpretativo, e dialético, porque representa uma comparação e um contraste de visões para se chegar a uma síntese de nível superior (tradução pessoal). Nesse sentido, a relação entre os sujeitos e o objeto é captada em seu contexto cultural, por meio das intenções e dos significados percebidos nas entrevistas e confrontados dialeticamente em seus consensos e dissensos.

Vale ainda ressaltar que as entrevistas permitiram aos envolvidos no processo investigativo discorrer sobre a temática de modo mais natural, colaborando para uma compreensão mais rica da realidade, embora houvesse um certo desconforto inicial. De acordo com Minayo (2002, p.14), a interlocução em uma entrevista é comparável às relações existentes na sociedade.

Também Gómez (1998, p.103) salienta que “[...] os fatos sociais são redes complexas de elementos subjetivos e objetivos”. E acrescenta que o investigador entra em um processo de indagação, reflexão e comparação para captar os significados, identificar as características do contexto físico e psicossocial e estabelecer as relações entre o contexto e o indivíduo (GÓMEZ, 1998, p.109).

Sobre a análise de dados realizada pelo método hermenêutico-dialético, Minayo, (1992, apud Gomes, In MINAYO, 2002, p.77-78), aponta dois níveis de interpretação: o primeiro, referente ao contexto socio-histórico do grupo estudado e

o segundo, aos fatos surgidos na investigação, ponto de partida e ponto de chegada da análise. Para tal, são apresentados três passos: a) ordenação dos dados (transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos, etc.); b) classificação dos dados, com base nas “estruturas relevantes dos atores sociais”, que são os núcleos que se extraem após a leitura exaustiva dos textos, os questionamentos envolvidos e a fundamentação teórica; c) análise final: articulação entre dados e referenciais teóricos para encaminhar respostas às questões relativas aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, primeiramente, realizou-se uma análise documental do objeto pesquisado (Prova Santos) face à legislação e ao contexto político. Depois procedeu-se à audição das falas e às leituras das transcrições, entre idas e vindas, buscando os núcleos significativos, os quais já apareciam nas perguntas: importância; objetivos; consequências no processo de ensino e aprendizagem; contribuição para o fazer pedagógico; como são trabalhados os resultados; como são feitas a aplicação, a correção e a tabulação; visão dos alunos; críticas e sugestões; formação. A seguir, construiu-se uma análise que antecede à apresentação dos Quadros, por sua vez contendo o depoimento dos entrevistados. Nesses quadros, na coluna da esquerda, destacou-se uma palavra-chave representativa de cada fala, bem como uma síntese. Por último, foram agrupadas as palavras-chaves, escolhidas três mais significativas para a pesquisadora e elaboradas as sínteses finais.

Lembrando ainda que, de acordo com Gomes (2002, in MINAYO, 2002, p.77-79), a análise final deve ser encarada de forma provisória e aproximativa, pois, em ciência, quaisquer afirmações ou conclusões podem ser superadas por outras no futuro.

Portanto, ter a Prova Santos como foco da investigação oportunizou um melhor entendimento da interação de seus objetivos e sua prática, revelando tanto fragilidades, quanto pontos assertivos. Dessa feita, a pesquisadora reuniu condições de propor uma intervenção (produto) com o intuito de ajudar as escolas pesquisadas e a Seduc no aperfeiçoamento do processo avaliativo em seu sistema de ensino.

5.2.1 Objetivo Geral

Analisar a implementação da Prova Santos como monitoramento do sistema de ensino da rede municipal, em meio à percepção sobre esse instrumento construída pelas equipes gestoras e os profissionais envolvidos nas escolas e na Seduc, a fim de contribuir com reflexões, questionamentos e propostas para a melhoria da qualidade da educação pública.

5.2.2 Objetivos Específicos

- a) analisar a operacionalização da Prova Santos na escola e na Seduc: como são trabalhados seus resultados pelos coordenadores e professores, se tem fornecido pistas ao processo de ensino e de aprendizagem, se aponta caminhos.
- b) identificar as várias interpretações atribuídas à Prova Santos e suas implicações no trabalho pedagógico na perspectiva do coordenador e do professor.
- c) elucidar o processo de elaboração e implementação que circunda a Prova Santos: a concepção que a sustenta enquanto política pública e pedagógica; a forma de análise e utilização dos resultados pelas equipes da Seduc; a visão de professores e gestores das escolas, bem como de uma gestora e formadora da Seduc.
- d) anunciar aspectos positivos que envolvem a Prova Santos e denunciar fragilidades no seu processo de elaboração, aplicação e intervenção para contribuir com uma proposta de aprimoramento que repercuta na melhoria da aprendizagem e na qualidade do ensino.

5.2.3 Hipótese

A implementação da Prova Santos - com a finalidade de avaliar o sistema municipal de ensino santista, aferindo semestralmente o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática com uma dinâmica diferente das demais avaliações de larga escala - pode interferir positivamente no processo de ensino e de aprendizagem, desde que aliada a políticas educacionais de formação docente e a políticas públicas que favoreçam a atuação dos sujeitos envolvidos.

5.2.4 Problema

A elaboração da Prova Santos acontece na Seduc. A aplicação, a correção e a alimentação dos quadros de resultados ficam a cargo da escola. Nesse sentido, questiona-se: existe distância entre o que a equipe da Seduc idealizou para a Prova e o que as escolas pensam da mesma? Quais caminhos podem ser trilhados a partir do modelo atual para que esse instrumento auxilie na melhoria do ensino? Quais são as ações de intervenção por parte das escolas e da Secretaria realizadas com base nesses resultados?

5.2.5 Coleta de dados, sujeitos da pesquisa e contexto das escolas

Em 2018, de acordo com a Seção de Ensino Fundamental da Seduc, a rede municipal de ensino de Santos (cidade com aproximadamente 433 mil habitantes, localizada na Baixada Santista, estado de São Paulo) atendeu em torno de 18.400 alunos, em 40 escolas de Ensino Fundamental (7 em tempo integral, incluindo uma de educação especial, e 4 de atendimento híbrido²²); tendo 36 destas abarcado o Ensino Fundamental I, e 16, o Ensino Fundamental II (três de atendimento exclusivo a este segmento e uma de educação integral).

Sendo assim, após Projeto apresentado à seção encarregada de analisar trabalhos de pesquisa na rede municipal, autorização da Seduc e ciência das três UMEs de Ensino Fundamental II escolhidas, foram marcadas as entrevistas, por telefone, nas próprias unidades escolares, no mês de setembro de 2018. Com garantia de anonimato, gravadas em áudio, as conversas foram transcritas fielmente e levaram entre 20 e 60 minutos, envolvendo o Coordenador Pedagógico, um Professor de Língua Portuguesa e um Professor de Matemática. Além destes, como já pontuado, para que houvesse uma visão do lado da Seduc, foi convidada uma Gestora que integra o quadro pedagógico da Secretaria. Ao todo foram entrevistados dez profissionais da educação.

Nas escolas, cujos pseudônimos são M, C, G - letras provenientes de palavras significativas e não das iniciais das escolas - a pesquisadora apresentou-se como professora de Língua Portuguesa e, na ocasião, chefe da Seção de Ensino Fundamental; em seguida, explicou sobre o mestrado em curso e sua intenção investigativa, acrescentando que as perguntas não seriam difíceis de responder, que

²² Escolas com classes regulares, mas com opção de atendimento integral por meio de um núcleo do Programa Escola Total dentro da própria unidade.

não causariam constrangimentos e que o processo não seria muito demorado. O quanto possível, procurou deixá-los à vontade, tentando criar um clima de confiança, assumindo uma postura de parceria e prometendo dar uma devolutiva às escolas em horário de reuniões dos professores e equipe gestora.

Com base nessas informações, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) atendendo aos procedimentos éticos. Importa esclarecer que, logo no início, os entrevistados demonstraram estar reticentes, desconfiados, e até mesmo temerosos, mas durante o encontro, foram compreendendo sua finalidade e, tornando-se mais colaborativos. Foi perceptível a necessidade de se sentirem valorizados (os professores) e ouvidos por alguém de fora da escola. A confiança entre o par entrevistador - entrevistado foi estabelecida.

Gómez (1998, p.103) recorda que o processo de investigação é um fenômeno social e, portanto, interativo, modificando tanto a realidade investigada quanto o experimentador. Nesse sentido, foi muito interessante o fato de uma das professoras pedir, após o término da entrevista, que o gravador fosse ligado novamente, a fim de que suas considerações complementares tivessem a garantia de registro. No final, ela já se sentia mais relaxada física e emocionalmente, podendo discorrer de modo informal e espontâneo, tendo ela própria interpretado esse novo estado de ânimo como propício a conclusões importantes.

Uma outra professora, também muito reservada a princípio, uns dez dias depois da entrevista, teve a iniciativa de telefonar para a pesquisadora na Sefep/Seduc, pois queria somar contribuições à pesquisa. Conforme ela ia falando, ficou claro que a entrevista havia mobilizado sentimentos, inquietações, sentidos, lembranças e outras reflexões sobre o assunto, que ela julgou relevantes para compartilhar mesmo depois de algum tempo.

Vale ainda destacar as condições em que foram feitas as entrevistas. Na Escola C, foi disponibilizada a sala de informática, tida como um lugar mais adequado, mesmo assim, foi constante o barulho de trânsito e freadas de ônibus. Primeiro, vieram as duas professoras que estavam disponíveis no dia, ficando a coordenadora pedagógica por último. A princípio, a pesquisadora ficou com a impressão de que não conseguiria entrevistá-la, pois notou uma certa hesitação de sua parte, provavelmente pelo fato de ser relativamente nova no setor, todavia ela se prontificou e a entrevista ocorreu com sucesso.

Na Escola G, as entrevistas aconteceram na sala da coordenação, em dias distintos. As professoras, no início, demonstraram estar bastante desconfiadas, mas foram relaxando e até gostando da conversa. Nessa escola, a coordenadora pedagógica logo se dispôs a colaborar.

Na Escola M, as entrevistas deram-se na biblioteca e no espaço da secretaria, também em dois dias. Curiosamente, a coordenadora pedagógica respondeu às questões por meio de áudios no WhatsApp, já que estava impossibilitada de fazê-lo pessoalmente.

Quanto à gestora da Seduc, a interlocução transcorreu com tranquilidade, no local de trabalho da entrevistada, notando-se uma atitude de abertura, reflexão e boa vontade em contribuir sinceramente para a pesquisa e a melhoria da educação.

Enfim, durante as experiências vividas em cada um desses encontros, promoveu-se um diálogo que foi além dos formalismos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Análise da Prova Santos face à Legislação e ao Contexto Político

Em sintonia com as legislações federais, municipais e estaduais, dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reitera o papel das avaliações de larga escala, conforme Art. 87.º § 3º “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”; os Parâmetros Curriculares Nacionais²³(PCNs) publicados em 1997 e 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 010172/2001 e Lei nº 13.005/2014; o Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE), Lei nº.16.279, de 8 de julho de 2016; o Plano Municipal de Educação de Santos (PME), Lei nº 3.151 de 23 de junho de 2015; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e com as políticas públicas deste município, afirma-se a necessidade de assegurar a qualidade na educação básica, cabendo ao sistema, às redes e à escola comprometerem-se com o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo particular, por meio de instrumentos avaliativos que influenciem positivamente no avanço do processo educacional.

Nas suas diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, o PNE (2001) estimula a criação de sistemas de avaliação em larga escala nos estados e municípios, alicerçados no Saeb, onde estão contempladas, até 2018, a ANA, a Aneb e a Anresc/Prova Brasil, visando ao aumento do nível de desempenho dos estudantes brasileiros.

Ainda, de acordo com a Conferência Nacional de Educação 2014, Conae, está prevista “a garantia do direito à educação de qualidade”:

A garantia do direito à educação de qualidade [...] Princípio

²³ Os PCNs são referenciais curriculares não obrigatórios por lei. A sua versão preliminar se deu em 1995.

fundamental e basilar para as políticas e gestão da educação básica e superior, seus processos de organização e regulação. No caso brasileiro, o direito à educação básica e superior, bem como a obrigatoriedade e universalização da educação de quatro a 17 anos (Emenda Constitucional - EC no. 59/2009), está estabelecido na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), nos reordenamentos para o Plano Nacional de Educação (PNE). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), com as alterações ocorridas após a sua aprovação, encontra-se em sintonia com a garantia do direito social à educação de qualidade (CONAE, 2014. PNE na articulação do sistema nacional de educação, p.14).

Como já assinalado nos capítulos anteriores, a qualidade na educação está baseada em um panorama multifatorial e, por isso mesmo, difícil de ser mensurada. Contudo, está disseminada a aplicação de avaliações em larga escala nas esferas mundial e nacional, como forma de medir essa qualidade. Assim, extrapolando os limites da sala de aula, busca-se aferir o nível dos sistemas de ensino, oferecendo à população mais “transparência”, em meio às críticas pertinentes de alguns estudiosos e às ponderações de outros ao defenderem usos mais apropriados de seus resultados.

De acordo com Vianna (2003, p.25), deve-se entender que os procedimentos de avaliação jamais conseguirão oferecer um quadro completo do processo de ensino e aprendizagem, porém, sem eles, não se extrairão as percepções necessárias sobre essa complexa realidade envolvendo a escola, a família, a comunidade, o aluno e o professor.

Desse modo, a Seduc – inspirada na Anresc/Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, e no Saesp, de periodicidade anual para as redes participantes (a rede municipal santista fez sua última adesão em 2015) - oferece ao seu sistema de ensino²⁴ um instrumento de avaliação em larga escala que subsidia a Participação Direta nos Resultados (PDR)²⁵, programa de metas a serem atingidas por todas as Secretarias municipais de Santos, baseado em vários indicadores, como economia de luz, telefone e, entre eles, a Prova Santos. Note-se que, apesar de os resultados da Prova Santos serem levados em conta para bonificação dos servidores da

²⁴ Lei Municipal n.º 2.491, de 19 de novembro de 2007, normatiza o Sistema Municipal de Ensino de Santos.

²⁵ O PDR (Participação Direta nos Resultados) implantado em meados de 2013, é um sistema de indicadores de desempenho para suporte aos contratos de gestão de metas e resultados da Prefeitura de Santos. Disponível em <<https://egov1.santos.sp.gov.br/pdm/Dashboard/Dashboard/PDR/Geral>> Acesso em 20/mar/2019.

educação, não se apurou, até o momento, que este fato tenha se traduzido em alguma pressão sobre as escolas, considerando que o PDR foi criado há seis anos, na primeira gestão do atual governo.

Vale ainda lembrar que, também no âmbito da municipalidade, existem especificidades político-administrativas que extrapolam o campo pedagógico e o influenciam, como questões pecuniárias e pessoal disponível. Nesse sentido, a avaliação em larga escala municipal é implementada com os recursos que lhe são facultados, sendo elaborada pela Seduc, mas aplicada, corrigida e tabulada pelas Unidades Municipais de Educação.

Em 2018, a Prova Santos aconteceu com periodicidade semestral (maio e outubro), em datas previstas no Calendário Escolar, avaliando, em três dias consecutivos, Língua Portuguesa, Matemática (contendo 10 questões e quatro alternativas, conforme a Teoria Clássica dos Testes -TCT) e Produção Textual, com foco de 1º a 9º ano (exceto a unidade de educação especial). A Produção Textual, que antes era aplicada no mesmo dia da prova objetiva de Língua Portuguesa, passou, a pedido dos professores em 2017, para um dia separado, a fim de que os alunos pudessem realizá-la da melhor maneira.

Além disso, tendo em vista a participação de todos os estudantes com equiparação de oportunidades, a Seduc providencia a Prova Santos em versão ampliada e, quando necessário, transcrita em Braille. Há também uma preocupação com os surdos, para os quais há apoio de intérpretes de Libras, e com os demais alunos de inclusão, sendo dadas orientações às escolas para a adequação do ambiente, prolongamento do tempo, uso de material de apoio, ajuda de leitor, entre outros procedimentos que estão conformes à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13146/2015, e à Nota Técnica nº 24/2013.

Não visando avaliar alunos individualmente (responsabilidade da escola), mas aferir resultados por turma e unidade escolar, a Prova Santos utiliza matrizes de descritores que estão em consonância ao seu Plano de Curso (currículo), lembrando que a seção responsável pela elaboração da Prova baseia seus estudos em materiais disponibilizados pelos governos federais e estaduais, tendo Francisco Soares²⁶ como uma de suas principais referências. Os resultados coletados, embora

²⁶Com doutorado em Estatística, José Francisco Soares tem sua atuação “concentrada na área de Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, e Políticas Educacionais, com ênfase em medidas de resultados educacionais e cálculo, e explicação do efeito nas escolas de

evidenciem um recorte no processo de ensino e aprendizagem, pretendem ajudar a rede municipal a planejar formações de professores, programas, projetos e outras intervenções.

Desde o último formato implantado em 2016, a avaliação de larga escala municipal santista, além de corrigida pelos professores, tem os quadros de resultados preenchidos pelas próprias escolas, que imediatamente podem visualizar os gráficos dispostos em tabelas e em barras, por questão (quantidade e porcentagem de acertos dos alunos, gerando uma média), e, no caso da produção textual, por níveis (abaixo do básico, básico, adequado e avançado), enviando-os posteriormente à Seduc que os transforma em gráficos gerais e os analisa. A partir de então, segundo a Gestora da Seduc, é dada uma devolutiva às unidades escolares, principalmente por meio de encontros formativos realizados com os coordenadores pedagógicos.

Tais procedimentos trazem particularidades que diferenciam a Prova Santos de uma avaliação externa pura, pois, como se constatará nas entrevistas, os professores atribuem-lhe uma nota e tratam-na não apenas como avaliação externa, mas também como um instrumento de avaliação no trimestre. Logo, acabam existindo duas abrangências para a Prova Santos: uma externa, pois é realizada em larga escala para toda a rede, e outra que a aproxima de uma avaliação interna, pelos aspectos de elaboração, aplicação, correção, tabulação e assimilação no processo de ensino e aprendizagem. Observe-se que, em seus primórdios, como já relatado no histórico, a avaliação municipal tinha de ser incluída no processo de avaliação do professor, o que pode ter contribuído para a continuidade dessa prática até os dias de hoje.

Entretanto, Alavarse (2013, p.146), quando se refere às avaliações de larga escala em âmbito municipal, indica uma “gradação de exterioridade”, pois há situações em que estas não seriam completamente externas, visto contarem com etapas realizadas por professores e técnicos da própria rede de ensino, como no caso da cidade de Santos.

Corroborando este parecer, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.52), quando abordadas relativamente aos seus agentes, as avaliações podem ser

classificadas como “internas, externas ou ainda mistas”. Nesse prisma, a Prova Santos, do modo como está configurada, talvez devesse ser classificada como uma avaliação mista, já que seus agentes estão tanto fora quanto dentro da escola.

Somando-se a estas definições, encontra-se em Chappaz e Alavarse (2017, p.89-90), baseados em Madaus (1988, p.86) e Castilho Arredondo; Cabrerizo Diago (2009, p.65) a explicação de que a expressão “avaliação externa” refere-se ao “lugar” do avaliador: “Assim, essa avaliação é realizada quando “agentes não integrantes habitualmente de uma escola ou de um programa avaliam seu funcionamento”, sendo as avaliações internas “aquelas encontradas nas escolas e conduzidas pelos professores”.

Por esse ângulo, o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação - UMEs²⁷, em seu Artigo 86, Seção II, Capítulo VI, Título IV, afirma: “Parágrafo único. A Avaliação Externa de âmbito municipal é organizada pela Secretaria de Educação [...]” significando que a avaliação de larga escala do município, apesar de suas peculiaridades, é considerada pela administração como uma avaliação externa, que se diferencia das avaliações internas, aquelas elaboradas pelo professor, conforme segue: “Art. 83 As avaliações internas, **elaboradas pelo professor**²⁸, são compostas em cada trimestre, por no mínimo: I - três instrumentos diversificados de avaliação além das atividades de recuperação[...]”. De fato, importa esclarecer estas diferenças, pois dependendo da definição e do ponto em que se colocar o avaliador, podem surgir desdobramentos e até novos caminhos a serem tomados.

Quanto aos objetivos informados por meio do Decreto municipal nº 7374/2016, da Portaria nº 33 /2016-Seduc e do Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação (2016, Título VI, Seção II, Art. 86), os principais resumem-se a avaliar o desempenho da rede municipal de ensino, identificar em Língua Portuguesa e Matemática quais habilidades estão mais defasadas, oferecer formação continuada aos professores e orientar o trabalho pedagógico, todos próprios de um ponto de vista externo.

Desse modo, paralelamente a um monitoramento que vá além do diagnóstico, se forem empreendidas ações pedagógicas e políticas educacionais condizentes com as necessidades das escolas, tal atitude poderá repercutir na melhoria da

²⁷ Portaria n.º 17/2016-Seduc de 24 de fevereiro de 2016 aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação.

²⁸ Grifo da pesquisadora.

aprendizagem e, por extensão, no desempenho dos alunos na Prova Brasil e no Ideb, numa relação mais estreita entre a avaliação municipal e a federal, considerando, ainda, que as legislações municipais supracitadas revelam a preocupação do governo local em dar mais um passo consoante às diretrizes estaduais e federais vigentes.

Acrescente-se que, a partir de 2019, conforme a Portaria nº39/2019 - Seduc, de 24 de maio de 2019, refletindo uma mudança político-pedagógica nesta gestão, a Prova Santos será aplicada uma única vez ao ano, no segundo semestre, para propiciar o tempo necessário à análise não só do gabarito de cada questão, mas também dos seus distratores e, desse modo, providenciar ações interventivas mais eficazes. Também não se pode excluir a redução de gastos implicada, o que significará uma economia para o município.

No mesmo sentido, o Decreto nº 8.427, de 15 de abril de 2019, publicado em 16 de abril de 2019 no Diário Oficial de Santos, altera o Decreto que institui a Prova Santos em 2016, retirando a periodicidade semestral com que esta vinha sendo realizada, a saber: 'Art. 1º O artigo 1º do Decreto nº 7.343, de 21 de janeiro de 2016, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1º Fica instituída no Município a "Prova Santos", a ser aplicada na rede pública municipal de ensino".'

De todo modo, percebe-se a movimentação do município no sentido de alinhar a Prova Santos às avaliações estaduais e federais, proporcionando um intervalo maior entre as aplicações para aproximar sua análise de resultados, antes baseada na Teoria Clássica dos Testes, da Teoria de Resposta ao Item, porém sem dispor ainda de um refinado tratamento estatístico.

6.2 A Análise da Prova Santos face aos Sujeitos Entrevistados

6.2.1 Quadro I - Perfil dos entrevistados e características gerais das escolas no contexto da pesquisa.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS		Coordenadores Pedagógicos (3)	Professores LP (3)	Professores Mat (3)	Gestor Seduc (1)
Idade	de 31 a 40 anos		2		1

	de 41 a 50 anos	3			
	de 51 a 60 anos		1	3	
Sexo	Feminino	3	3	2	1
	Masculino			1	
Tempo na rede municipal / Tempo na função		12 anos /1,5 ano 12 anos/ 7 anos 12 anos/ 5 anos	6 anos 11 anos 12 anos	1 ano 11 anos 11 anos	19 anos / 3 anos
Formação	Mestrado	1	1		1
	Pós-graduação		2	2	
CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS TRÊS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II - CONTEXTO DA PESQUISA 2018		A Escola C , em 2018, atendeu 330 pré-adolescentes e adolescentes em vulnerabilidade social. A maioria moradora de cortiços e proveniente de famílias que apresentam precariedade de condições materiais, psicossociais e culturais. Localiza-se em um bairro comercial e barulhento.			
		A Escola G está localizada não muito longe da praia, em um local residencial próximo a restaurantes, lojas e outros serviços. A comunidade no aspecto socioeconômico é bastante diversificada, encontrando-se famílias de média e baixa renda. Atendeu, em 2018, 456 alunos.			
		A Escola M atendeu 560 alunos em 2018. Está localizada em um bairro de classe média caracterizado como residencial e com poucos aspectos comerciais. A comunidade em geral não apresenta situações de risco social/econômico acentuado.			

6.2.2 As Coordenadoras Pedagógicas; a Gestora da Seduc

A análise das entrevistas realizadas com três Coordenadoras Pedagógicas das Escolas de Ensino Fundamental II selecionadas baseou-se nos principais núcleos significativos surgidos em meio às perguntas propostas pela pesquisadora.

Assim, destacam-se a respeito da Prova Santos: **importância; objetivos; consequências no processo de ensino e aprendizagem; contribuição para o fazer pedagógico; como são trabalhados os resultados; como são feitas a aplicação, a correção e a tabulação; sugestões ou críticas.** Sobre os mesmos assuntos, apresentam-se as principais colocações da Gestora da Seduc, visando a uma comparação entre os dois polos envolvidos - Escolas e Secretaria.

A seguir, as inferências, sínteses, análises e os trechos das entrevistas.

6.2.2.1 Análise 1 - “DA IMPORTÂNCIA”

Das três Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas, duas eram mais experientes, pois estavam há alguns anos no cargo, e uma, há apenas 1 ano e meio, tendo uma delas o curso de Mestrado.

Quando foi perguntado sobre a **importância** de se realizar a Prova Santos, todas as três entrevistadas atribuíram um certo valor a esta prática, entretanto uma Coordenadora menos que as outras. Assim, percebe-se que duas Coordenadoras (das Escolas C e G) atribuem à Prova Santos um valor mais absoluto e de crença no instrumento, e uma (da Escola M), um valor relativo, dizendo que tal prova não é imprescindível, que não tem tanta importância para as escolas e que haveria outras formas de avaliar o sistema. Nesse sentido, ela ainda relaciona a Prova Santos a uma busca constante pela identidade pedagógica da rede de ensino e salienta que existem dificuldades a serem trabalhadas no processo. Ainda segundo sua interpretação, há professores que aceitam bem o instrumento e outros que lhe resistem.

Já, a Coordenadora da Escola C relacionou a Prova Santos ao Ideb, embora para ela pese mais a aprendizagem do aluno. A Coordenadora da Escola G atribui um vínculo estreito entre a Prova Santos, percebida como parâmetro, e a realidade do aluno, expondo a ideia de fracasso e sucesso, erro e acerto, conforme a escola esteja ou não trabalhando os mesmos conteúdos. Note-se um resquício do Positivismo e da escola tradicional.

Como contraponto, tomou-se a fala da Gestora da Seduc, cuja crença e seriedade na intenção e elaboração da Prova Santos a aproximam das Coordenadoras das Escolas C e G, dando a perceber a importância do instrumento para a Seduc. Porém, quanto ao processo como um todo, assume fragilidades tanto na análise dos resultados e nas ações posteriores por parte da Secretaria, como na

aplicação dentro das escolas, o que vai ao encontro da fala da Coordenadora da Escola M. Conforme Dias Sobrinho (2003, p.136), a avaliação “é uma construção histórica, social, inserida nos núcleos do poder, portanto dinâmica e atravessada de contradições”.

O mesmo autor (DIAS SOBRINHO, 2003, p.153-157), referindo-se às objeções que se fazem à prática das avaliações de larga escala, declara que, no centro dessas críticas, está a concepção filosófica e política da educação, qual seja sua essência, finalidade e papel social. Por isso, sendo próprio da educação promover a liberdade e a democracia, tudo o que está subentendido como controle e limitação da liberdade intelectual lhe é avesso. Vale esclarecer que controlar, aqui, significa garantir que algo esteja de acordo com normas, regras, critérios e objetivos; equivale a verificar a conformidade com um modelo, um programa, como “[...] as competências e habilidades que os estudantes possam ser capazes de demonstrar [...]”(DIAS SOBRINHO, 2003, p.155). Competência, nesse caso, estaria se resumindo à capacidade de responder a determinados itens, o que não significa ter havido uma aprendizagem em nível mais profundo, pois uma resposta correta pode não ter sido consequência de um processo significativo para o aluno.

Entretanto, tais “[...] procedimentos são úteis e necessários quando se quer analisar o grau de realização do objeto e sua conformidade com uma norma [...]”(DIAS SOBRINHO, 2003, p.155), , situação em que as instâncias de poder, assumindo a função de intérpretes, aplicam sobre o sistema um controle burocrático, ao qual seus agentes tendem a responder também burocraticamente (DIAS SOBRINHO, 2003, p.156), como se verá refletido no conteúdo de algumas entrevistas.

Cabe esclarecer, ainda, segundo Dias Sobrinho (2003, p.39), que a avaliação de sistemas é utilizada a partir da perspectiva dos administradores, com vistas ao “planejamento e supervisão de programas de largo alcance, ao estabelecimento de políticas de regulação do sistema e à política de distribuição de recursos públicos”.

Nesse sentido, precisaria ser dada efetiva prioridade por parte da gestão pública à esfera da educação municipal, com um direcionamento maior de verbas tanto para o setor pedagógico quanto para a infraestrutura, como uma política pública de retorno, já que a Prova Santos demanda um investimento financeiro de serviços gráficos e de pessoal, necessitando, portanto, de um melhor aproveitamento, conforme reflexão da própria Gestora da Seduc.

Análise 1 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Importância da PS</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
<p>Palavra-chave: <u>Processo</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Erros e acertos Busca pela identidade da rede municipal de ensino</p> <p>A Prova Santos observa toda a rede</p> <p>Não imprescindível</p> <p>A Prova Santos apresenta relevância diversa para a escola e para a Seduc</p>	<p>[...] eu acho importante a sua aplicação e acho que ela vem justamente na mão de desenvolver essa identidade que a gente patina há tanto tempo[...] eu digo a gente, porque todos nós fazemos parte de um conjunto sem identidade, eu tenho essa opinião a respeito da identidade pedagógica, uma autocrítica, uma reflexão, mas acho que a Prova Santos é uma busca e como todo elemento que se elabora do zero, ele vem patinando, acertando e errando, mas não acho imprescindível a sua aplicação, acho que existem inúmeras outras maneiras e já existem formas da gente avaliar o processo sem ser esse, mas eu vejo a sua importância no sentido dela observar toda a rede né, a rede de uma maneira única justamente nessa busca identitária[...]</p> <p>[...]esperava-se que a Prova Santos, pelo menos o que eu observava, é que a Prova Santos tomasse um corpo e uma importância que eu não acho que ela tenha tomado nas escolas. Eu volto a dizer pro Fundamental II[...]eu observo que ela é mais uma das coisas que se faz [...] olhar os resultados, olhar pra Prova Santos, aplicar a Prova Santos, corrigir, manuseá-la[...] é estar em contato com mais uma das ações, então não é a Prova Santos que rege a nossa decisão pedagógica, ela é mais um dos instrumentos com os quais alguns dos professores se relacionam muito bem, outros resistem...</p>
<p>Palavra-chave: <u>Diagnóstico</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Crença na PS</p> <p>Relação com o Ideb</p> <p>Aprendizagem do aluno</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA C</p> <p><i>Eu acho, sempre achei. Inclusive como professora. Eu, eu, acredito no instrumento de avaliação pra um diagnóstico mesmo, então a partir dali a gente conseguir fazer um diagnóstico da turma ou das turmas, agora na coordenação em relação aos níveis[...]. Inclusive, é bem interessante agora na coordenação, eu consigo observar, o quanto ela mapeia mesmo, assim, as lacunas de algum conteúdo.</i></p> <p><i>Então tem dois pontos que eu acho fundamentais. Levantamento mesmo de dados do diagnóstico e o segundo que seria você se debruçar sobre esse resultado e fazer um trabalho inclusive na coordenação de sensibilização pra que a gente diminua essas lacunas com o passar do tempo e melhore mesmo não só para índices Ideb e sim pro aluno mesmo[...] pra ele estar sendo contemplado por essas[...] questões que[...] aparecem mesmo como deficitárias.</i></p>

<p>Palavra-chave: <u>Currículo</u></p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA G</p>
<p>Síntese da Resposta</p> <p>Diagnóstico</p> <p>Proximidade com a realidade do aluno</p> <p>Parâmetro para a escola (sucesso e fracasso, acerto e erro)</p>	<p><i>Muito...muito...porque[...]vocês têm uma visão externa e a gente tem uma visão interna e aí a gente observa, onde é, qual a prova, eu não diria fácil, mas uma prova que o aluno, que trabalhou as potencialidades dos alunos, e a Prova Santos mostra muito bem isso.</i></p> <p><i>[...] onde que a gente falha, onde que a gente está acertando, que nem agora[...]no 7º ano foi o maior fracasso[...], e o sexto ano, dentro da nossa escola, tô falando aqui dentro[...]deu uma melhorada e aí os professores observaram que eles estão trabalhando o mesmo conteúdo que a Prova Santos; em compensação, o conteúdo do 7º ano, a gente percebeu que a gente precisa melhorar [...] o 9º foi razoável e o 8º foi bom [...]e aí a gente comparou com os conteúdos que os professores estão trabalhando, onde a gente está errando, onde a gente está acertando.</i></p>

Análise 1 - Quadro 2

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Importância da PS</p>	<p>GESTORA DA SEDUC</p>
<p>Palavra-chave: <u>Seriedade</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Intenção e elaboração</p> <p>Autocrítica</p> <p>Fragilidade na análise e nas ações posteriores</p> <p>Não há um trato estatístico</p> <p>Necessário melhor aproveitamento da Prova Santos</p> <p>Decreto e Portaria (garantia de continuidade)</p>	<p><i>Acho que ela é implementada com bastante seriedade, é construída com um processo muito rigoroso mesmo, com os recursos que a gente tem na Secretaria, mas a gente tenta fazer isso com muito primor. Porém, e há um investimento também financeiro por parte da Secretaria, em relação a essa prova, custo de impressão e tudo mais. Então acho que tinha que ser melhor analisado no retorno pra se fazer as escolhas mais acertadas, que a gente teria talvez um outro resultado se ela fosse utilizada efetivamente[...]</i></p> <p><i>[...]mas enxergo que a gente tem fragilidades[...],que a gente precisava de um trato estatístico, precisava de uma equipe pra aplicação treinada, “treinada”, não gosto dessa palavra, mas orientada pra essa aplicação. Isso iria limpando um pouco mais essas variáveis do processo, pra a gente ter um resultado um pouco mais fiel, talvez, né? E... acho também que, enquanto Secretaria, a gente teria que olhar mais pra isso, pra redirecionar as nossas ações[...]acho que é isso, reconheço o que a gente faz, reconheço a importância, enxergo alguns pontos de atenção e acho que a gente sempre tem[...]sempre tem que aprimorar.</i></p> <p><i>Estamos ainda em processo de construção e assim como outros instrumentos ainda temos questões de aprimoramento[...] a gente tem uma história[...] O que esse governo fez foi tentar normatizar um instrumento que já vinha sendo realizado. Em cada governo ele tomava um formato, um desenho. Então se tentou por meio do Decreto[...]e depois da Portaria que normatiza[...] deixar um pouco</i></p>

Opiniões negativas sobre a PS: resultado de ruídos na comunicação entre Seduc e Escola ou o cansaço da descontinuidade no setor público	<i>mais registrado, um pouco desse, ... desse tipo de instrumento que está sendo feito hoje. Até pra deixar como garantia de continuidade[...] E aí a rede sente com isso, e talvez até um pouco do que a gente falou da visão das pessoas pela Prova, seja um pouco [...] dessa distância que a gente falou da Secretaria – Escola, como ruído acontece aí, mas também como o cansaço da descontinuidade, né[...]porque o funcionário público passa muito por isso, né? Ventos de passagem.</i>
---	---

Assim sendo, pelo menos até o momento da pesquisa, a Prova Santos demonstrou ter uma importância de fato relativa, pois, do contrário, estaria sendo mais bem utilizada quanto às políticas educacionais implementadas na rede municipal de ensino.

6.2.2.2 Análise 2 - “DOS OBJETIVOS”

A seguir, quanto aos **objetivos** da Prova Santos, todas as Coordenadoras Pedagógicas demonstraram perceber o seu papel diagnóstico, de monitoramento e de instrumento para intervenção. Em resposta a esta pergunta, a Coordenadora da Escola M mencionou novamente a identidade da rede e apontou como objetivo maior da Secretaria fazer ajustes que afetem o processo de ensino e aprendizagem, possivelmente referindo-se às políticas educacionais implementadas a partir desse instrumento. Desse modo, pode-se concordar com Vianna (2003, p.14), para quem os resultados não deveriam ser usados somente para “traduzir um certo desempenho escolar”, mas servir para a definição de políticas, como modificação de currículo, programas de formação, tomadas de decisões que possam provocar mudanças “no pensar e no agir dos integrantes do sistema”. Neste sentido, a Prova Santos mobiliza algumas formações para professores e coordenadores, necessitando ainda, como dito anteriormente, ser mais explorada.

Por sua vez, a Coordenadora da Escola C voltou a relacionar a Prova Santos ao Ideb, citando como objetivo ora o atingimento de índices, ora o diagnóstico para orientar o fazer pedagógico, o que demonstra uma dicotomia na sua concepção sobre a Prova, ficando entre uma visão pragmática e uma abordagem educativa. A Coordenadora da Escola G levantou a questão do cumprimento do currículo pelo professor; portanto, de algum modo, todas falaram sobre ensino e aprendizagem.

Análise 2 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Objetivos da PS</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
<p>Palavra-chave: <u>Regulagem</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Fazer ajustes (políticas educacionais)</p> <p>Identidade pedagógica</p>	<p>[...]quanto aos objetivos da Prova Santos, eu penso que ele é para fazer um balizamento, uma adequação de como se encontra o processo de ensino e aprendizagem em todo o município. Se você está utilizando um mesmo instrumento para avaliar todos os milhares de alunos das [...]tantas unidades de ensino, ele, sim, vai te trazer um resultado de balizamento, então é para fazer ajustes né, no meu entendimento...seria para fazer ajustes do ponto de vista da identidade pedagógica da gestão maior da Secretaria, enquanto identidade de Secretaria de Educação municipal, esse, no meu entendimento, é o objetivo da Prova Santos, o objetivo maior da Prova Santos.</p>
<p>Palavra-chave: <u>Diagnóstico</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Atingir índices (Ideb)</p> <p>Orientar o fazer pedagógico</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA C</p> <p>Os objetivos, ah, eu acredito que o instrumento de avaliação, é mais com esse olhar mesmo de diagnóstico, e, é claro[...], a gente sabe que é... ajuda você a atingir índices, como Ideb, e tudo mais. Num primeiro momento eu acredito que seja isso mesmo, pra orientar o fazer pedagógico.</p>
<p>Palavra-chave: <u>Investigação</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Currículo</p> <p>Aprendizagem</p> <p>Verificar a “obediência” do professor e da escola ao currículo</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA G</p> <p>Pra avaliar se realmente nós estamos trabalhando de acordo com o plano de curso e, e se realmente a Prova Santos ela, ela dá aquela visão, é, se realmente o aluno aprendeu e se o professor está trabalhando os conteúdos de acordo com a Prova Santos.</p>

Por sua vez, a Gestora da Seduc expôs que a Prova Santos tem o propósito de avaliar o sistema como um todo, a fim de promover ações de intervenção que desencadeiem uma “melhoria de resultados”. Percebe-se que não foi citada a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, talvez porque, em última instância para a administração, os resultados desta e de outras avaliações externas já sejam vistos como bastante relevantes na indicação do progresso dos alunos dentro do sistema. Na visão de Cardinet (1994, p.21, apud DIAS SOBRINHO, 2003, p.160), o principal objetivo dessas avaliações é “fazer um balanço ou aperfeiçoar uma hipótese”, tendo pouca utilidade para o ensino.

Porém, outros pontos da entrevista indicam a preocupação em fazer uma análise qualitativa dos resultados, subentendendo-se, por parte da Secretaria, a reflexão de que outros fatores podem influenciar o processo educativo (sociais, econômicos, culturais, de bem-estar físico, emocional, entre outros).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p.159) alerta para o fato de que os procedimentos de avaliação baseados em testes padronizados, se tomados isoladamente, não explicam as causas do nível demonstrado e ainda comprometem a escolha das futuras intervenções.

Também de acordo com Vianna (2003, p.14), cada sistema deve considerar a “diversidade do seu espaço social, econômico e cultural, a fim de evitar interpretações comprometidas”, e acrescenta que comparações “intra e entre sistemas” não devem levar “a colocações destituídas de valor educacional ou que gerem proposições falaciosas”.

Logo, o processo de ensino e aprendizagem bem como os resultados da Prova Santos não devem estar dissociados ou isolados dos fatores contextuais.

Análise 2 - Quadro 2

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Objetivos da PS	GESTORA DA SEDUC
Palavra-chave: <u>Sistema</u> Síntese da Resposta Intervenção	<i>[...]os objetivos da rede, da Secretaria, é se adequar como uma prova de sistema [...] que avalia não o aluno, não o professor, mas o sistema. Então ter um panorama, uma ideia de como estão os resultados da rede[...] avaliar para observar e identificar possíveis acertos e erros[...], no sentido de resultados, e intervir. Essa é a finalidade: poder, enquanto gestor público, encontrar quais as medidas de intervenção pra melhoria de resultados.</i>

Melhoria de resultados Análise quantitativa e qualitativa	<i>“[...]a análise dos resultados ela é muito qualitativa e não só quantitativa[...] a gente tem interesse mesmo de olhar como as coisas estão caminhando[...]o melhor de uma escola em relação a ela mesma[...]”</i>
--	---

Quanto à incitação de comparações, a Gestora da Seduc menciona que não seriam objetivos da Secretaria a divulgação dos resultados da Prova Santos nem a realização de rankings, embora haja uma pressão da imprensa local nesse sentido. Compare-se o que foi reportado por De Ketele (2013) no capítulo terceiro desta dissertação, a respeito do comportamento imediatista da mídia na divulgação dos resultados do PISA.

Análise 2 - Quadro 3

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Objetivos da PS	GESTORA DA SEDUC
Palavra-chave: <u>Influência</u> Síntese da resposta Sem finalidade de promover ranking Visão qualitativa	<i>“[...] a gente também sempre recebe uma pressão por parte da mídia[...]há sempre um interesse muito grande em ranquear, querem saber qual a melhor escola, qual a pior escola... esse não é o nosso interesse.”</i> <i>“[...] a mídia tem uma visão distorcida, né, dessa...dessa avaliação[...]”</i> <i>“[...] As fragilidades que ela tem (a escola), às vezes ela pode ter avançado mais do que a outra que está com resultado melhor[...]”</i>

Também para Vianna (2003, p.18-19), não se deve disponibilizar ao conhecimento público uma classificação das escolas em função dos resultados dessas avaliações, pois as pequeníssimas vantagens de um ranking seriam superadas por efeitos negativos da competitividade gerada, posto que o insucesso pode ser produto de outros fatores, como os já citados, e “não, necessariamente, de razões pedagógicas associadas à provável ineficiência do magistério”. E complementa que as análises e discussões devem acontecer dentro da própria instituição, mas “com a participação efetiva e solidária da família, que também integra o processo de avaliação”. Nesse aspecto, apenas a Coordenadora da Escola

G menciona, mais adiante na entrevista, a participação da família no que se refere à Prova Santos, porém de modo bastante informal.

Como já foi citado, a Gestora da Seduc avalia como “frágil” o tratamento dos resultados, o qual necessitaria incorporar informações mais detalhadas, desestimulando, também por esse motivo, algum tipo de comparação: “[...]a gente não tem como a Prova Brasil, como o Saesp, um índice, uma análise estatística que considere o fluxo de aprovação, um questionário socioeconômico, então, que cruze essas informações [...]. Hoje a gente tem uma média de acertos da rede e em cima disso a gente faz uma análise pedagógica, mas a gente não tem um trato estatístico dos resultados”.

Em contrapartida, o fato de inexistir um índice do município, proveniente da Prova Santos e de outros indicadores, não excluiria a possibilidade de uma análise mais apurada do desempenho de cada escola, que contextualizasse outros dados, como notas trimestrais, fluxo e contexto social, por meio do cruzamento de informações do Sistema Integrado de Gestão Escolar (Siges), do PPP e/ou de questionários socioeconômicos. Mas para tal, a Seduc precisaria contar com mais recursos técnicos e humanos.

Como esclarece Dias Sobrinho (2003, p.159), a avaliação que considera somente se os alunos aprenderam algo que lhes foi ensinado torna-se empobrecida e rebaixa o sentido da educação. “Afim, educação não é apenas o repasse de alguns conhecimentos, mas é também e sobretudo uma atitude de aprendizagem da vida social. Tem, portanto, um forte sentido ético e político”.

Análise 2 - Quadro 4

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Objetivos da PS</p>	<p>GESTORA DA SEDUC</p>
<p>Palavra-chave: <u>Política educacional</u></p> <p>Síntese da resposta</p> <p>Não há um índice municipal</p> <p>Ampliar formações e adequar projetos</p>	<p><i>[...]uma política educacional que a gente talvez tenha que só aprimorar e talvez estender para outros anos, seja essa de atrelar formação aos resultados, mas acho que, por exemplo, a gente tem muitos projetos na Secretaria acontecendo. De alguma forma eles poderiam vir mais “linkados” com os nossos déficits, com as nossas áreas carentes, né, com aquilo que a gente tem visto que os alunos não têm atingido. Então acho que a gente podia unir forças de outras ações que a Secretaria já faz, mas focadas para essas áreas onde a gente percebe que...que estão precisando de intervenção.</i></p>

Com essas reflexões e pensando no objetivo de conhecer para intervir sobre a realidade dos alunos da rede municipal, seria necessário levar em conta as peculiaridades de cada escola e comunidade, investindo-se mais em formação e em projetos que convergissem para esta finalidade, como apontou acima a Gestora da Seduc.

6.2.2.3 Análise 3 - “DAS CONSEQUÊNCIAS”

Quando a pergunta versou sobre as **consequências** da Prova Santos para o processo de ensino e aprendizagem, a Coordenadora da Escola M demonstrou acreditar que há um estímulo à reflexão dos professores nas áreas avaliadas, mas relativizou sua consequência. A Coordenadora da Escola C também condicionou uma consequência positiva à ação de reflexão por parte do professor, deixando claro que isso nem sempre acontece; e a Coordenadora da Escola G valorizou os possíveis erros da Seduc na Prova (de digitação, gabarito) como um incentivo à reflexão de alunos e docentes, numa perspectiva bilateral do erro. Não só a escola e o aluno podem errar, mas também a instância maior, a Seduc; aliás, percepção que traz um olhar humanizado ao processo.

Aqui, vale lembrar Hoffmann (1999, p.57), explicando a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista. O erro, considerado como um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano, torna-se fecundo. “Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora”.

Por esse prisma, a Prova Santos pode ser um instrumento de mediação dentro do sistema educacional contribuindo para que ambos os polos aprendam e evoluam.

Análise 3 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Consequências da PS no ensino e aprendizagem</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
<p>Palavra-chave: <u>Movimento</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Leva os professores de Língua Portuguesa e Matemática à reflexão</p> <p>Consequência relativa</p>	<p>[...]ele traz consequências no processo ensino-aprendizagem à medida que ele também provoca os professores a olharem o instrumento[...]algo que vem de um outro lugar [...] a desacomodarem os professores e a observarem. Muitas vezes, as questões, algumas questões estão[...]muito abaixo da nossa expectativa, outras, entretanto, superam demais, então há que se observar essa medida... e os professores, pelo menos as experiências poucas que eu tive é...de contato, os professores utilizavam, sobretudo os das áreas específicas, de língua e matemática, utilizavam esse instrumento, sim, para repensar um fazer pedagógico, então ele traz uma consequência, mas não é uma consequência que reverbera num super resultado, ele mexe um pouco, mas outros tantos instrumentos também mexem[...].Je a gente percebe que eles são sazonais[...] há aderência ou não desse ou daquele instrumento, e assim também é encarada a Prova Santos por mim, pelo menos, e penso que por um grupo de pessoas com quem eu convivi profissionalmente, a respeito das consequências no processo e os impactos no processo ensino- aprendizagem.</p>
<p>Palavra-chave: <u>Crença</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Consequência positiva, mas insuficiente</p> <p>Nem todo professor faz a reflexão</p> <p>Entra como nota no trimestre</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA C</p> <p>O que acontece agora na coordenação, que eu vejo, é que alguns professores, a gente não consegue sensibilizá-los para esse debruçar no fazer pedagógico. E aí a consequência, assim, não só, ah, deu lá mais uma nota, aproveitou para o trimestre, tal. E sim, estar fazendo ali: "Não, olha gente, aqui vamos ... reorganizar, vamos parar pra avaliar por que será que aqui essa questão, como é o exemplo, leitura de gráficos. Por que que não é, não sei te mensurar aqui o caso, mas por que, que...quantos por cento, só isso conseguiu? Só esse, né? então a consequência, eu vejo sempre como positiva, mesmo que seja um dado negativo ou abaixo do esperado, mas a consequência ela é sempre positiva, porque é um instrumento que ele é real, ele está feito dentro de um plano. Eu[...] enxergo assim, e a gente pode fazer interferências, né, de fazer a nossa avaliação e depois mandar. A Seduc também sempre tá reelaborando. Eu particularmente vejo que ela traz consequências positivas e precisariam ser talvez mais é, ... Como é que eu posso dizer? Não digo valorizadas, mais priorizadas, priorizadas.</p>
<p>Palavra-chave: <u>Mobilização</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Processo</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA G</p> <p>[...]eu acho que vocês não gostam, mais eu adoro quando vem uma questão errada, gente, é uma maravilha aquilo, povo não sabe como é bom, os alunos questionam, os professores... por</p>

cognitivo A Seduc também pode errar Importância da análise do erro	<i>exemplo...é... quando na hora da digitação, se soubessem como aquilo contribui, porque às vezes vem uma questão e aí o professor questiona que não era aquela questão, quando a gente vai olhar no gabarito, entendeu...e os alunos também questionam, coloca todo mundo para pensar, coisa que o povo tem preguiça.</i>
--	--

Também a Gestora da Seduc entende que as consequências estão aquém do esperado, que os resultados da Prova Santos não estão espelhando uma melhoria. Logo, nas formações oferecidas para 9º e 7º ano procurou-se dialogar, analisar o erro, sensibilizar o professor para esse trabalho com o aluno. Contudo, tal esforço tem se revelado insuficiente e ineficaz, o que se coaduna com a fala dos professores, analisadas mais à frente neste estudo, talvez porque “a complexidade das estruturas de aprendizagem de cada aluno e as especificidades socioculturais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.159) não estejam sendo consideradas de forma aprofundada e em todos os anos escolares.

Segundo Vianna (2003, p.14), “a avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a outros programas, destacando-se, inicialmente, o de capacitação docente[...]” e reforça que “a avaliação precisa estar ligada à pesquisa educacional voltada para a realidade dos problemas educacionais relevantes”. Mais uma vez, não se pode apartar a educação do contexto político, econômico e social, dos problemas de infraestrutura, das classes numerosas, das condições de trabalho, da precária formação inicial do professor...

O mesmo autor (VIANNA, 2003, p.17) esclarece ainda que, para haver sucesso na aprendizagem escolar, os padrões e instrumentos empregados nos diversos momentos do processo educativo, incluindo a avaliação, devem ser “revistos periodicamente, elaborados à luz de experiências, modificados, quando for o caso, e até mesmo suprimidos se não mais corresponderem à realidade socioeducacional e não atenderem às exigências e necessidades da sociedade”.

Análise 3 - Quadro 2

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Consequências da PS no ensino e aprendizagem	GESTORA DA SEDUC
---	------------------

<p>Palavra-chave: Análise</p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Diálogo com os professores</p> <p>Alunos no Fundamental II aprendem cada vez menos</p> <p>Ressignificar o Fundamental II</p> <p>Aprender com outras experiências</p> <p>Resultados preocupantes na Prova Santos em matemática</p>	<p>[...]a partir do resultado e da habilidade envolvida naquelas questões a gente faz um trato pedagógico[...] de possíveis, né, dificuldades que aconteçam. De fato [...]a gente faz inferências em cima de quais são os possíveis problemas em relação ao aluno não ter atingido aquela habilidade. Mas a gente não tem como afirmar. Nos anos que a gente faz a formação, no 9º ano por exemplo, a gente tem como dialogar com os professores e a gente[...]sensibiliza pra que eles façam esse trabalho com os alunos, de retomada, né, de análise do erro, pra gente identificar onde estão as fragilidades. Então, nesse ano, no 9º específico, que a gente tem esse diálogo, a gente consegue ter um pouquinho mais claro onde estava o nó, onde foram as dificuldades. Mas nos outros anos a gente faz uma análise pedagógica, identifica as áreas que necessitam [...]como esse ano, por exemplo, no 7º ano, a gente tá fazendo uma ação de intervenção, de formação, por conta de ter indicado um resultado muito abaixo do esperado.</p> <p>[...]Até falo, em 10 anos, que a gente tem essas metas do Ideb, a gente viu que a gente avançou muito no Fundamental I. Hoje[...]como um todo no Brasil, tem conseguido atingir as metas projetadas, mas no Fundamental II, não! Eles estão atingindo cada vez menos e o que a gente precisa ofertar, como a gente precisa ressignificar esse Fundamental II, olhar pra municípios que tenham bons resultados, olhar pra experiências de sucesso e se inspirar e começar a ressignificar mesmo nosso fazer. Porque precisa romper com o que a gente vem fazendo, que não tem dado resultado. Então não atingimos a nossa meta no Fundamental II, os resultados na Prova Santos são preocupantes, né, principalmente na matemática, então algo precisa ser feito.</p>
--	---

De acordo com Morin (2000, p.24), deve-se “[...]reconhecer na educação do futuro um princípio de incerteza racional: a racionalidade corre risco constante, caso não mantenha vigilante autocrítica [...]. Sendo assim, educação pressupõe uma constante autoanálise: “[...] a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica” (MORIN, 2000, p.24).

6.2.2.4 Análise 4 - “DA CONTRIBUIÇÃO PARA O FAZER PEDAGÓGICO DO COORDENADOR”

Quanto à Prova Santos contribuir para o **fazer pedagógico do coordenador**, a Coordenadora da Escola M, que é a mais crítica das três, diz que a Prova Santos acaba levando o coordenador a uma reflexão, pois é possível que o ativismo do cotidiano escolar possa afastá-lo dessa atitude. A Coordenadora da Escola C acredita que o instrumento contribui para uma caracterização das turmas, não

falando diretamente sobre seu atual fazer, provavelmente por ser relativamente nova na função e estar se apropriando de muitos aspectos; e a Coordenadora da Escola G expõe que a Prova Santos estimula sua própria formação continuada.

Segundo a Gestora da Seduc, os coordenadores pedagógicos são o ponto central para trabalhar os resultados da Prova Santos com os professores dentro da escola e implementar a formação em serviço. Assim, aproveitando a avaliação mediadora de Jussara Hoffmann (1999, p.56), pode-se reafirmar que, sendo utilizada a contento, a Prova Santos se revela como um instrumento mediador, impelindo os sujeitos a um vínculo reflexivo: Seduc - Prova Santos - Aluno - Prova Santos - Coordenador - Prova Santos - Professor - Prova Santos - Seduc, em um círculo de ação-reflexão-ação, por sua vez exigente de uma relação tanto dialógica quanto epistemológica com o objeto que os afeta.

Análise 4 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Contribuição da PS para o Coordenador</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
<p>Palavra-chave: <u>Impulsionamento</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Instrumento promove uma reflexão</p> <p>Contribui positivamente no fazer pedagógico do Coordenador</p>	<p><i>Então, quanto ao meu fazer pedagógico enquanto coordenadora, é... a Prova Santos, ela traz minimamente uma aproximação da gente com o plano de curso, com os conteúdos, com essas questões, que já é uma rotina pra gente, já faz parte um pouco da rotina, mas também tem um lado da escola que nos devora no seu cotidiano, então muitas vezes ter um instrumento que te promova uma reflexão ou que te leve, obrigatoriamente ou não, a essa reflexão, muitas vezes te empurra pra essa ação que é necessária, então assim, contribui à medida que me provoca, entre aspas, a me deparar com conteúdos e avaliar processos e pensar o quão estamos ou não adequados àquilo. No segmento do Fundamental II, é... fica bem interessante, porque é muito específico, né... muito específico. Mas é bacana sim, bacana no sentido de contribuir, é positivo, contribui.</i></p>
<p>Palavra-chave: <u>Crença</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Contribui para caracterizar as turmas</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA C</p> <p><i>Sim, sim, ela traz. Digo isso como professora, sempre acreditei, ela me reportava a um olhar mesmo do meu fazer e, e... me ajudava bastante. E na coordenação ela traz essa, essa caracterização, né, da turma da escola.</i></p>

<p>Palavra-chave: Formação</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA G</p>
<p>Síntese da Resposta</p> <p>Contribui com sua formação continuada</p>	<p><i>Sim, sim... porque aí[...]eu consigo também estudar[...]perguntar para os professores[...], tanto de língua portuguesa e de matemática o que eu não entendo[...]porque tem muitos anos que eu não estudei,* eles me explicam, inclusive eles que fazem a correção, aí os outros professores também, para chegar depois na minha mão, eu acho interessante porque eu voltei a estudar também[...]</i></p> <p>*o emprego do “não” parece ser um equívoco, porém, analisando-se o contexto da fala, o subtexto pode indicar possíveis dificuldades no percurso escolar da entrevistada.</p>

Análise 4 - Quadro 2

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Contribuição da PS para o Coordenador</p>	<p>GESTORA DA SEDUC</p>
<p>Palavra-chave: Articulação</p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>O Coordenador é o responsável por articular e promover a reflexão com vistas a novas intervenções</p>	<p><i>A gente sempre dá uma devolutiva da análise para os Coordenadores Pedagógicos, porque a gente acredita que eles são as pessoas dentro da escola[...] responsáveis por articular esse fazer pedagógico e levar essa reflexão para junto dos professores também, pra que tenha alguma intervenção. Levamos essa reflexão também pros espaços de formação onde há esse diálogo com os professores, né, então, Metas em Foco*[...] ele tem esse objetivo, ele analisa esse processo.</i></p> <p><i>* Formação oferecida pela Seduc</i></p>

Ou seja, a Prova Santos pode propiciar uma conexão entre os atores envolvidos, estimulando o processo contínuo de construção do conhecimento tanto pelo aluno quanto pelo professor e o coordenador, como uma espécie de impulso ao diálogo, à reflexão e à ação.

6.2.2.5 Análise 5 - “DOS RESULTADOS”

Sobre como são utilizados os **resultados da Prova Santos pela escola**, a Coordenadora da Escola M detalha que são elaborados cartazes e que se realizam

discussões e reflexões, diz ainda que alguns professores solicitam a comparação dos resultados com os de anos anteriores, no entanto ela crê que a Prova Santos não tem a mesma relevância para as escolas e para a Seduc.

A Coordenadora da Escola C observa que, apesar de socializar os resultados com os professores, precisaria melhorar esse trabalho, reconhecendo que a análise acaba ficando mais por conta do professor. Segundo sua própria ponderação, no futuro, pretende envolver também os alunos para que eles se situem melhor dentro do processo de avaliação. Já a Coordenadora da Escola G menciona a comparação dos resultados com os de outras avaliações e declara que a Prova Santos é considerada na avaliação de aprendizagem do aluno, compondo a avaliação do rendimento escolar.

Ainda quanto à socialização dos resultados na escola, a Gestora da Seduc reforça que esta articulação deve ser feita pelos Coordenadores Pedagógicos, abrindo espaços de discussão, mas percebe que não são todos que apresentam as conclusões da Prova Santos aos professores, o que indica a necessidade de aperfeiçoar a comunicação para haver mais clareza nesse processo, corroborando o que disse a Coordenadora da Escola C.

Dessa forma, Vianna (2009, p.19) alerta: “[...] o que fazer com os resultados? Essa é uma questão com inúmeras implicações, que precisam ser consideradas e amplamente discutidas, a fim de evitar que os dados levantados não sejam condenados ao silêncio de um arquivo morto”. Essa colocação vale para os dois polos envolvidos, tanto para as escolas quanto para a Secretaria, pois ainda conforme Vianna (2009, p.19), a avaliação de um sistema educacional não deve se basear em decisões individuais, mas refletir um “consenso entre os diferentes atores – professores, administradores, técnicos, alunos e a própria família, como intérpretes da sociedade[...]”.

Análise 5 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Utilização dos resultados da PS pelas escolas</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
--	---------------------------------

<p>Palavra-chave: <u>Atitude</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Mais um dentre os demais instrumentos</p> <p>Divulgação dos resultados</p> <p>Reflexões</p> <p>Alguns professores solicitam a comparação dos resultados com os de anos anteriores</p>	<p>Os resultados da Prova Santos[...] trago os gráficos que já são propostos na própria tabulação que nos é dada pela Secretaria e a gente faz um grande cartaz e algumas discussões a respeito das questões mais acertadas, as menos acertadas e os avanços que precisamos ter. Há sim, algumas discussões a respeito do conceito daquilo que é tratado na questão[...], dos conteúdos conceituais ali discutidos, mas é importante, é um avanço sim, outros instrumentos criados dentro da própria escola também nos promovem essas discussões, mas a Prova Santos é mais um a contribuir[...]</p> <p>[...]um ou outro professor de língua portuguesa e matemática mais interessado e envolvido me solicita esse tipo de comparação, então há sim, não é como eu disse 100%, supassumo, máximo ou ideal, mas existe, sim, é... um suspiro desse tipo de ação, de atitude, de comportamento em relação a comparar dados e utilizar os resultados para novas intervenções.</p> <p>[...] eu tenho uma cópia dos resultados, tínhamos uma cópia dos resultados que a gente deixa disponível “full time” na sala dos professores para consultar a qualquer hora.</p> <p>[...]a gente faz, sim, uma ou duas RAPs* dedicadas a essa discussão e outros momentos também, assim, a gente leva esses resultados junto com outros, de projetos e tal quando é uma reunião maior...</p> <p>*Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico (RAP).</p>
<p>Palavra-chave: <u>Motivação</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Precisa melhorar o trabalho com base nos resultados</p> <p>Envolver os alunos</p> <p>As ações hoje são mais individuais</p> <p>A planilha alimentada na escola é prática</p>	<p style="text-align: center;">COORDENADORA DA ESCOLA C</p> <p>[...]numa próxima coordenação que eu estiver, reportar para os alunos também. Isso na verdade, é um desejo meu, assim, dos alunos começarem a se enxergar dentro das avaliações, né, e com os professores, eu faço, sim. Então fizemos na anterior, teremos agora a segunda, vou melhorar essa [...]amostra e, essa análise, então a gente mostra sim. Mostra em RAP, a gente para pra pensar um pouquinho tal, mas as ações acabam ficando um pouco individualizadas para os professores. Eu acho que isso a gente também ainda precisa melhorar.</p> <p>[...]assim que a gente consegue ter, eu já vou passando pra eles. Depois eu até imprimo e a gente faz uma discussão... A planilha, eu acho que ela foi nova também pra minha experiência, mas depois, uma colega me ajudou e, eu logo entendi como é que fazia. Eu acho uma planilha bem didática. Sim, ela é uma planilha que você enxerga. Você consegue ver bem as situações.</p>
<p>Palavra-chave: <u>Comparação</u></p> <p>Síntese da</p>	<p style="text-align: center;">COORDENADORA DA ESCOLA G</p> <p>Como avaliação, como nota também, a gente avalia aqui dentro, entra como nota e a gente fala para os pais. [...]na realidade a gente</p>

<p>Resposta</p> <p>Complemento</p> <p>Comparação com outras avaliações</p> <p>Cita como positiva a formação oferecida pela Seduc</p> <p>Reflexão em reuniões e individualmente</p>	<p>soma a Prova Santos, as provas internas, as olimpíadas... a gente acrescenta, na vida escolar do aluno, no dia a dia do aluno. A gente avalia o aluno, tanto com Prova Santos, as olimpíadas, a gente avalia, e as provas internas.</p> <p>[...]inclusive[...] com as olimpíadas de matemática, a gente vê a diferença[...] a gente tem a prova interna e[...] a semana de avaliações[...]aí a gente compara com a Prova Santos pra ver [...] se a gente tá no mesmo nível é... se a gente conseguiu atingir e [...]tem dado resultado, principalmente língua portuguesa que eu não to tendo problema nenhum, o índice[...]foi muito alto[...] em todos os anos[...], do sexto ao nono foi assim, porque “Metas em foco”* pra mim é um dos melhores, não desmerecendo os outros, mas assim do jeito que trabalha, infelizmente os professores de matemática você tem que obrigá-los [...] alguns não, estão porque querem, mas os professores de língua portuguesa eles fazem questão.</p> <p>[...]me ajuda e ajuda os professores porque é... cada um[...]faz questão que eu imprima[...] e isso a gente trabalha na reunião, aí os professores falam “nossa, porque eles aqui subiram” ou “o índice tá baixo aqui”.</p> <p>[...] às vezes até a gente vai muito no HTI*do professor, [...] de matemática que é a maior dificuldade minha... não vou mentir, e dos alunos, então aí eu converso com o professor de matemática, peço para me explicar porque[...] aconteceu isso[...]para eu poder entender.</p> <p>*Hora de Trabalho Individual</p> <p>*Formação de professores oferecida pela Seduc</p>
---	--

Análise 5 - Quadro 2

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO</p> <p>Resultados</p>	<p>GESTORA DA SEDUC</p>
<p>Palavra-chave: <u>Limites</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Dificuldades na comunicação e no entendimento</p> <p>Desafio: fortalecer o Coordenador em meio a questões complexas da função</p>	<p>[...]tem Coordenador que já tem isso como uma premissa, como um trabalho rotineiro de compartilhar esses resultados com os professores, de identificar áreas que necessitam de ação, mas a gente percebe aqueles que[...] ele não comunicou isso para o grupo e ele poderia ter feito isso quando ele enviou a planilha pra[...] Secretaria[...] Ele não abriu um espaço de discussão sobre isso, então a gente percebe que ainda a gente precisa estreitar esse diálogo.</p> <p>[...]Nós, enquanto Secretaria, temos intencionalidade e temos clareza dos nossos objetivos, e até das nossas fragilidades pra aprimorar esse processo. Mas a gente percebe que na ponta, a escola, isso ainda não é tão claro.</p> <p>E a questão é que a gente tem investido muito no papel do Coordenador[...] porque se a gente fortalecer um pouco mais os</p>

	<p>coordenadores, eles podem fazer esse trabalho in loco, né, de formação. Mas, tem outras questões: de atribuição, de permanência na Unidade Escolar, né, outras questões que, ... que estão relacionadas com esse desempenho do trabalho do Coordenador também, então o desafio existe.</p>
--	---

Assim, se se pretende trilhar um caminho de caráter democrático nas avaliações de sistemas e, mais especificamente, no âmbito da Prova Santos, há que se pensar em mecanismos que envolvam todos os sujeitos, não somente os de dentro da escola, mas também a família, sem esquecer de fortalecer o Coordenador Pedagógico para que ele exerça um papel articulador dentro da comunidade escolar.

6.2.2.6 Análise 6 - “DA APLICAÇÃO, CORREÇÃO E TABULAÇÃO”

A respeito de como é realizada a **aplicação** da Prova Santos nas escolas, bem como a **correção e tabulação**, todas as três Coordenadoras Pedagógicas disseram que a correção é feita pelos professores das áreas de Língua e Matemática. A Coordenadora da Escola M e da Escola C dizem seguir as orientações da Seduc quanto à aplicação e correção, e a Coordenadora da Escola G refere-se à boa disciplina dos alunos, não havendo problemas para ela nesse dia.

Por outro lado, a Gestora da Seduc reconhece a fragilidade na aplicação, correção e tabulação dos resultados pela Escola. Embora sejam dadas orientações, ela percebe falhas que podem influir na integridade dos resultados, sendo necessário o aprimoramento do processo. Cabe aqui a observação de Vianna (2009, p. 16) quando aponta que “um dos problemas a considerar em um programa de avaliação centra-se na capacitação técnica[...]” e que muitas vezes os diferentes procedimentos são executados “de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal”, o que pode realmente acontecer, já que as escolas estão encarregadas de boa parte do processo.

Análise 6 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Aplicação, correção e tabulação da PS</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
--	---------------------------------

nas escolas	
<p>Palavra-chave: <u>Rotina</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Aplicação tem rigor de uma prova externa (“será?”)</p> <p>Vários professores de Língua Portuguesa e Matemática ajudam nas correções</p> <p>Não menciona a possibilidade de interferência dos profissionais</p>	<p>Nós fazemos uma aplicação bem organizada com data e hora marcada para início e fim, com todo rigor de uma prova externa. Como já estávamos acostumadas com a aplicação do Saesp, Prova Brasil, então a gente segue esse mesmo rigor, até por uma própria indicação da Secretaria. Todos os professores são envolvidos com uma certa antecedência nisso, já existe uma facilidade pelo próprio tempo que isso é aplicado, então hoje já é uma aplicação “velha conhecida nossa”. [...]Quais os profissionais que fazem a correção? Os das áreas específicas, matemática e português. Em geral nós temos mais de um professor na área [...] então existe um envolvimento maior de professores. Este ano nós tivemos aproximadamente seis professores envolvidos na correção de língua mais uns quatro ou cinco na correção de matemática[...] e aí tem os de redação que são os próprios professores mesmo das classes, que inclusive aproveitam esse instrumento pra fazer uma avaliação deles e dos próprios alunos e consideram como instrumento individual, então essa avaliação e correção é feita dessa forma [...]são os mesmos profissionais que tabulam e eu colaboro com a tabulação final e vou ajustando as somas, fazendo as tabulações finais.</p> <p style="text-align: center;">COORDENADORA DA ESCOLA C</p>
<p>Palavra-chave: <u>Regra</u></p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Acontece nos dias previstos</p> <p>Em geral, são professores de outras disciplinas que aplicam</p> <p>Correção feita pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática</p> <p>Tabulação realizada pela Coordenadora</p>	<p>Ah, nós seguimos o calendário, né, direitinho como vem a data, Língua Portuguesa, aquele dia só Língua Portuguesa. E nós fazemos assim:[...], como a escola é tempo integral[...] a gente determina: ou período da manhã ou período da tarde. Acontece ao mesmo tempo, simultaneamente nas salas, e não necessariamente é o professor, até porque nem dá, o professor do componente[...], isso é tranquilo pros professores. [...]normalmente os professores que aplicam ou já aplicaram, então assim, a aplicação é bem tranquila. A gente mantém as horas, né, direitinho como vem a orientação e depois eles entregam... a correção.</p> <p>Então, a correção, língua portuguesa, são os professores de língua portuguesa, inclusive pra aquela textual, tem até aquela hora né, a mais*, então são eles sempre que fazem. E a de matemática, são os professores de matemática que corrigem. E aí vêm as tabulações, [...] eu que faço a parte da tabulação.</p> <p>*Os professores de Língua Portuguesa que corrigem a Produção Textual da Prova Santos são remunerados.</p>

Palavra-chave: <u>Clima</u>	<p style="text-align: center;">COORDENADORA DA ESCOLA G</p>
Síntese da Resposta Dia de aplicação sem problemas quanto à disciplina dos alunos	<p><i>[...] tranquilo, não muda o professor... é um dia que eu adoro, não tem nenhuma ocorrência, é uma paz... não recebo nenhum aluno aqui, é uma paz.</i></p>

Análise 6 - Quadro 2

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Aplicação, correção e tabulação da PS nas escolas	<p style="text-align: center;">GESTORA DA SEDUC</p>
Palavra-chave: <u>Vulnerabilidade</u> Síntese da Resposta Reconhece pontos a serem melhorados	<p><i>[...]a gente precisaria aprimorar algumas coisas do nosso processo que a gente ainda observa como frágil, enquanto Secretaria. Então, os processos de aplicação, de correção que ainda são feitos por parte dos próprios professores nas escolas, que a gente enquanto secretaria comunica as orientações de correção, de aplicação, mas que no diálogo, nas formações, a gente percebe que nem tudo chega limpo e claro pra escola. O retorno desses resultados que ainda é feito de uma forma muito manual, então são pessoas que corrigem na escola, passam por uma tabela, digitam isso no computador, então isso ainda não é feito num sistema, né, e, ... e todas essas variáveis podem atrapalhar um pouco a análise desses dados, né, a limpeza[...] desses dados.</i></p>

Portanto, no caso de se continuar a envolver os professores e gestores na aplicação, correção e tabulação da Prova Santos faz-se necessário reforçar as orientações quanto aos procedimentos realizados pela escola, porém melhor seria a Seduc encontrar uma solução que utilizasse agentes externos à escola.

6.2.2.7 Análise 7 - “DA VISÃO DOS ALUNOS”

Além desses temas, as Coordenadoras Pedagógicas falaram sobre a visão dos **alunos em** relação à Prova Santos, havendo diferenças de escola para escola. A Coordenadora da Escola M diz que os alunos não dão importância para a Prova,

acreditando que esta deveria ser repensada, pois o problema estaria em sua própria natureza. A Coordenadora da Escola C reflete sobre a necessidade de se trabalhar a importância da Prova com os alunos para que esta seja valorizada; e a Coordenadora da Escola G diz que seus alunos são motivados e fazem a Prova Santos com interesse.

Sendo assim, cabe aqui a opinião de Vianna (2003, p.46), dizendo que as autoridades administrativas e até os professores esquecem que os alunos precisam ser motivados para a avaliação tanto quanto para a aprendizagem e, ainda mais no caso das avaliações de larga escala, que não têm consequências diretas e são tidas como monótonas e cansativas dentro de um quadro repetitivo de várias avaliações na escola. É por isso que muitos alunos reagem a elas, em geral, mecanicamente, respondendo “à la diable às questões apresentadas”, pois não lhes atribuem um significado.

Análise 7 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Alunos e a PS</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
<p>Palavra-chave: Reflexão Síntese da Resposta</p> <p>Pouca importância</p>	<p><i>Sobre os alunos, eles dão muito pouca importância, vou te falar que é raro quem sabe o que é a Prova Santos.[...]não é que a escola não se esforce [...]é da natureza mesmo... acho que a gente está precisando repensar os nossos instrumentos avaliativos....inclusive esse [...] com a natureza de alunos que cada vez mais chegam na escola[...] é complicado[...]os alunos realmente não dão a menor bola[...]</i></p>
<p>Palavra-chave: Significado</p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Diálogo</p> <p>O aluno deve compreender a razão do instrumento</p> <p>Receio da banalização do instrumento e da</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA C</p> <p><i>[...]A educação ela tá muito esquecida. Então os instrumentos eles acabam[...], eu me preocupo com a banalização, sabe? Ah, faz de qualquer jeito. Até por conta dos alunos, “ah não dá em nada” [...], então esse é um movimento, que a gente aqui não pode deixar acontecer, sabe? O instrumento existe, ele é válido, os alunos têm que entender que não é uma avaliação pra apontar a sua deficiência, o que está faltando, e sim, é um instrumento que faz com que o professor repense a prática[...]</i></p>

educação	
Palavra-chave <u>Motivação</u>	COORDENADORA DA ESCOLA G
Síntese da Resposta Desafio intelectual Interesse não tanto pela nota, mas pelo que a PS provocaria	<p><i>[...]se você observar é... nesse dia não falta ninguém... a gente explica uma semana antes, “Olha a Prova Santos”... ninguém falta, e olha não é pela nota, por incrível que pareça, eles sabem que vale como nota, mas eles adoram fazer para questionar, eles questionam os professores... “essa está mais fácil, porque que a sua foi mais difícil”...<i>ai o professor vai explicar que o sistema tem uma visão geral, e aqui dentro tem uma visão interna, né... pequena, uma visão só daqui daquele grupo né, não é uma visão externa, mas é interessante sim...</i></i></p> <p><i>[...]inclusive nossos deficientes, vem prova adaptada.[...]O Paulo (nome fictício) é cego e tira notas ótimas[...] nós temos um autista no oitavo,[...] nossa, você entrega a prova para ele, a mediadora do lado só para poder...tem questões que ela tem que explicar né, é direito dele.</i></p>

Logo depreende-se que não somente o ensino e a aprendizagem devem se tornar significativos para o aluno, sob pena deste não aprender, como também o processo de avaliação em seu conjunto.

6.2.2.8 Análise 8 - “DAS SUGESTÕES OU CRÍTICAS”

Foi perguntado, ainda, se as Coordenadoras Pedagógicas gostariam de fazer **sugestões ou críticas**, se havia constrangimentos em relação à Prova Santos e o que não deveria ocorrer. Em resposta, a Coordenadora da Escola M alertou para a questão do *accountability*, que seria um ponto negativo, porém sem lembrar ou perceber que, embora de forma branda e não diretamente ligada ao professor, o município já tem uma possível bonificação atrelada aos resultados da Prova Santos (PDR). Aqui se vê, por parte do gestor público, um procedimento tecnocrático visando ao cumprimento das obrigações profissionais e à prestação de contas (DIAS SOBRINHO, 2003, p.43, p.45).

Além desse aspecto, tanto a Coordenadora da Escola M quanto a da Escola C reforçam a importância do diálogo entre a Seduc e as escolas, deixando claro que a Prova Santos funcionaria como um canal de comunicação. Nesse sentido, a Coordenadora da Escola G aponta que a Prova Santos também favorece a relação com os pais, aprovando a proximidade do instrumento com a escola. Já, a

Coordenadora da Escola C levanta a possibilidade de interferência dos “professores” nos resultados, dando como exemplo negativo outras avaliações de larga escala, porém curiosamente citando a Prova Brasil à qual os professores não têm acesso.

Enfim, neste ponto da análise já é possível averiguar que a Prova Santos cumpre funções além daquelas que foram inicialmente pensadas para ela, até extrapolando os limites de uma avaliação de sistemas e escapando ao controle externo, posto que uma parte importante do processo ocorre por conta das escolas. Ainda que possa haver várias finalidades para uma avaliação, seria cabível ponderar, como Dias Sobrinho (2003, p.49), que se uma avaliação não puder resolver os problemas inerentes à sua própria natureza, que condições ela terá para resolver aqueles a que se propõe?

Ampliando-se esta discussão, segundo Alavarse (2007, p.90), existe uma dimensão política acerca de quem controla a avaliação. Se o avaliador for de fato externo, o sujeito controlador são as instâncias administrativas (no caso da Seduc, uma instância administrativo-pedagógica) e o professor perderia “a proeminência de avaliador” que historicamente teve, pondo em questão a legitimidade política dessas avaliações (ALAVARSE, 2013, p.146). Porém, dentro da Seduc, são professores da rede, alguns destes afastados da escola, que elaboram a Prova e, na escola, são professores que a aplicam e corrigem, sinalizando o envolvimento da classe docente em todas as etapas.

Desta feita, a Prova Santos tem sua exterioridade “atenuada” e não acontece “de forma absoluta” (CHAPPAZ, 2015 apud ALAVARSE, 2017; MACHADO, 2017). Por conseguinte, a pergunta que também se coloca é em que medida isso a diferencia politicamente. Não deixando de lado os problemas que possam ocorrer quanto à neutralidade e lisura dentro desse processo avaliativo, nota-se que a resistência à Prova Santos nas escolas é bem menor e revela um grau de aceitação mais alto, se comparado às demais avaliações externas em que os professores não participam.

Análise 8 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Comentários e sugestões</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA M</p>
--	---------------------------------

<p>Palavra-chave: Responsabilização (Accountability)</p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Ampliação do diálogo entre a Seduc e as escolas</p> <p>Resistência</p>	<p>[...] eu acho que se a Prova Santos fosse utilizada como um instrumento para avaliar quantitativamente o trabalho do professor, e servir como essas escalas que acabam equacionando em salário, etc... isso seria uma catástrofe[...]acho que seria catastrófico a gente ter a Prova Santos atrelada a qualquer coisa que não fosse apenas balizamento pedagógico e de identidade pedagógica do município[...]na verdade, eu acho que do jeito que está, estamos caminhando... ela vem com um grupo que se esforça para dialogar. Podia ampliar esse diálogo de verdade[...] acho que esse diálogo sobretudo com o Fundamental II ainda é bastante centralizado e resistente de ambos lugares, tanto da escola quanto do setor que elabora, então acho que existe, sim, uma resistência aí que podia ser superada[...] e acho que ela deve estar acima da gestão pública, da gestão política do momento para que ela possa se perpetuar de uma maneira bem construtiva, ela tem futuro, [...]ela tem recursos para ser um bom instrumento para além de qualquer política que se estabeleça no sentido partidário, que sim, move e rege o movimento identitário da educação no município.</p>
<p>Palavra-chave: Movimento</p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Importância do diálogo entre a Seduc e as escolas</p> <p>Alerta para a lisura no processo de aplicação</p>	<p>COORDENADORA DA ESCOLA C</p> <p>[...]eu acho que eu reitero aquelas questões que vivi como professora no processo. Quando, às vezes, tem uma questão que a gente enquanto escola sinaliza que é uma questão que não tá ali muito apropriada, ou [...] a gente tem dúvida o porquê daquela questão[...]Normalmente a gente manda para a Seduc, e lá o pessoal da organização, da formação, da elaboração, revê ou manda para nós um porquê, uma justificativa do porquê daquela questão[...] E esse movimento acho muito válido.</p> <p>[...]eu vou ser bem honesta. Nem era assim na Prova Santos que eu falo, porque na Prova Santos, as pessoas foram bem fiéis. Mas com outros instrumentos de Prova Brasil, etc. e tal, a gente sabe que tem algumas condutas[...] de professores que dão respostas, e isso eu acho que não pode ocorrer.</p>
	<p>COORDENADORA DA ESCOLA G</p>
<p>Palavra-chave: Proximidade</p> <p>Síntese da Resposta</p> <p>Contribui no processo de ensino e aprendizagem</p>	<p>[...]Prova Santos, bem mais próxima, vou até fazer uma crítica, você nem perguntou, mas, a olimpíada de matemática, a nacional[...]É irreal[...] são questões que assim...muito difíceis. Prova Santos, não... está no contexto, na nossa realidade.</p> <p>A Prova Santos tem isso de bom, porque o professor entrega para cada aluno as provas e o aluno faz a autocorreção, e posso te falar uma coisa...o aluno, às vezes, quando o professor está fazendo a correção junto com eles, tem aluno que não foi bem no momento da prova, mas fazendo junto a</p>

<p>(visão externa e interna)</p> <p>Canal de diálogo, aproxima família e escola</p> <p>Resistência a outras avaliações externas</p>	<p>correção...nossa...</p> <p><i>[...]depois que corrigem os gabaritos, corrigem tudo de novo junto com os alunos e os alunos levam para casa e tem pai que questiona, inclusive um pai ligou pra mim, de matemática, ele questionou, e ele é engenheiro civil...eu falei “pai, parabéns” [...]</i></p> <p><i>[...]eu não vejo a Prova Santos como política, não vejo...agora Saresp eu vejo, ainda bem que não tem, que não teve ano passado, não teve esse ano... graças a Deus, [...] os professores, isso eles tinham uma resistência.</i></p>
---	---

Nesse ponto da dissertação, ressalte-se que estas primeiras inferências realizadas a partir das interlocuções com os sujeitos da pesquisa compararam as ideias dos Coordenadores Pedagógicos e da Gestora da Seduc, contextualizando-as com teóricos da avaliação para, a seguir, serem complementadas com o posicionamento dos professores envolvidos com a Prova Santos e mais algumas considerações por parte da representante da Seduc.

6.2.3 Os Professores de Língua Portuguesa e de Matemática; a Gestora da Seduc

A próxima análise, tanto quanto a das entrevistas realizadas com os Coordenadores Pedagógicos, baseou-se nos principais núcleos significativos que surgiram durante a conversa sobre a Prova Santos com seis professores do Ensino Fundamental II: três de Língua Portuguesa e três de matemática²⁹. Dessa feita, destacam-se: **importância; objetivos; consequências no processo de ensino e aprendizagem; formação; contribuição para o fazer pedagógico; com são trabalhados os resultados; como são feitas a aplicação, a correção e a tabulação; a visão dos alunos.** Quer como contraponto, quer como complemento, apresentam-se também as principais ponderações da Gestora da Seduc.

Como os temas são os mesmos discutidos anteriormente, optou-se, em certos momentos, por uma exposição mais sucinta, já que, em muitos aspectos, a

²⁹ Apenas o professor de matemática da Escola M era novo na rede municipal de ensino.

fala dos professores repete ou se torna complementar à dos Coordenadores, porém enriquecendo e ampliando a análise.

6.2.3.1 ANÁLISE 1 - “DA IMPORTÂNCIA”

Duas professoras de Língua Portuguesa relativizam a **importância** da Prova Santos, uma questionando um pouco sobre determinado conteúdo (da Escola M) e outra sobre a ineficácia dos seus efeitos (da Escola G), lembrando que a Coordenadora da Escola M tem uma visão semelhante. Aqui, compare-se a fala da Gestora da Seduc na Análise 3 das Coordenadoras, posto que tanto ela quanto a referida professora têm consciência de que não se verifica, no Fundamental II, uma melhora significativa na aprendizagem e nos resultados, consequência de uma associação de fatores que integram a educação pública, como já mencionado. Porém, a Professora da Escola G vai além em sua crítica, opinando que a Prova Santos não seria fundamental no processo educativo, mesmo pensamento da Coordenadora da Escola M.

Todavia, os demais entrevistados elogiam a prática, percebem a Prova Santos como mais próxima da realidade dos seus alunos, veem-na como algo positivo e importante, especialmente no sentido de a Seduc ter um panorama da educação oferecida nas escolas municipais. Nota-se também que os professores demonstram a tendência a uma visão mais tradicional de ensino.

De acordo com Luckesi (2002, p.79-82), ao discutir a diferença de exame e avaliação em meio às representações sociais - entendidas por ele como padrões inconscientes de conduta que se manifestam nas falas, comportamentos, crenças e ações cotidianas decorrentes de heranças socioculturais - para se compreender e trabalhar com uma concepção mais adequada de avaliação, faz-se necessário criar um novo padrão de conduta consciente, lembrando que os professores frequentemente repetem modelos tradicionais inconscientes em sua atuação.

Por sua vez, a Gestora da Seduc avalia que os professores que não participam das formações (por vários motivos) não compreendem ou alcançam a importância da Prova Santos para a rede, pois, nesses encontros é possível contextualizar, entender o significado, bem como apreender aspectos do processo, conhecendo melhor o instrumento e seus objetivos.

De acordo com Vianna (2009, p.18), sobre as avaliações externas, deve-se oferecer um processo de formação continuada aos professores e gestores para que “recebam o embasamento necessário à concretização satisfatória de uma tarefa que certamente demanda grandes esforços de planejamento[...]”, sendo evidentes as deficiências encontradas. Nesse sentido, ao final desta dissertação, sugere-se a título de fortalecimento do processo avaliativo uma formação a distância destinada a professores e gestores.

Análise 1 - Quadro 1

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Importância da PS	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
Palavra-chave: Valor Síntese das respostas De seis, quatro professores valorizam a prática Proximidade Diagnóstico Avalia a conformidade ao currículo Visão da rede Duas professoras relativizam a importância da PS: - em relação ao conteúdo - em relação aos efeitos	Escola M	Escola M
	<i>Mais ou menos. Então, eu acho que é importante, assim, deles terem um momento de parar para fazer uma avaliação, uma avaliação externa que foi uma outra pessoa que elaborou, sabendo também que isso é pra rede toda. Então independentemente do bairro da escola, está todo mundo do 7º ano, por exemplo, fazendo a mesma prova. Eu acho que isso é importante, mas é que eu acho que os conteúdos, às vezes, uma produção de texto[...] deixa um pouco a desejar. É, mais nesse sentido.</i>	<i>Então ela é um grande norteador pra escola, para direção, pros professores e pra Secretaria de Educação, de como nós estamos trabalhando os currículos, as matérias que a gente tem que dar na escola, na educação, isso também é importante. Acho importante uma maneira de avaliar, não o professor necessariamente, mas todo esse andamento das matérias curriculares.</i>
	Escola C	Escola C
	<i>[...]eu acho importante, eu acho que tem que ter mesmo, pra gente poder ter uma ideia de como é que tá a educação no município, né, então eu acho muito importante.</i>	<i>Eu gosto de aplicar a Prova Santos, eu prefiro mais a Prova Santos do que outro tipo de avaliação, como a “Olimpíada de Matemática”, a OBMEP, porque a OBMEP procura gênios, e a Prova Santos vem muito dentro da realidade daquilo que a gente trabalha, então tem, assim, um feedback com o aluno, o aluno vê que o que a gente deu, e ele fica</i>

		contente, ele fala “consegui fazer”[...]o aluno sente mais de perto o resultado, eles veem o que damos na sala de aula e que estão cobrando e com motivo.
	Escola G	Escola G
	Não é fundamental. Porque fundamental seria se ela corrigisse. Porque, se ela não corrige, ela não é fundamental. Fundamental é mudar a educação neste país. Isso é fundamental e ninguém quer fazer isso[...] é porque é política.	Acho, eu acho importante, sim, pra verificar o nível da escola[...], então eu penso assim: a prova é importante? É! Pra verificar o nível do ensino? Sim. É bem-feita, bem elaborada? Muito bem elaborada, de forma inteligente, elas pegam conteúdos importantes, entendeu?

Análise 1 - Quadro 2

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Importância da PS	GESTORA DA SEDUC
Palavra-chave: Formação Síntese das respostas Proporcionar conhecimento sobre a PS	<p>[...]os professores que não participam de formação, acho que enxergam a Prova, aí não estou falando nem na minha opinião, mas do próprio relato que a gente já escutou deles, professores, que vieram para formação. Deles chegarem a falar “hoje ou compro a ideia da Prova” [...] “Hoje eu entendo que é a Prova Santos, depois do processo formativo”. Então, é o que a gente percebe aqui. O professor que está distante dessa clareza do que é a prova entende como algo que cai de paraquedas, que a Secretaria manda, que ele tem que cumprir, e ele corrige, entrega para o coordenador e cumpriu a tarefa dele ali.</p> <p>[...] a gente percebe que isso precisa ser mais claro para a rede como um todo, lá na ponta[...]</p>

Não seria excessivo dizer que o espaço da formação é o espaço do diálogo, e, conforme explica Vianna (2009, p.20), envolve o sistema, a sociedade e o professor. Este deve participar de forma a reconhecer seus possíveis erros e dificuldades, mas também deve procurar apresentar novas ideias para a superação do obstáculo burocrático, que frequentemente sufoca o trabalho docente e a instituição escolar.

6.2.3.2 Análise 2 - “DOS OBJETIVOS”

Em relação aos **objetivos** da Prova Santos, a maioria dos professores entrevistados apontou a questão do diagnóstico da aprendizagem (habilidades e competências dos alunos), entretanto as professoras de Língua Portuguesa e de Matemática da Escola G referem-se ao diagnóstico do ensino (se os professores estão ministrando os conteúdos curriculares).

O professor de Matemática da Escola M vê a Prova Santos como uma fotografia dos alunos nas matérias avaliadas. Os professores de Língua Portuguesa e de Matemática da Escola C destacam a necessidade de uma visão em rede. Já, a Professora de Língua Portuguesa da Escola G acredita que o objetivo seja a melhoria do ensino, mas reflete sobre o problema mais amplo da educação, que não se restringe unicamente à Prova Santos e, sim, ao que aconteceria na base. Nesse ponto da entrevista, todos os professores percebem a Prova Santos como avaliação externa, de sistema.

Segundo Freitas (2007, p.976), “a avaliação de sistema no nível municipal tem a finalidade de permitir um acompanhamento do conjunto dos resultados das escolas da rede e, pela proximidade, ser mais um elemento a ser levado em conta no processo de avaliação institucional de cada escola”. Por avaliação institucional, entenda-se a autoavaliação da escola, o que de certo modo já vem acontecendo na elaboração do PPP dentro da rede santista, porém necessitando de um aprofundamento.

Com a avaliação institucional, o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola (FREITAS, 2007, p.978).

Ainda conforme o autor, “A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula”. E alerta para o fato de que, sem mediação, a simples disponibilização dos dados “não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política” (FREITAS, 2007, p.978-979).

Análise 2 - Quadro 1

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Objetivos da PS	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
<p>Palavra-chave: Diagnóstico</p> <p>Síntese das respostas</p> <p>Diagnóstico da aprendizagem</p> <p>Visão de rede</p> <p>Diagnóstico do ensino</p> <p>Ineficácia política</p>	Escola M	Escola M
	<p><i>Os objetivos são avaliar dentro daquelas competências e habilidades, quais que eles já conseguem atingir e quais que ainda não[...] como eles conseguem se expressar[...] numa prova institucional extra escola, digamos assim[...] então eu vejo que é pra ver também essa maturidade deles, analiso desta forma.</i></p>	<p><i>A Prova Santos, é uma das provas, tendo uma prova federal, tem uma estadual, e a Prova Santos é da cidade de Santos, ela vai dar o estágio, em que ponto que está aquela escola[...] que situação que ela está [...]Então a Prova Santos, pra mim, ela tem essa finalidade de ter uma fotografia dos alunos de como eles estão, principalmente em matemática e português[...]</i></p>
	Escola C	Escola C
	<p><i>Eu acredito que o objetivo é justamente saber como é que está a educação no município[...]Em relação às escolas, você poder ter um parâmetro[...] são todas escolas do município, mas a gente vê que tem escolas que tem um índice melhor do que o outro, então acho que ajuda nesse sentido[...] de entender como é que está funcionando a educação no município, o aprendizado dos alunos.</i></p>	<p><i>[...]o objetivo da prova[...]como é a mesma prova para todas as escolas, é saber a que ponto está. Para ver se está sendo desenvolvido em todas as escolas, se está cumprindo em todas as escolas, se está falando a mesma coisa, com didática diferente, mas o conteúdo tem que ser o mesmo, para que o aluno não venha de outra escola perdido para nossa. O comparativo na rede, que eu acho que precisa ter. Não é uma questão de fiscalização. É uma questão que você precisa ter de uma visão da rede e como isso está sendo desenvolvido dentro do município.</i></p>
	Escola G	Escola G
<p><i>Que fosse melhorado o ensino. Essas falhas são grandes[...], que fossem corrigidas. Só que vemos que elas estão se agravando. O público que chega é cada vez mais despreparado. É culpa da Prova Santos? Não! Volto a</i></p>	<p><i>Eu acho que ela tá analisando o nível do ensino, se nós estamos ministrando os conteúdos corretamente nas séries convenientes. Eu entendo isso.</i></p>	

	<i>dizer: é na base.</i>	
--	---------------------------------	--

Chappaz e Alavarse (2017, p. 91) ajudam a entender que, se os resultados dessas avaliações estiverem associados exclusivamente ao trabalho docente, “desprezando, frequentemente, as condições das quais emergem esses resultados”, alimentar-se-á a resistência dos professores às avaliações externas, o que vem confirmar a necessidade de uma análise contextual e ampla, por meio de uma autoavaliação institucional.

6.2.3.3 Análise 3 - “DAS CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM” E “DO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR”

Antes de iniciar as próximas conjecturas, vale recordar que os professores da rede municipal de ensino têm total acesso à Prova Santos, por esse motivo, cabe uma abordagem específica a respeito das **consequências diretas** no processo de **ensino e aprendizagem e** no próprio **fazer pedagógico do professor**.

Sendo assim, os entrevistados relatam que a Prova Santos contribui para reforçar com os alunos determinados conteúdos e habilidades, apoiando o seu fazer pedagógico. A professora de Língua Portuguesa da Escola M, do ponto de vista do aluno (consequência no processo de aprendizagem), afirma que o instrumento contribui, mas, quanto ao seu fazer pedagógico, ela entende que contribui pouco, pois já trabalharia de forma assertiva independentemente da Prova Santos; do mesmo modo, a Professora de Língua Portuguesa da Escola G. Já, a Professora de Língua Portuguesa da Escola C e os três professores de Matemática afirmam que a Prova Santos certamente contribui para o fazer pedagógico docente.

Levantando outro aspecto, os professores da Escola G trazem a discussão da falta de pré-requisitos dos alunos no Ensino Fundamental II, assim como o Professor de Matemática da escola M refere-se ao descompromisso e à indisciplina dos adolescentes, o que dificultaria o processo de ensino e aprendizagem nesse segmento. Sobre este viés, a Gestora da Seduc tem outra opinião, dizendo que a falta de base como explicação para o fracasso escolar de 6º a 9º ano é uma ideia preconcebida, um slogan da educação.

Mais uma vez, vale refletir sobre a impossibilidade de explicar os fenômenos educativos focalizando apenas um lado do assunto. O problema do slogan na educação é que “[...]aquilo que não deveria passar de um símbolo passa a ser tomado como uma verdade literal, como se expressasse um sólido ponto de vista teórico capaz de elucidar a complexidade do processo educativo”³⁰. Ou seja, um slogan não é mais do que uma frase de efeito, não devendo, portanto, ser generalizado, tomado como dogma ou entendido como uma explicação soberana.

Nesse impasse, Freitas (2007, p. 971- 972) considera dois caminhos no cenário educacional, um explicando “o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola”, e outro, “tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola”, isto é, fatores sociais, culturais e econômicos, concluindo que, isoladamente, nenhum dos dois pode dar conta do fenômeno. Logo a “dialética se impõe”. Na verdade, ambos são “pertinentes na explicação do fracasso”, por isso toda tentativa que considere apenas uma variável, “o desempenho do aluno”, será especulativa e passará à margem de um “complexo de variáveis”.

Análise 3 - Quadro 1

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Consequências da PS no ensino e aprendizagem	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
Palavra-chave: <u>Parâmetro</u>	Escola M	Escola M
Síntese das	<i>[...]eu sempre faço uma devolutiva com eles. Então por exemplo, sempre tem uma questão ou duas em que a</i>	<i>[...], Mas ela, a Prova Santos, me norteia o que eu devo melhorar, o que já está bom[...] Onde que eu tenho que</i>

³⁰ Revista Educação. José Sérgio Fonseca de Carvalho, 3/jun/2013. Os slogans na educação. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/os-slogans-na-educacao/>> Acesso em: 28/abr/2019.

<p>respostas</p> <p>A PS norteia o processo de ensino e aprendizagem</p> <p>A PS ajuda como parâmetro externo</p> <p>Aluno vem sem base</p>	<p>maioria não consegue responder, né?</p> <p>Então eu mostro pra eles [...] “você não conseguiram essa [...] porque é mais na interpretação [...] inferência” é um conhecimento de mundo pra conseguir responder aquela questão específica. E aí eu trago isso para eles.</p> <p>Na produção de texto também[...] eu acho que muito mais do que a ortografia, o problema é a pontuação, a organização textual.</p>	<p>reforçar.</p> <p>[...]Pela finalidade dela mesmo. Ela vai só verificar o que foi produzido em sala de aula. Ela vai constatar isso daí[...]</p> <p>[...]Espelha a realidade dos alunos descompromissados, que não estão interessados, que copiam, muita indisciplina[...]</p>
	Escola C	Escola C
	<p>[...]a Prova Santos ela também contribui para a gente ter uma visão geral do aluno[...] tem matemática, tem as linguagens[...]tem a redação[...]a primeira, por exemplo[...] eu consigo perceber[...]um parâmetro melhor daquilo que a gente pode trabalhar[...] que o aluno precisa mais, pra na segunda Prova Santos ele já ter uma condição melhor de responder as questões [...]de ser mais assertivo.</p>	<p>A consequência é que se o professor não acompanhar o que está proposto desde o início do ano, se ele não seguir esse planejamento, na hora que ele for aplicar a Prova Santos, é um caos. Aí ele vai ter que se corrigir, não que ele esteja errado, mas ele falhou. Alguma coisa deixou de acompanhar[...]às vezes na mesma escola você tem salas diferentes, uma te rende mais e a outra te rende menos. Você procura fazer o meio termo[...]</p>
	Escola G	Escola G
<p>[...] o que é mais entristecedor são os erros ortográficos bárbaros [...]no 9º ano[...]é inadmissível. Isso tudo tem que ser revisto[...]porque, se não, a Prova Santos não há de atingir aquilo que ela se propõe. Ninguém faz milagre no 9º ano[...]</p>	<p>[...]tem algumas questões que eles lançam, que às vezes são da série, e que não deu tempo ainda pra gente ministrar, porque o nosso aluno ele não vem preparado[...] quando ele não foi nosso aluno anterior, a gente tem que aparar certas arestas[...] se eu pego o sexto ano, você tem que trabalhar as quatro operações, porque a grande maioria não vem sabendo as quatro operações.</p>	

Análise 3 - Quadro 2

NÚCLEO SIGNIFICATIVO PS e o fazer pedagógico do professor	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
<p>Palavra-chave: Ferramenta</p> <p>Síntese das respostas</p> <p>Dos seis, quatro professores acreditam que a PS ajuda no próprio fazer pedagógico</p> <p>Para uma professora, a PS não prova muita coisa, então ajuda pouco</p> <p>Uma outra professora acha que contribui, mas não é fundamental</p>	Escola M	Escola M
	<p><i>Bem pouco, pra mim, assim, bem pouco[...]tudo que tem na prova, leitura, interpretação, eu já trabalho bastante [...]tudo bem, ele foi mal nessa questão, então... Isso é uma prova então para mim, que não prova muita coisa [...]</i></p>	<p><i>Muito, muito, porque pelo que eu analiso depois que a gente vê as respostas, vê os percentuais, me ajuda a direcionar[...] a partir da 2ª prova, que é mais no final do ano, pro ano seguinte, o que eu devo reforçar ou não. Porque eu consigo pegar, na Secretaria da escola, como que foram as salas que eu tenho, a pontuação da escola[...]o que eu preciso melhorar pra alcançar o meu objetivo. Claro que é super importante pra mim, e eu sinto muito isso, pra mim, como professor.</i></p>
	Escola C	Escola C
	<p><i>Traz, para mim traz (uma contribuição para o fazer pedagógico) porque todas as questões[...] elas são pensadas[...]na programação que a gente já tem[...] no plano de ensino, então a gente vem trabalhando com o aluno[...]são questões que provavelmente a gente também iria pensar pra pôr numa avaliação, então muitas vezes eu até utilizo a própria Prova Santos como uma ferramenta de avaliação[...] dos meus alunos. Então, para mim, tem sido positiva.</i></p>	<p><i>Sim, a gente sente o retorno do aluno. [...] Dificilmente um aluno meu zera, chegam a 50%, 60%, tem aluno que vai muito bem e ele fala, “professora nós fizemos esse exercício aqui com a senhora”.</i></p>
Escola G	Escola G	

	<p>Olha, por mim[...]alguma coisa ajuda. Volto a dizer: para mim, eu tenho isso como prática[...], a redação[...], eu valorizo a escrita.</p> <p>Sempre contribui. Ela não é fundamental. É isso.</p>	<p>[...]bastante. [...]eu às vezes até tiro o exercício dali, pra comentar em sala de aula, que eu sempre fico com umas cópias da prova que a direção da escola me dá. Antigamente as escolas não davam, mas agora eles estão liberando pra gente. [...]quando eu sei que é um dia atípico, que eu tenho prova suficiente pra distribuir, eu às vezes tenho prova de raciocínio lógico, umas coisas diferentes. Eu distribuo e passo aquilo. Então, traz sim. É uma prova muito bem elaborada, importante e deve continuar acontecendo.</p>
--	--	--

Análise 3 - Quadro 3

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Consequências no ensino e aprendizagem e no fazer pedagógico do professor</p>	<p>GESTORA DA SEDUC</p>
<p>Palavra-chave: <u>Slogan</u></p> <p>Síntese da resposta</p> <p>Queixa dos professores: alunos sem base Os alunos avançaram no Fundamental I e não estão avançando no Fundamental II</p>	<p><i>Durante muito tempo, os professores especialistas do 6º ao 9º ficavam se queixando[...] Dizendo: “a gente não vai bem do 6º ao 9º porque os alunos não vêm com a carga que precisa, não vêm preparados para... e tal. E os dados não mostram isso. Isso é um slogan da educação. É um slogan pronto, que se utiliza para se justificar, mas não é isso que os dados mostram pra gente. Os dados mostram que no Fundamental I eles vêm avançando, eles vêm atingindo os resultados e isso em Santos também, nosso Ideb mostra isso, a nossa Prova Santos mostra isso[...]</i></p>

Do que agora foi exposto, vale esclarecer que entre o Fundamental I e o II há diferenças estruturais que requereriam uma análise mais aprofundada, não sendo possível fazê-lo aqui. Contudo, muitas vezes, o que um professor especialista de Fundamental II entende por pré-requisitos necessários ao aluno nem sempre equivale ao que se observa como satisfatório no Fundamental I ou mesmo nas

avaliações externas, afinal, como já foi dito exaustivamente pelos teóricos, uma aprendizagem significativa que espelhe uma abrangência de conhecimentos importantes para a vida não pode ser devidamente dimensionada em uma avaliação de sistemas.

Cite-se ainda como “a cultura” da promoção automática vem sendo concebida e exercida na prática, por exemplo em relação à alfabetização, responsabilidade que muitos professores deixam para o ano seguinte e para o colega, seja porque não estão preparados para alcançar todos os alunos, seja porque o sistema permitiria tal descompromisso.

Além dessas e de outras possíveis reflexões, também se reitere que as metodologias educacionais nem sempre são empregadas adequadamente pelo professor, precisando ser modificadas e repensadas. E do ponto de vista do aluno, a transição de um segmento para o outro é um fator de dificuldade, considerando que o adolescente, por natureza, é um ser conflituoso, fato que se manifesta na forma de embates e outras contrariedades encontradas diariamente na sala de aula.

Enfim, tomando-se o pensamento de Gómez (1998, p.95), vale pontuar que a escola que se configure como uma estrutura artificial longe da vida e dos problemas relevantes da comunidade social não poderá se transformar num contexto significativo de aprendizagem.

6.2.3.4 Análise 4 - “DOS RESULTADOS”

Em relação a como são trabalhados os **resultados pela escola**, alguns dos entrevistados referiram-se à prática de atribuir uma nota à Prova Santos. Por outro prisma, a Professora de Língua Portuguesa da Escola M relata que os resultados são socializados em reunião; a Professora de Matemática da Escola C citou um intercâmbio na reunião de professores com os colegas da área; e, na Escola G, as professoras demonstraram uma certa hesitação sobre como são trabalhados os resultados pela escola.

Nesse sentido, Vianna (2003, p.19) destaca a necessidade de se garantir que os resultados estejam sendo “compreendidos e absorvidos pelos vários segmentos interessados”, por meio de uma “relação dialógica entre todos os participantes”. E complementa sugerindo “a formação de equipes técnicas capazes de analisar os

dados, identificar problemas e atentar para as implicações desses mesmos resultados na definição das políticas públicas no campo da educação”.

Análise 4 - Quadro 1

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Resultados	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
<p>Palavra-chave: Socialização</p> <p>Síntese das respostas</p> <p>Complemento da nota trimestral</p> <p>Os resultados são transformados em nota</p> <p>Socialização dos resultados</p> <p>Conversa sobre os resultados em reunião</p> <p>A linguagem deveria ser trabalhada por todos os professores</p>	Escola M	Escola M
	<p><i>Então, eu atribuo nota porque, já que eles param para fazer[...] prestam atenção, então atribuo uma nota para aquelas 10 questões de leitura e interpretação e outra nota para a produção de texto. E faço essa devolutiva[...] a maioria dos professores que eu conheço aqui da escola, também atribuem nota, tanto de português como de matemática.</i></p> <p><i>São socializados em reunião geralmente, e já aconteceu, não foi sempre, mas já aconteceu de trazer o gráfico de questões mais acertadas, as classes que se saíram melhor ou não.</i></p>	<p><i>Pois é, como eu estou substituindo uma professora, eu ainda não...Eu entrei logo depois.</i></p> <p><i>Mas ela ajuda a... completar a avaliação do aluno, porque ela conta. Pelo menos, pra gente, é mais um fator de avaliação.</i></p> <p><i>Mas todos os professores deveriam pegar esses dados e trabalhar em cima disso, fazer alguma coisa em torno disso.</i></p>
	Escola C	Escola C
	<p><i>[...] eu utilizo a prova[...] tanto para avaliar meus alunos[...]e até porque é o professor de português que corrige[...]no caso as provas de português e redação, então a gente tem uma visão muito ampla do aluno, do antes e do depois[...] à medida que vão sendo feitas as provas. Isso é claro que é só mais um instrumento de avaliação, porque a gente tem outros instrumentos de avaliação no decorrer do trimestre[...]no fazer diário[...] Uma avaliação</i></p>	<p><i>Na reunião, a gente pega a porcentagem, procuramos trabalhar com colegas da mesma área. Comparamos metodologias de trabalho, sempre trocando ideias para fazermos igual.</i></p>

	<p>diagnóstica e também do processo[...] porque eu vejo que na segunda Prova Santos ele(o aluno) já tem um desenvolvimento bem melhor do que na primeira[...] então eu vejo[...] que meu trabalho está surtindo efeito.</p> <p>Tem casos que chamam muito a atenção, né? Ou é porque são muito bons, ou porque foi muito ruim. Então a gente procura chamar atenção de todos, eu acho que a questão da... da linguagem, ela deve ser trabalhada com todos os professores. Infelizmente a gente ainda sabe que muitos os colegas, não tem essa consciência, então a gente socializa.</p>	
	Escola G	Escola G
<p>Palavra-chave: <u>Dúvida</u></p> <p>Síntese das respostas</p> <p>Os resultados não geram solução</p>	<p>[...]aquilo que vocês veem, os gráficos, aquilo não chega. Ou, às vezes chega, mas como resolver, né?</p> <p>Até para a coordenadora pedagógica, ela faz o que ela pode, mas como você reverter aquilo? Aquilo é um diagnóstico. Mas, assim, se aquele diagnóstico aponta, mas não é de hoje que ele aponta que não está dando certo. Mas a questão vai além da Prova Santos, a questão vai além da Seduc, é assim, a política de governo[...]</p>	<p>Eu acho que até deveria[...] então, pra montar um quadro[...] se bem que esse ano eles andaram colocando nome de crianças que se destacaram nesse tipo de prova. Tão começando a fazer, mas eu por exemplo, eu só aproveito pra nota.</p> <p>[...]Às vezes eles passam, a escola passa.</p> <p>Mas eu peço as provas das minhas salas pra apurar os resultados e passar as notas no Diário[...]Jeu tomo ciência, de como foi o meu aluno. Não sei se todos os professores fazem.</p>

Análise 4 - Quadro 2

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Resultados	GESTORA DA SEDUC
<p>Palavra-chave: <u>Proposta</u></p> <p>Síntese das</p>	<p>[...]Hoje a gente tem uma seção[...] que tabula esses resultados que as escolas enviam [...] São organizados por tabelas[...], esses dados vêm para a Seção de Formação[...]A partir do resultado e da habilidade envolvida naquelas questões a gente faz um trato</p>

respostas Melhorar a análise e as ações implementadas	<i>pedagógico[...] a gente tem uma média de acertos[...]mas a gente não tem um dado estatístico dos resultados.</i> <i>[...]não tem um fluxo estabelecido para comunicação desses resultados e acho, de fato, que a gente precisaria pautar mais as nossas decisões de intervenção, então, dos projetos que são realizados, das escolhas, né, que são feitas pra serem oferecidas pra rede, mais nessas evidências. Porque é uma evidência municipal. Então ela deveria ser mais analisada por parte dos gestores da Secretaria pra fazerem escolhas.</i>
---	---

Ainda segundo Vianna (2003, p.15), “à avaliação deve seguir-se um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises[...]”. Sendo assim, do ponto de vista da Gestora da Seduc, como já colocado por ela em outros momentos da entrevista, a Secretaria de Educação, apesar dos esforços empreendidos quanto à análise dos dados e à realização de formações, ainda não possui um tratamento da Prova Santos que seja considerado ideal, o que provavelmente se vê refletido nas escolas.

6.2.3.5 Análise 5 - “DA APLICAÇÃO, CORREÇÃO E TABULAÇÃO”

Quanto à **aplicação, correção e tabulação**, as professoras de Língua Portuguesa da Escola M e Escola C veem problemas na aplicação, sendo que esta última sugere que o processo seja mais isento. Também a Professora de Matemática da Escola G diz que nem sempre os colegas que aplicam dão as mesmas orientações. Já a professora de Língua Portuguesa da Escola G julga que foram resolvidas as questões referentes à aplicação da Prova Santos.

Análise 5 - Quadro 1

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Aplicação, correção e tabulação	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
--	---	----------------------------------

Palavra-chave: Organização	Escola M	Escola M
<p>Síntese das respostas</p> <p>Interferências indesejáveis na aplicação</p> <p>Sugestão: aplicadores externos</p> <p>Correção feita pelos professores da área</p>	<p><i>Então, eu já vi acontecer assim, não é por maldade né, mas do aluno perguntar... Porque a nossa postura tem que ser assim: não sei, não posso ajudar na resposta, é lógico a gente pode orientar quanto a preenchimento de gabarito... isso aí tudo bem. Mas a gente não pode direcionar uma resposta. E aí, às vezes, o professor aplicador que é de outra disciplina, acaba falando alguma coisa que interfere principalmente na produção de texto. Então eu já vi acontecer do aluno fazer o texto de uma maneira e depois quando eu perguntei por que ele fez assim... “Ah, é porque eu fui tirar dúvida e falou que podia”. Mas na verdade, não poderia[...]</i></p> <p><i>(Quanto à correção)</i></p> <p>A produção de texto, somente professor de português e o professor da turma, só quando acontece de o professor da turma já ter um projeto em outra escola, aí se ele corrigir, ele não ganha. Então isso passa pro outro professor de português, pra ser um professor da língua. E a parte de alternativa, aí podem ser outros, porque daí é só olhar o gabarito. Mas, por exemplo, no meu caso, aí eu peço pra colocar o número de acertos por conta da nota e eu vejo também aquele quadro né, pra saber quantos acertaram as questões, quantos erraram.</p>	(Não participou da aplicação)
	Escola C	Escola C
	Aplicação, eu acho que ainda precisam ser modificadas algumas coisas no sentido de se fazer valer as instruções	<i>Eu apliquei com dia marcado, geralmente nas duas primeiras aulas.</i>

	<p>que vêm. Eu acho que é da Seduc, né? Até então, é fazer valer as instruções. Dia de Prova Santos é o professor que tem que estar na sala, é o professor da matéria. Acho que a correção também tem que ser dada ao professor da matéria. Essa questão de você pegar e sair distribuído pra todos os professores, acho que não é legal. Não estou dizendo que isso aconteceu aqui, mas já aconteceu em outras escolas[...]. Já vi aplicador fazendo a leitura da prova todinha pro aluno[...]então, ter aplicadores externos talvez[...]pra [...]fazer a aplicação mais isenta possível. Para que diminuem as variáveis de interferência[...] então, nesse sentido, eu acho que se deve ser pensado.</p> <p>[...] é o professor de português que corrige, né, no caso, as provas de português e redação.</p>	<p>[...]Eu corrijo a prova, porque preciso da nota, que é a de maior valor para mim, além dos vistos diários, de tudo que fazem em sala de aula, caderno, atividades; e a Prova Santos é a de maior importância, e o gabarito da Prova vai direto pra Seduc.</p>
	Escola G	Escola G
<p>A professora de Língua Portuguesa da Escola G acredita que os problemas na aplicação foram corrigidos</p> <p>Falta uniformidade</p>	<p>Ah, isso já foi corrigido[...] não estou falando aqui desta escola. Acontecia que outros professores distribuíam as provas, não era a pessoa da disciplina. Por exemplo, a redação [...]não era dado o tempo necessário, que demora mais, ou então que foi dito que não poderia ajudar em absolutamente nada, ou seja, se é uma avaliação você não pode ler para o aluno, porque isso já é interpretação. Então algumas coisas que ocorriam foram ditas, foram aperfeiçoadas. Ou seja, no dia da Prova Santos, que a professora de português</p>	<p>[...]como é só português e matemática a serem avaliados, ficam vários professores das diversas áreas, nem todos os professores dão as mesmas orientações, nem todos dizem que vai valer nota.</p> <p>[...]precisa ser feito é um trabalho na cabeça de todos os professores que ficam nas salas, pra que faça com que o aluno se empenhe na prova, que ele saiba que aquilo vai valer alguma nota.</p>

	<p><i>percorresse as salas. Porque assim, dependendo do professor, e, às vezes, não é o professor da sala, naquele dia, dava um ritmo diferente.</i></p>	
--	--	--

De acordo com Vianna (2003, p.15), a “avaliação e crítica da avaliação (meta-avaliação) devem coexistir em um projeto educacional bem estruturado”, sendo assim, há que se prestar também mais atenção ao processo de aplicação dentro das escolas, conforme já foi observado pela Gestora da Seduc na Análise 6 das Coordenadoras, reforçado aqui pela fala das professoras.

6.2.3.6 Análise 6 - “DA VISÃO DOS ALUNOS”

Esta análise é um complemento direto da “Análise 7 das Coordenadoras”. A seguir, os depoimentos dos professores vêm ao encontro do que elas relataram e, como já citado, da ponderação de Vianna (2003, p.46), de que os alunos fazem essas avaliações “à la diable”.

Sobre os **alunos**, as professoras de Língua Portuguesa da Escola M e Escola C dizem que, em suas escolas, estes encaram a Prova Santos com mais seriedade, um pouco por conta da nota que elas atribuem (especialmente a Professora de Matemática da Escola C), um pouco pelo trabalho de conscientização realizado. Os professores de Matemática da Escola M e Escola G comentam que a tendência dos alunos é não dar valor a este tipo de avaliação externa, “fazendo de qualquer jeito”, o que também foi confirmado pela professora de Língua Portuguesa da Escola C, quando se refere a outras Unidades em que já trabalhou. Aqui, a visão dos professores da Escola G é um pouco diferente da visão da Coordenadora desta escola.

Análise 6 - Quadro 1

NÚCLEO SIGNIFICATIVO Visão dos alunos	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
Palavra-chave: Conscientização	Escola M	Escola M
Síntese das respostas Alunos não têm interesse O sistema educacional e o mercado de trabalho são seletivos Sem aprendizagens básicas, não há qualidade A nota é um estímulo	<p>[...]eu lido com 6^{os} e 7^{os}. Faz tempo que eu não tenho os mais velhos, porque geralmente quanto mais eles vão crescendo, mais desinteressados eles vão ficando desse tipo de avaliação.[...]Eu digo que em primeiro lugar ele tem que fazer com atenção e com dedicação porque essa nota vai para a Seduc.[...]Então, assim, nessa última, nenhum aluno deixou a produção de texto em branco[...] numa classe de 35[...]um caso, às vezes dois casos. Mas tem turma que é zero mesmo.</p> <p>[...]aqui, é o município, a professora vai atribuir nota, eles ainda tomam um cuidado maior. [...]As Estaduais e Nacionais[...]eles fazem com menos compromisso.</p>	<p>[...]na minha opinião, de alguma forma, a Seduc em relação à administração, junto dos professores, fazer com que eles conscientizem os alunos, que essa prova é importante pra educação da cidade. Que tem muito aluno, pelo menos que eu escutei falar, é a minha observação pessoal, que eles falam, ah, essa é mais uma prova, faz o gabarito lá, e entrega de qualquer jeito. Aí, perde. Tinham que fazer alguma coisa...</p>
	Escola C	Escola C
	<p>[...]eu procuro trabalhar com meus alunos a importância de ser avaliado porque no nosso sistema educacional e também no ingresso no trabalho, no mercado de trabalho, tudo é por seleção. Todos nós passamos por algum tipo de avaliação [...]que aquela prova tem um significado importante para eles mesmos saberem como eles estão aprendendo[...]uma autoavaliação do aluno[...]eu também iria utilizar a prova como uma das ferramentas de avaliação do trimestre. [...]eu sinto que, pelo menos aqui na</p>	<p>Como eles já sabem dos combinados do começo do ano, e que a Prova Santos é a maior nota, peso, eles fazem “de boa”, sem reclamar.</p>

	<p><i>escola, a postura frente à Prova Santos é bem diferente de outras escolas que eu já trabalhei[...]eles [...]não fazem rápido[...] mas eu já tive alunos [...]faziam de qualquer jeito. A redação muitos não faziam, assinavam e entregavam em branco [...]</i></p>	
	<p>Escola G</p>	<p>Escola G</p>
	<p><i>[...]numa sala você tem alunos que praticamente não sabem nada, eles vão abaixar o índice. E se você tem alunos que não sabem contas básicas, se você não sabe escrever, como você vai ter qualidade? [...]o que eu digo a você é isso, o aluno não entende o assunto[...] não consegue, onde entra a interpretação de texto, não tem a paciência de ler, então tudo isso é triste. Tudo isso é a maioria, não é a minoria, não.</i></p>	<p><i>Porque quando o aluno pensa que é uma prova pra prefeitura avaliar, ele não liga muito. Então[...]eu aviso nas minhas salas que eu vou aproveitar a nota da Prova Santos. Mas eu não sei, eles não levam a sério quando é prova Saresp, esse tipo de prova passada pelo governo, eles muitas vezes nem leem. [...]Aí o aluno acha que aquilo vai valer pra avaliar o professor. E quando o aluno não simpatiza com o professor[...] aí ele faz de qualquer jeito.</i></p>

Assim, para que a avaliação de larga escala municipal seja compreendida pelos alunos, os professores e as escolas devem ter clareza de seu objetivo e consequências, a fim de motivá-los a uma melhor realização. Para tal, além da proposição de novas formações, há que se empreender políticas educacionais que reverberem em reais transformações do meio escolar, com melhorias palpáveis no processo de ensino e aprendizagem.

6.2.3.7 Análise 7 - “DA FORMAÇÃO”

Após a Seção de Formação fazer a análise qualitativa, os resultados da Prova Santos tornam-se um referencial importante para nortear encontros formativos realizados pela Secretaria. Ainda que sem o apoio de índices, questionários socioeconômicos ou tratos estatísticos, são detectados os problemas mais evidentes da rede municipal nas áreas verificadas.

De acordo com a Gestora da Seduc, não é possível realizar mais formações pelo dilema de tirar o professor da sala de aula, porém os encontros formativos com os docentes de 9º ano e os que fizeram a formação pontual do 7º ano promoveram o intercâmbio de experiências entre os pares, a retomada dos erros para analisá-los e a identificação das fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, o que, em sintonia com a reflexão de Nevo, seria a melhor forma de sensibilização:

[...] os educadores não irão aprender muito dos avaliadores cujo objetivo seja depositar em suas mentes descrições prontas da realidade e julgamentos quanto ao seu valor. E, assim como os alunos, que não ficam motivados para usar o que aprendem através dessa forma de ensinamento, os educadores não se motivam a usar a avaliação que seja apresentada a eles através de um discurso coercitivo de uma só via, da descrição e/ou do julgamento (NEVO,1997).

Adiante, a Gestora da Seduc ainda comenta que o ativismo do professor pode impedi-lo de enxergar coisas óbvias, sendo o espaço da formação um caminho para ressignificar a Prova Santos no contexto pedagógico, corroborando a percepção da Professora de Língua Portuguesa da Escola C.

No mesmo sentido, a professora de Língua Portuguesa da Escola M, a de Matemática da Escola C, a de Língua Portuguesa e a de Matemática da Escola G descrevem as formações como espaço de troca entre os pares. O professor de Matemática na Escola M cita a formação pontual que aconteceu por causa do baixo desempenho dos alunos da rede no 7º ano. A professora de Língua Portuguesa da Escola C, estudante de Psicologia, vai além, dizendo que a formação oferecida possibilita ver os dois lados do processo que envolve a Prova Santos e representa um cuidado com o professor, oportunizando-lhe um afastamento estratégico da sala de aula.

Análise 7 - Quadro 1

<p>NÚCLEO SIGNIFICATIVO Formação</p>	<p>GESTORA DA SEDUC</p>
<p>Palavra-chave: <u>Sensibilização</u></p> <p>Síntese das respostas</p>	<p><i>[...]Nos anos que a gente faz a formação, no 9º ano, por exemplo, a gente tem como dialogar com os professores e a gente sensibiliza para que eles façam esse trabalho com os alunos, de retomada, né, de análise do erro, pra gente identificar onde estão as fragilidades[...] Mas nos outros anos a gente faz uma análise pedagógica, identifica as áreas que necessitam[...] Por exemplo, no 7º</i></p>

<p>Análise do erro</p> <p>Dificuldade em tirar o professor da sala de aula</p> <p>Importância dos encontros de formação</p>	<p>ano, a gente está fazendo uma ação de intervenção de formação por conta de ter indicado um resultado muito abaixo do esperado, mas de fato a gente não tem como a Prova Brasil, como o Saesp, um índice, uma análise estatística que considera o fluxo de aprovação dos alunos, que considera um questionário sócio econômico, então, que cruza essas informações para gerar um índice do município. Hoje a gente tem uma média de acertos da rede é em cima disso que a gente faz uma análise pedagógica, mas a gente não tem um dado estatístico dos resultados.</p> <p><i>Por conta da dificuldade de retirar professor da sala de aula, foi feita uma escolha por parte da Secretaria[...]: a gente investiu nos últimos anos no 5º ano[...], era no 5º e no 9º, e [...] a gente permaneceu só com o 9º por conta que, no 9º ano, a gente consegue atingir praticamente 100% dos professores que lecionam nesse ano.[...] O impacto em resultado é muito evidente. E no 5º ano a gente pegava uma representatividade, né, chegava próxima a 30% dos professores da rede que lecionam no 5º, porque a gente atendia um por escola e, às vezes, tem escolas que têm muitas salas de 5º[...], então foi feita essa escolha por parte da Secretaria pela dificuldade de substituição.</i></p> <p><i>Mas a gente entende que é uma reflexão que é necessária para todos os anos[...] Agora nessa ação no 7º ano que a gente fez pontualmente nesse segundo semestre, a gente se deparou com professor que faz a formação do 9º e que comentou com a formadora: “Eu não sabia que eu tinha que fazer esse trabalho no 7º também”. Então aquilo que é discutido para o 9º parece que a pessoa ficou assim: “é um trabalho do 9º ano”... E é uma postura de professor, de olhar, de enxergar esse instrumento, ressignificar o olhar para a prova, enxergar que não é um momento isolado no processo, mas quanto aquilo pode contribuir pro olhar que ele tem para as metodologias, que ele usa para o rendimento do aluno e poder ressignificar o que ele faz. Então, mais uma vez, a gente vê o quanto a formação é importante nesse processo e o quanto a gente muitas vezes tem que esclarecer coisas que parecem para nós da Secretaria que são tão óbvias, mas que para o professor que está tão ativismo né, do dia a dia da escola, que não são claras, né, e a gente precisa tornar isso claro e a formação é o caminho pra isso.</i></p>
---	--

Análise 7 - Quadro 2

NÚCLEO SIGNIFICATIVO	Professoras de Língua Portuguesa	Professores de Matemática
Formação		
Palavra-chave: <u>Parceria</u>	Escola M	Escola M
	<i>No ano passado eu fui nas formações que tiveram. Foi</i>	<i>Lá no centro de formação Darci Ribeiro, porque chamaram a gente</i>

<p>Síntese das respostas</p> <p>Aprendizagem do professor</p> <p>Troca de experiências</p> <p>Apoio emocional</p> <p>Cuidado com o professor</p> <p>Esclarecimentos</p> <p>Relação dialógica</p>	<p><i>muito proveitoso[...]elas são muito boas, eu gosto bastante. A gente consegue também tirar outras dicas, sugestão de atividades, fazer a prova, troca de experiências entre os colegas[...]</i></p>	<p><i>do 7º ano, porque o 7º ano teve o índice mais baixo em relação ao 6º, 8º e ao 9º e a gente está revendo algumas coisas, como ensinar, aprendizagem dos alunos, né?</i></p>
	<p>Escola C</p>	<p>Escola C</p>
	<p><i>Esses encontros, além da questão da aprendizagem, da questão de trazer inovações pra gente, é assim um dia especial[...] Eu acho que é uma atividade que o professor merece[...]nesse ano acho que é só o nono ano[...]Diante do aproveitamento que eu tenho tido durante esses anos de formação, eu acredito que deveria até ser ampliado para as outras séries[...] Acho que vale a pena [...]porque é um dia especial com o professor, é um dia que a gente pode questionar e também ver o outro lado. A gente tem a visão dos dois lados do processo, né? Em relação à Prova Santos é explicado para gente qual foi o intuito daquelas questões[...]o que ela tá querendo medir, o compreender do aluno[...]Eu acho bem positivo, adoro as formações[...] Permanecer cuidando do professor no sentido de estar trazendo essas formações bacanas, proporcionando isso para ele[.] para sair um pouco do stress da sala de aula e ele também poder ver o outro lado.</i></p>	<p><i>Faço com as dos 9º anos, porque lá nós conhecemos os professores de outras escolas, e trocamos ideias, conhecimentos e problemas umas com as outras. Vemos problemas comuns e ajudamos umas às outras.</i></p>
	<p>Escola G</p>	<p>Escola G</p>
	<p><i>O teórico, a troca de conhecimento nunca é desperdício.</i></p>	<p><i>É bom, a gente troca ideias, apesar da minha dificuldade de locomoção, eu vou. Fui numa agora na semana</i></p>

	<p><i>[...]posso discordar de algumas coisas, mas eu vejo o empenho de quem faz. Participei quando estava no 9º.</i></p>	<p><i>passada[...], vai ter outra agora na segunda-feira, mas eu acho boa, eu acho importante, é onde a gente faz trocas, onde cada um dá opinião.</i></p>
--	---	---

Com vistas a uma nova e necessária cultura de avaliação, Vianna (2003, p.15) destaca que devem se definir diretrizes sobre como usar produtivamente os resultados na melhoria de uma educação que seja “eficiente e consequente, evitando-se que estes ‘fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória”. Nesse sentido, a formação contínua é um dos caminhos a serem reafirmados, o que vem ao encontro do produto final proposto nesta dissertação.

7 RESULTADOS E SÍNTESES DA PESQUISA

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais (MORIN, 2000, p.19).

Buscou-se, neste trabalho, compreender a Prova Santos do ponto de vista de dois polos: o dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental II - coordenadores e professores - e o da Seduc - por meio da visão de uma gestora - modelando-se um retrato em 2018, que resulta de um caminho histórico, cultural e político na rede municipal de ensino de Santos.

Para tal, foi utilizada uma metodologia qualitativa apoiada em estudo hermenêutico-dialético consoante a uma análise documental e de entrevistas semiestruturadas. As inferências e sínteses extraídas foram as que couberam neste momento a uma dissertação de mestrado, sendo insuficientes para abarcar tudo que se gostaria, mas, na medida, para despertar a consciência do quanto ainda poderia ser estudado sobre esta iniciativa da rede santista.

Sendo assim, ao lado de cada trecho das entrevistas analisadas constam uma palavra-chave (simbolizando a ideia principal das falas) e algumas sínteses. A seguir, a compilação das principais palavras-chaves extraídas da interação da autora com os sujeitos da pesquisa:

- **Pesquisadora - Gestora da Seduc:** seriedade, análise, influência, sistema, política educacional, limites, vulnerabilidade, formação, slogan, proposta, sensibilização;
- **Pesquisadora - Coordenadoras Pedagógicas:** processo, diagnóstico, currículo, regulação, crença, impulsionamento, movimento, mobilização, articulação, formação, atitude, comparação, motivação, rotina, regra, clima, reflexão, proximidade, significado, valor;
- **Pesquisadora - Professores:** parâmetro, valor, diagnóstico, ferramenta, socialização, dúvida, proposta, organização, conscientização, parceria.

As palavras-chaves que se repetiram foram: **diagnóstico, formação e valor.**

A primeira relativa aos objetivos, a segunda referente às consequências, ambas procedimentais e relevantes para a melhoria do processo educacional, e a terceira, dizendo respeito à qualidade intrínseca, logo, conceitual, indicando a necessidade de fortalecimento da identidade da rede de ensino.

Além desta reflexão, extraíndo-se uma palavra-chave de cada grupo, as mais assertivas e significativas para a pesquisadora também foram **seriedade, processo e parceria**, duas destas indicando atitude, pois apesar dos titubeios nas falas, bem como dos “erros e acertos” da educação municipal, os profissionais das escolas pesquisadas bem como a representante da Seduc demonstraram movimentar-se no sentido do reconhecimento das dificuldades e do diálogo, posturas essenciais a qualquer constructo.

Sendo assim, do que foi analisado sobre o percurso da Prova Santos entre as escolas de Ensino Fundamental II e a Seduc, chega-se às seguintes **Sínteses Finais**, que motivaram um produto de intervenção.

Sínteses Finais

- a Seduc acompanha as legislações federais, que estimulam a realização de avaliações de larga escala nos municípios, num processo paulatino de construção da avaliação municipal, que vem sendo, desde 2002, designada por vários onomásticos até receber o nome da cidade em 2016. Por meio de Decreto e Portaria, a Prova Santos é instituída e regulamentada, fato que afirmaria sua relevância como estratégia de diagnóstico e monitoramento do sistema municipal de ensino;
- a Prova Santos tem expressado uma busca constante pela identidade pedagógica da rede municipal de ensino, em um processo histórico de construção que evidencia dificuldades, qualidades e esforços.
- a Prova Santos é fruto de um caminho político-pedagógico e ideológico percorrido por vários governos no âmbito municipal, assumida, ao longo do tempo, como um processo que visa a aproximá-la das demais avaliações de larga escala;

- a característica principal da Prova Santos, do ponto de vista do lugar do avaliador, é combinar aspectos externos e internos, podendo ser considerada uma avaliação mista;
- sendo uma avaliação mista, a Prova Santos lida com um paradoxo. Por um lado, a participação dos professores e gestores na aplicação, correção e tabulação pode influir, não se sabe o quanto, na apresentação dos resultados para a Seduc; de outro, essa participação diminui a resistência que poderia haver nas escolas. De fato, o caráter democrático poderia se dar por outros meios, sendo que o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação vigente traz uma diferenciação entre avaliação externa e interna, não mencionando as características de uma avaliação mista;
- a Prova Santos abre um canal de comunicação entre a Seduc e as escolas, apoiando formações de professores e coordenadores, porém subsistem ruídos a serem eliminados para que todos os integrantes do processo estejam esclarecidos acerca dos pontos fundamentais, notando-se que tanto dentro da Secretaria quanto nas escolas há entraves nesta comunicação;
- a Prova Santos tem como vantagem permitir um acompanhamento do desempenho escolar tomado no seu conjunto, estando mais próxima da realidade das unidades da rede municipal de ensino, porque baseada no currículo adotado, podendo configurar-se como um instrumento norteador no processo de autoavaliação das escolas e da Seduc a fim de impulsionar algumas ações.
- as políticas educacionais bem como as ações pedagógicas implementadas, como projetos e formações, carecem de ajustes na articulação e necessitam ser ampliados e repensados pelas escolas e a Seduc, posto que no Ensino Fundamental II não se tem visto melhora na aprendizagem e nos resultados;
- o processo de análise dos resultados da Prova Santos por parte da Secretaria também apresenta fragilidades e, embora haja um esforço em direção a uma apreciação qualitativa, esta ainda é percebida como aquém da ideal;
- até o momento, a análise realizada pela Seduc não gera índice, não acarreta rankings, evita a comparação por parte das escolas e tende a aliar enfoques quantitativos e qualitativos;

- nas escolas pesquisadas, o PDR parece não ter exercido influência ou pressão em termos de resultados da Prova Santos, observando-se, por conseguinte, que os entrevistados não se apropriaram totalmente do significado simbólico ou mesmo prático deste programa de bonificação;
- os aspectos da educação municipal relativos à Prova Santos devem ser analisados sob a ótica de uma conjuntura de fatores, destacando-se, do ponto de vista da Seduc e das escolas, os burocráticos, financeiros, político-pedagógicos, gerenciais, bem como os contextos socioeconômicos e psicossociais;
- os profissionais entrevistados tinham idades na faixa entre 31 e 60 anos, sendo apenas um do sexo masculino. As Coordenadoras eram integrantes da rede municipal há 12 anos e a maioria dos professores a uma média de 9 anos. Apenas um professor estava há 1 ano na rede e a Gestora da Seduc há 19 anos. Das escolas, uma atende um público-alvo vulnerável do ponto de vista psicossocial e econômico, ao passo que as outras duas se equivalem no atendimento a alunos sem acentuados problemas socioeconômicos;
- duas professoras e uma coordenadora, embora aceitem e considerem o mérito da Prova Santos, são mais críticas e atribuem-lhe uma importância relativa, não fundamental. Os demais coordenadores e professores dizem acreditar no instrumento como forma de monitoramento do sistema de ensino pela Seduc e para subsídio do trabalho pedagógico, não questionando seu valor. Percebe-se que a maioria dos professores e das coordenadoras entrevistadas tende a uma visão mais tradicional do ensino, porém não se reconhecendo dessa forma.
- na opinião das coordenadoras, a Prova Santos traz, em essência, a possibilidade de provocar uma reflexão por parte dos envolvidos.
- os alunos, na visão da maioria das coordenadoras e dos professores, não dão a devida importância à Prova Santos (e menos ainda a outras avaliações de larga escala), sendo a atribuição de nota a forma mais eficiente de comprometê-los, fazendo-se necessária uma maior conscientização.

Na oportunidade, vale concluir, com a ajuda de Minayo (2002, p. 15), que a educação, como uma ciência social, expressa uma realidade mais rica que qualquer teoria, pensamento ou discurso referente a ela, pois aborda um conjunto de expressões humanas imbricadas nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas suas representações, deixando a impressão (ou mesmo a certeza) de que qualquer pesquisa será incompleta, imperfeita e insatisfatória.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

VERA HELENA MOJOLA PESSOA DE MELLO E LARA

**“CONHECENDO MAIS SOBRE AVALIAÇÃO”: CURSO DE
EXTENSÃO A DISTÂNCIA PARA PROFESSORES E GESTORES
DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL**

SANTOS
2019

SUMÁRIO

1 Introdução.....	133
2 Síntese da Dissertação	136
2.1 As Veredas da Avaliação Educacional.....	136
2.2 Avaliações de Larga Escala: um tema instigante	140
2.3 Breve História das Avaliações de Larga Escala no Brasil	143
2.4 A Avaliação Institucional: instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas	153
2.5 Prova Santos - a avaliação de larga escala municipal	155
2.6 O Percurso Metodológico e o Contexto da Pesquisa	158
2.7 Algumas Observações sobre a Prova Santos e os Dados Obtidos.....	160
3 Justificativa.....	162
3.1 Nas Sínteses Extraídas, um caminho contínuo a percorrer	162
3.2 Formação Continuada, mas de que modo?	165
4 Público-Alvo	166
5 Objetivos	167
5.1 Objetivo Geral	167
5.2 Objetivos Específicos	167
6 Plano de Ação.....	168
6.1 Conteúdo.....	168
6.2 Estratégias de Desenvolvimento	169
6.2.1 Especificações do Curso	170
6.2.2 Exemplo de aula com atividades e material de apoio	170
6.2.2.1 Aula	171
7 Considerações Finais sobre o Produto.....	172
Referências	174

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento 'definitivo' sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso [...] somos responsáveis por esse processo (LUCKESI, 2011, p.213).

Atendendo ao requisito de criar um produto que vise a uma intervenção no contexto profissional, a presente proposta, cujo título é "*Conhecendo mais sobre avaliação: curso de extensão a distância para professores e gestores das escolas da rede municipal de Santos*", fundamenta-se na dissertação intitulada: "Prova Santos: o percurso entre a Seduc e as escolas de Ensino Fundamental II", desenvolvida no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - Unimes.

Vale lembrar que a pesquisa bibliográfica caminhou, no primeiro Capítulo, desde a formação histórica do conceito de avaliação até os significados que lhe foram atribuídos ao longo do tempo, procurando reconstruir a evolução do pensamento em termos de avaliação educacional. A partir daí, pontuou-se sobre o papel inclusivo da avaliação, que deve buscar, em sua essência, uma aprendizagem significativa para todos. Para tal, foram referenciados estudiosos como Tyler (1950), Cronbach (1963), Kemmis (1986), Nevo (1986), Guba e Lincoln (1989), citados por Ristoff e Dias Sobrinho (2003); Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Gatti (2002), Carvalho (2005), Moreira (2012), Hoffmann (1999), Mantoan (2015), Dias Sobrinho (2003), entre outros.

No Capítulo seguinte, os autores elencados foram Bruel (2012), Oliveira e Araújo (2005), Sordi e Ludke (2009), Pinto (2002), Altmann (2002), Camba (2011), Soares (apud BROOKE e CUNHA, 2011), Hofling (2001), Freitas (2007), Hypólito (In BAUER e GATTI, 2013), além de Dias Sobrinho (2003), com o auxílio dos quais se colocou uma encruzilhada: as políticas públicas implementadas no Brasil têm sua gênese no contexto do neoliberalismo sob a influência do Banco Mundial, justificando a adesão às avaliações de larga escala como meio de controle e subsídio para políticas educacionais, porém constatando-se que, há 30 anos, o País vem obtendo resultados inócuos com reformas e programas.

Isso posto, no Capítulo III, parte-se para o âmbito internacional, com a representação do Brasil no PISA desde o ano 2000, destacando informações do próprio Ministério da Educação (MEC), críticas do autor belga De Ketele (2013), observações do Ministro da Educação em 2015, do professor Ocimar M. Alavarse (2016) e da gerente de pesquisa e desenvolvimento da Fundação Itaú Social, Patrícia Mota Guedes, a respeito da influência desta avaliação nos rumos políticos da educação brasileira, assim como já ocorre em outros países, apesar das dificuldades inerentes a esse tipo de prova.

Do macro contexto internacional para o contexto nacional, no quarto Capítulo, apresentou-se o histórico das avaliações de larga escala no Brasil discutindo questões como a *accountability*, o tecnicismo, a ênfase nos meios, que são consequências negativas e indesejáveis trazidas no bojo das avaliações externas, mas sugerindo, ao final, um diálogo produtivo entre os vários tipos de avaliação, desde que se tenha a escola como ponto de partida. Bonamino (2002, 2013), Bonamino e Sousa (2012), Werle (2011), Alavarse (2013, 2014, 2017), Gatti (2012), Brooke e Cunha (2011), Vianna (1990, 2003, 2014), Gadotti (2013), Freitas (2005, 2013), Saviani (2008), Gómez (1998), Sacristán (1996) e Nevo (1997) foram os autores citados.

No quinto Capítulo, após a condução progressiva do trabalho, caracterizou-se a Prova Santos, avaliação do sistema de ensino municipal, em seu contexto histórico, político e face à legislação. Às entrevistas semiestruturadas aplicou-se uma metodologia qualitativa exploratória baseada em Bardin (2009), Laville (1999), Lakatos (2003) e, principalmente, em Minayo (2002), que referenda a escolha por uma análise de dados hermenêutico-dialética. Nesse sentido, compararam-se as falas de dez profissionais da educação municipal, extraídas por meio de entrevistas semiestruturadas, com teóricos da avaliação como Alavarse (2013, 2017), Vianna (2003) Freitas (2007) e Dias Sobrinho (2003).

O problema da pesquisa versou sobre se existe distância entre o que a equipe da Seduc idealizou e o que três escolas que atendem exclusivamente ao Ensino Fundamental II interpretam. Já, em relação à hipótese, dividiu-se a possibilidade de que a implementação da Prova Santos pudesse interferir positivamente no processo de ensino e de aprendizagem, desde que aliada a políticas educacionais de formação docente e a políticas públicas que favorecessem a atuação dos envolvidos. A esse respeito, comprovou-se a existência de lacunas a

serem consideradas e supridas para que os reflexos no sistema educacional sejam mais evidentes.

Sendo assim, o objetivo geral foi analisar a implementação da Prova Santos como monitoramento do sistema de ensino, em meio à percepção construída pelos atores nela implicados, a fim de contribuir com reflexões, questionamentos e propostas para a melhoria da qualidade da educação pública municipal.

2 SÍNTESE DA DISSERTAÇÃO

2.1 As Veredas da Avaliação Educacional

A etimologia da palavra avaliar remonta ao latim “valere”, que significa atribuir valor. E atribuir valor implica um processo não linear, cheio de meandros, que vai muito além de um momento ou de uma medição. Nesse sentido, pode-se inferir que o substantivo “avaliação” se caracteriza por abranger um conjunto variado de ações que visam a analisar sistematicamente “um objeto”, como por exemplo um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, para emitir um juízo valorativo.

Partindo desta premissa, constata-se que, em essência, avaliar é um ato existencial, pois a todo momento os seres humanos são movidos a analisar, tirar conclusões, apreciar, medir, comparar, aferir, estimar, julgar, qualificar, classificar, ajuizar, considerar, pensar, imaginar, pesar, mensurar, aquilatar, examinar, reputar, ponderar, conjecturar, equacionar, crer, prever, investigar, regular, determinar, entre tantas outras operações mentais que dão sentido ao termo e estão expressas nos dicionários.

Vale lembrar que a avaliação, como é hoje concebida, teria sua origem na antiguidade grega, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.15), onde já estava associada à Filosofia e ao desenvolvimento do conhecimento, pois era praticada, por assim dizer, como verificação das aptidões morais dos candidatos que pretendiam assumir funções públicas. Também na China, há mais de 2 mil anos, os que visavam atuar nos serviços públicos eram submetidos a uma espécie de exame. Porém, em nenhum dos dois casos, a avaliação era escrita.

Sabe-se ainda que, na era medieval, a avaliação esteve ligada a intenções de controle disciplinar e moral, fundamentada na busca das verdades universais explicadas pela ação divina. Aplicada oralmente nas universidades, cujo objetivo central era a formação de professores, seria corroborada pelos jesuítas no século XVI. Importa esclarecer que, naquele tempo, os formandos eram submetidos a um

exame antes de começarem a lecionar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lobardo ou se defendessem tese (SOEIRO; AVELINE,1982, apud LANNES; VELLOSO, p. 2, 2008).

Já, na Idade Moderna, o conhecimento científico passou a valer-se do empirismo de Francis Bacon, do racionalismo de René Descartes (séculos XVI e XVII), do positivismo de Auguste Comte (metade do século XIX), entre outros que influenciariam a realização dos primeiros exames escritos na escola e na universidade, focalizando informações quantitativas.

Dessa feita, embora os estudos sobre avaliação estejam relacionados à cultura moderna e essa atividade exista informalmente desde os primórdios da civilização, seria apenas no século XX que tal prática ganharia expressividade e se tornaria objeto de uma análise mais aprofundada. Nesse período, em um processo paulatino, a avaliação começaria a se desenvolver como prática educativa, mas ainda configurando-se de forma “eminente técnica, consistindo em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.17).

Cabe constatar que se encontram resquícios da psicologia de diagnóstico, voltada a testes e medidas, ainda neste início de século XXI no cotidiano escolar, já que muitas vezes a avaliação baseada em resultados se sobrepõe às observações diárias, dialógicas e mais qualitativas dos professores, que, sem uma formação inicial consistente e mesmo continuada, tendem a reproduzir sua própria experiência escolar de caráter tradicional. Conforme comenta Sacristán (1998, p. 296), o diagnóstico psicométrico emprestou uma marca bastante persistente no mundo educativo, pois nos tratados, monografias e investigações sobre avaliação costuma-se levar mais em conta testes e exames do que aquilo que os professores fazem cotidianamente.

Mas é em 1934 que aparece a expressão “avaliação educacional”, criada por Halph Tyler, tendo por base a ideia de currículo e de objetivos previamente planejados. De acordo com Kliebard (2011, p.24-25), na formulação de um currículo, Tyler indicava quatro fases: enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e *avaliar*. Além disso, determinava “três fontes de onde provêm os objetivos: estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões

oferecidas pelos especialistas no conteúdo, bem como um relato de como os dados provenientes dessas três fontes devem ser depurados através dos crivos filosófico e psicológico”.

A partir desse momento, a avaliação escolar, que antes denotava uma visão menos abrangente do processo de ensino e aprendizagem, passaria não somente a medir quantitativamente os rendimentos dos alunos e a classificá-los por meio de exames e testes, mas a descrever padrões e critérios referentes ao sucesso ou fracasso dos objetivos definidos nos currículos e programas, refletidos nas mudanças de comportamento dos estudantes, aos moldes de uma pedagogia, segundo Dias Sobrinho (2003, p.18-19) “compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos”.

Com o passar do tempo, a concepção centrada nos objetivos para a orientação de conteúdos, metodologias, programas e avaliações se consolidaria como um “modelo” ligado à ideia de eficiência e produtividade, chegando, na atualidade, até a *accountability* (DIAS SOBRINHO, 2003, p.21).

Nesse sentido, no início da segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, o mesmo autor salienta que houve um desdobramento no papel da avaliação educacional, não se avaliando apenas os alunos, mas também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias, as estratégias de ensino, entre outros, já não seguindo apenas o enfoque positivista, mas também a orientação qualitativa (DIAS SOBRINHO, 2003, p.22) .

Ou seja, a avaliação começava a alcançar outros sujeitos do processo pedagógico, representando mais um passo nessa estrada. Além disso, a pedagogia por objetivos, tendo aberto caminho para a reformulação do pensamento sobre currículo e conseqüentemente sobre avaliação, trouxe, em seu bojo, alguns questionamentos, entre eles: “Como situar o objetivo? Ele é um fim ou um ponto de mudança?”

Segundo Kliebard (2011, p.31), John Dewey defendia que os objetivos, surgindo no decorrer da ação, não poderiam ser coisas externas a ela. “Não são, de forma alguma, fins ou términos da ação. São terminais de deliberação, assim pontos de mudança na atividade.” Dessa feita, Dewey chamava a atenção para a necessidade de avaliar com a intenção de intervir a tempo de mudar o que não estivesse contribuindo para o alcance do objetivo final, que é a aprendizagem.

Assim, “estudar avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica” (SACRISTÁN, 1998, p. 295), fazendo-se necessário, para tal, reconhecer as *funções* que a instituição escolar desempenha em uma conjuntura condicionada por numerosos aspectos, tanto pessoais e sociais quanto institucionais, incidindo sobre os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações interpessoais, métodos, disciplina, expectativas, valorização do indivíduo na sociedade, entre outros (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, apud SACRISTÁN, 1998, p.295). Por isso, torna-se imprescindível distinguir “avaliar” de “examinar”.

Na opinião de Luckesi (2011, p. 202), há ainda muita seletividade no processo de avaliação presente nas escolas brasileiras: “[...]provas/exames separam os eleitos dos não eleitos. Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite como aceitos, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva”.

Gatti (2002, p.17) também pontua que a avaliação seletiva se firmou como cultura preponderante nos meios escolares devido à sua origem estar relacionada ao projeto educativo das elites e, por essa razão, nos dias de hoje, continua tendo seu significado restringido. “Então, o fato de os processos avaliativos estarem sempre presentes no ambiente escolar, em todos os níveis, faz com que as pessoas se reportem de imediato a esse tipo de avaliação quando se fala em avaliação educacional, restringindo seu significado (GATTI, 2002, p.18).

A partir do exposto, deduz-se que a instituição escolar, para praticar uma educação significativa e inclusiva deverá rever continuamente sua forma de lidar com a aprendizagem, e por consequência, com a avaliação, reestruturando-se a partir de uma autoavaliação institucional e do projeto político-pedagógico (PPP) encarado dinâmica e seriamente. Por esses meios, o coletivo da escola poderá reconhecer suas fragilidades e fomentar um esforço conjunto em direção à remoção de barreiras para a inclusão de todos, conforme ensina Carvalho (2005, p.158): “Inclusão deve ser entendida como processo interminável, dirigida a todos os alunos, contemplando inúmeras ofertas educativas, no espírito da pluralidade democrática”.

Dessa feita, a avaliação apresenta-se como um processo em que a intervenção do professor deve ocorrer por meio do diálogo com o aluno, na construção e reconstrução conjunta de significados, com ajustes constantes nessa rota. Por isso, em sua vasta representação, abarcando todos os conceitos, instrumentos e atitudes nela envolvidas, a avaliação deve ser coerente com uma educação democrática, a fim de ajudar o aluno e guiar o professor em seu convívio

substancial e formativo, experienciado bilateralmente no contexto escolar. Deve estar a serviço da aprendizagem e não o contrário, principalmente no caso de se pretender um preparo para a vida. Assim, nesse caleidoscópico ambiente de aprendizagens e avaliações internas, as escolas precisam ainda se reconhecer em meio às avaliações de larga escala, cada vez mais recorrentes no sistema educacional brasileiro, ponto de partida do próximo item.

2.2 Avaliações de Larga Escala: um tema instigante

Há algum tempo, mais especificamente desde a década de 1990, o sistema educacional brasileiro, assim como acontece em outros países, vem sendo alimentado por uma série de avaliações externas refletindo um cenário político neoliberal em franco desenvolvimento. Nesse contexto, intensifica-se o debate sobre eficiência, competências, índices, rankings, responsabilização. As avaliações de sistema se consolidam, justificadas pela necessidade de assegurar políticas educacionais que promovam a equidade, a transparência e a qualidade, esta nem sempre concebida como um conceito polissêmico e multifatorial como lembram Dourado e Oliveira (2009).

Avaliações de larga escala, provas externas, avaliações de sistema, não importa qual nome se queira dar, vêm declarando seu objetivo de diagnosticar a aprendizagem, visando saber se estão sendo desenvolvidas habilidades e competências requeridas para a vida e o trabalho na sociedade atual e, assim, poder melhorar a qualidade ofertada. Mas estes mecanismos têm se revelado um controle vindo de fora da escola, no qual estão excluídos fatores intra e extraescolares.

Diante dessa macrorrealidade que abarca testes e índices internacionais, nacionais e estaduais, existe um desdobramento em nível municipal. No presente caso, além de participar da Prova Brasil (atual Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a rede municipal de ensino santista tem como forma de monitoramento a Prova Santos.

De acordo com Morin, (2000, p.36), “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situá-los em seu contexto para que adquiram sentido”, considerando a complexidade do mundo atual e as soluções requeridas, que não podem mais ser simplistas, unilaterais ou descontextualizadas.

Por esse prisma, chega-se ao século XXI lidando com uma série de adjetivos, funções, utilidades, finalidades e tipos. São avaliações processuais, diagnósticas, formativas, somativas, institucionais, internas, externas, de sistemas, de programas, de larga escala, autoavaliação. “A avaliação é concebida e praticada de diversas maneiras. É um campo bastante complexo e polêmico” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.52). Também Gatti (2002, p.17) corrobora a ideia de que a avaliação educacional é mais que um campo alimentado por teorias, processos e métodos, pois abrange subáreas com características próprias.

E nesse grande caleidoscópio, ganham relevo as avaliações de larga escala como estratégia não somente política, mas de mobilização das políticas públicas. Segundo Dias Sobrinho (2003, p.93), “a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades”.

No mesmo sentido, Vianna (2003, p.26) ressalta o papel da avaliação, seja ela de sala de aula ou de sistemas, como caminho e não como objetivo do ensino, considerando que sua prática colabora no processo de transformação dos alunos, mas não representa um valor em si mesmo.

Assim, quanto às avaliações externas ou de larga escala, Freitas (2013, p.167) chama a atenção para uma “[...] ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade”, posto que a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma superficial, devendo, por isso mesmo, abarcar tanto os aspectos pedagógicos quanto os sociais e políticos.

Neste ponto do entendimento, vale recordar Ravela (2008, p.12, apud BROOKE; CUNHA, 2011, p.19), referindo-se aos usos das avaliações de larga escala, quando diz ser possível coexistirem várias finalidades para uma mesma avaliação, e que estes fins nem sempre se excluem, porém destacando que “cada opção requer um determinado desenho e tem diferentes exigências técnicas e custos.” Junte-se a isso as funções mais genéricas dessas avaliações, conforme classificação de Soares (2002, apud BROOKE; CUNHA, 2011, p.19-20): a função métrica (saber em que ponto se encontra o sistema educacional conforme certos parâmetros); a analítica (subsidiar o trabalho de gestores e pesquisadores sobre o funcionamento do sistema) e a mais difícil, a função pedagógica (contribuir para a melhoria do ensino).

Sendo assim, conforme sublinham Alavarse, Machado e Arcas (2017, p.1353-1375), essas mesmas avaliações, se bem entendidas e utilizadas, podem ser um fator positivo no processo educacional, como meios de revigorar os contornos da escola pública, cuja função na sociedade democrática é a de garantir o ensino e a aprendizagem para todos os alunos. Por conseguinte, os professores e gestores devem conhecer melhor os fundamentos, objetivos e resultados das avaliações de larga escala para que haja avanços em direção à melhoria da educação pública (ALAVARSE; MACHADO; ARCAS, 2017, p.1370).

Importa acrescentar que Dirce Freitas (2007, p.9) analisa o papel estratégico assumido pela avaliação de larga escala no Brasil com base no contexto de crise do Estado, no qual se buscava a recomposição do poder político, simbólico e operacional ligado ao movimento reformista que impôs uma nova agenda para a área social nos anos 1990. “Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País (NEPP, 1991)”. Sendo assim, a avaliação caiu como uma luva para “[...]o rumo que vinha sendo dado à área social”.

Portanto, em todo o mundo e no Brasil, a avaliação ganhou importância social e política, sendo “chamada a dar comprovações no tocante à qualidade da educação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.58), embora muitas vezes seus resultados não sejam considerados como deveriam no estabelecimento de políticas governamentais, criando assim dificuldades quanto à sua credibilidade e eficácia, pois inexistem consensos sobre seus objetivos. “São as políticas governamentais que organizam as avaliações e não o inverso”, dentro de um “Estado Avaliador”, cujas origens estão nas crises econômicas, nas demandas por uma educação para todos e em outros direitos sociais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.59).

Segundo Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p.12), as avaliações de larga escala apresentam “resultados educacionais de escolas e redes de ensino a partir do desempenho dos alunos em testes ou provas padronizadas que verificam se estes aprenderam o que deveriam ter aprendido, permitindo inferências sobre o trabalho educativo[...]”.

Não se trata simplesmente de ter uma visão polarizada, contra ou a favor, ou de fazer uma crítica pela crítica, mas de refletir sobre o que tem representado as avaliações de larga escala ao longo desses anos, seus efeitos e consequências,

tendo em vista a qualidade oferecida. Nesse sentido, é preciso que o Estado brasileiro avalie melhor suas próprias políticas de avaliação, fazendo uma autocrítica constante e uma meta avaliação qualitativa, questionando-se sobre os resultados que vem obtendo para providenciar, de fato, uma correção de rotas. Segundo Oliveira e Araújo (2005, p.6), faz-se necessário reavaliar a polarização entre eficiência e democracia, já que não são concepções antagônicas e sim complementares. A eficiência quanto a recursos públicos, gestão das políticas sociais e um espaço que contemple o diálogo não só integram como fortalecem os princípios democráticos.

Na verdade, sabe-se que o assunto é controverso. Há os que defendem as avaliações de larga escala e os que são radicalmente contra. Por isso, pesquisar sobre a implementação da Prova Santos, do ponto de vista das escolas de Ensino Fundamental II e da Seduc, teve por intencionalidade indicar caminhos que levassem a descobertas proveitosas para o aprimoramento do processo avaliativo como um todo.

Portanto, depreende-se que as políticas de avaliação de larga escala, embora necessárias ao conhecimento da situação educacional do País, se não desencadearem estratégias efetivas quanto à formação de professores, condições de trabalho, continuidade dos programas, humanização do processo, intervenções imediatas à sua aplicação, questões curriculares e gestão democrática não garantirão o sucesso escolar.

A seguir, o percurso das avaliações de larga escala no Brasil.

2.3 Breve Histórico das Avaliações de Larga Escala no Brasil

Na década de 80, o Ministério da Educação (MEC) ensaiava, conforme Bonamino (2013, p. 43-60) as primeiras experiências com a avaliação de sistemas no Brasil. Em 1981, 1983 e 1985 foram aplicadas provas de português e matemática a alunos de 2ª e 4ª séries de escolas rurais do Ceará, Piauí e Pernambuco para o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - Edurural, sob coordenação da Fundação Carlos Chagas (FCC), Fundação Cearense de Pesquisa (FCP), Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisadores estrangeiros.

Em 1988, após diversos estudos, que contaram com a FCC, o MEC e os estados e municípios, surgia o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau - Saep, que mirou o Paraná e o Rio Grande do sul, numa pré-testagem que subsidiaria, em 1990, a realização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e cuja finalidade se traduzia em “acompanhar a evolução da qualidade da educação e analisar fatores contextuais, relacionados com o desempenho escolar, visando subsidiar os formuladores e executores das políticas educacionais” (BONAMINO, 2013, p. 46-48).

Nesse sentido, Flávia Werle (2011, p.774) sublinha que “por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público”, logo: “duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação”.

Também de acordo com Alavarse, Bravo e Machado (2013, p.16), as provas externas padronizadas ganharam força no País com o Saeb em princípios da década de 1990, sendo apresentadas como necessárias ao monitoramento do desempenho dos alunos e “passíveis de permitir comparações entre redes e escolas”, repercutindo um movimento já existente nos Estados Unidos e Europa.

Entretanto, vale destacar que, no Brasil, houve uma inversão entre políticas de avaliação e políticas de currículo, privilegiando-se a primeira em detrimento da segunda, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997,1998) e o Plano Nacional de Educação (2001) são posteriores à prática dessas avaliações (GATTI, 2011, p.30).

Corroborando tal fato, sobre a relação avaliação - currículo, Brooke e Cunha (2011, p.35-36) declaram que o Saeb “foi criado com base em pesquisas que, na média, tentaram captar o currículo real usado pelas escolas sem que ele fosse o oficial ou comum a todas elas”.

Sendo assim, alguns estados brasileiros começaram a criar suas avaliações de larga escala, baseando suas matrizes e orientações no Saeb, e em 1996, São Paulo implantaria o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e posteriormente, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), com políticas de incentivo financeiro para escolas e profissionais da educação.

Voltando ao Saeb, Camba (2011, p.47) esclarece que com tal sistema foi possível auferir números mais confiáveis sobre a situação educacional brasileira, a partir dos quais se pôde averiguar melhor as dificuldades e necessidades das escolas. Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012, p.376-377) apontam que, em 1995, o Saeb sofreria modificações importantes, como: a incorporação da rede particular de ensino; a Teoria de Resposta ao Item (TRI), permitindo que questões e alunos sejam postos em uma mesma escala, possibilitando a comparação dos resultados em anos e edições diferentes; o foco nas séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); a priorização das áreas de língua portuguesa e matemática (leitura e resolução de problemas respectivamente); a participação de todos os estados; e a aplicação de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo.

Em 1996, como bem lembra Werle (2011, p.775), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, Lei Nº. 9.394/96, reafirmaria o papel da avaliação externa e exigiria sua universalização: “Art. 87. § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996)”.

Desse modo, o Saeb vinha sendo tratado como uma avaliação de primeira geração, isto é, seu objetivo era fazer o diagnóstico, divulgar os resultados na mídia, mas sem a pretensão de dar uma devolutiva para as escolas avaliadas ou de incidir em alguma forma de responsabilização (*accountability*). “A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo” (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.375).

Daí explica-se a criação, em 2005, da chamada “Prova Brasil” (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc), caracterizada como avaliação de segunda geração, não só pela divulgação dos resultados às escolas e ao público em geral, como também por suas consequências simbólicas, já que a sociedade, os pais e as escolas se apropriam dos *rankings*, sendo estimulados a impulsionar a melhoria da educação (BONAMINO, 2013, p. 45-50).

Como no caso da Prova Brasil não há recompensas materiais, a política aqui empregada é considerada “*low stakes*”, ou de consequências fracas. “Na literatura

sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.375).

Logo, em 2005, segundo Alves e Soares (2013, p.180), o Saeb “passou a ser composto por duas avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve basicamente as mesmas características da avaliação amostral realizada até 2003; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil [...]”, lembrando que “na entrada do século XXI, o Brasil submete-se a avaliações internacionais e, é justamente no início deste século que a avaliação é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional” (WERLE, 2011, p.778).

Segundo Machado, Alavarse e Oliveira, sendo a Anresc/Prova Brasil censitária, avaliando todos os alunos dos anos escolhidos, os resultados começam a ser fornecidos por escola, ao passo que a Aneb, por ser amostral, apenas permite resultados por estados, regiões e país. “Assim, com a Prova Brasil, há a possibilidade de os profissionais das escolas e os gestores educacionais reconhecerem, nos resultados da avaliação, aspectos e consequências do trabalho desenvolvido em suas unidades educacionais” (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 338).

Importa aqui ressaltar que, de acordo com o MEC, “estudantes, professores, diretores e aplicadores também respondem a questionários contextuais, que servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, nível socioeconômico e cultural, formação profissional, práticas pedagógicas e formas de gestão”.

E continuando nesse caminho, para tornar mais consistente e objetiva a “medida” da “qualidade” educacional brasileira, em 2007, institui-se, pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), combinando o desempenho na Prova Brasil, isto é, “aprendizagem”, com o fluxo escolar, “aprovação”, calculado por meio do Censo, lembrando que “os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379).

Como um sistema de metas (a série histórica se encerrará em 2021), seu objetivo é estimular o comprometimento das escolas e redes de ensino a melhorarem seus índices (fluxo = aprovação; desempenho = aprendizagem) - , além

de mobilizar a sociedade quanto ao aumento da qualidade na educação (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p.16).

Nesse sentido, o MEC salienta que “as metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”.

Segundo Alavarse, Bravo e Machado (2013, p.15), o índice foi criado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e teve sua fundamentação apresentada por Reynaldo Fernandes (2007), à época presidente do INEP, sendo enfatizado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por Fernando Haddad, então Ministro da Educação, corroborado por Saviani e Weber.

Porém, Machado, Alavarse e Oliveira (2015, p.335), concluem que o Ideb “[...] expressa uma concepção limitada de qualidade da educação escolar ao desconsiderar aspectos relevantes do processo pedagógico e, até mesmo, do processo educacional”, levando-se em conta que qualidade em educação é um fenômeno muito mais complexo, como elucidam Dourado e Oliveira (2009, p.207): “[...] qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática.”

Entretanto, Bonamino (2013, p.52) recorda que o Ideb apoiado nos resultados da Prova Brasil, como parte de uma política de responsabilização com baixas consequências, não tem o objetivo de penalizar as escolas, mas de assisti-las promovendo ajuda técnica e financeira por meio de programas federais, entre eles o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)³¹.

Já, quanto à esfera estadual, na década de 90, como já mencionado, alguns estados elaboraram suas próprias avaliações de sistema, entre eles, Minas Gerais em 1991, Ceará em 1992 e São Paulo em 1996, com iniciativas por parte de outros

³¹ O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar em que o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do planejamento participativo. Para tal, a ferramenta utilizada pelas escolas é o PDDE Interativo. Disponível em <pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola> Acesso em 21/abr/2019.

estados, a partir do ano 2000, ora de caráter pontual e descontínuo, ora com mais continuidade.

De acordo com Bonamino (2013, p. 52, 53), no geral, as provas estaduais tendem ao modelo censitário, em que são avaliados todos os alunos que cursam os anos finais de cada ciclo. Os resultados, na maioria dos estados, compõem um índice, com estabelecimento de metas e responsabilização de professores e gestores. No estado de São Paulo, professores e funcionários recebem um bônus salarial se atingidas total ou parcialmente as metas fornecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), criado em 2007, como “um dos principais indicadores da qualidade do ensino paulista”. Portanto, aqui se trata de uma política de responsabilização mais forte e de 3ª geração de avaliações externas. No site da Secretaria da Educação de São Paulo, consta que “o Idesp é o fator principal que compõe o bônus. Além do índice, a frequência do servidor e o nível socioeconômico da unidade também integram o cálculo”.

Como se pode perceber, sob influência do sistema americano e do Banco Mundial, começou a se desenvolver no País uma cultura de “auditoria”(accountability), que acentua a responsabilização do professor e da escola, criando um clima de competição e meritocracia, como se a solução para o problema da educação dependesse de instrumentos de avaliação, sem considerar a conjuntura de fatores econômicos, sociais e políticos implicados.

Isso posto, conclui-se que, a partir da década de 90, o Brasil vem consolidando a prática de avaliações de larga escala, e nesse percurso, passando por várias fases. Na primeira, chamada por Luiz Carlos de Freitas (2012, p.147-148) respeitosamente de “período ingênuo”, os profissionais da educação debatiam seus usos e formas acreditando que assim seria possível estimular a melhoria do ensino. O mérito desta fase, ainda segundo Freitas (2012, p.147), “foi introduzir uma cultura de avaliação no Brasil”, o que serviu para a conscientização da importância de coletar informações mais consistentes sobre a situação da educação brasileira, para o subsídio de políticas públicas, significando um compromisso com os valores humanos e educacionais. Entretanto, aproveitando o discurso da transparência, visibilidade e melhoria da qualidade, o Estado acaba se desobrigando de seu papel e culpabilizando o professor e a escola pelos problemas educacionais e sociais que ele próprio promove como engrenagem neoliberal.

Nesse ponto, a relevância que passou a ser dada a medições como a Prova Brasil e o Saesp (bem como ao Ideb e ao Idesp), apesar dos questionários socioeconômicos que as acompanham, assenta-se no antigo paradigma “processo-produto”, reduzindo o fenômeno do ensino e da aprendizagem a apenas duas variáveis, e considerando de menor importância toda a complexidade envolvida nesse contexto, bem aos moldes de uma ótica pragmática.

A crítica de Gómez (1998, p.71), alicerçada nesse modelo, indica um sentido de superficialidade nessas provas, pois que se referem a uma pequena parcela das aprendizagens, lembrando que é lenta a consolidação e sedimentação de conteúdos significativos e relevantes, podendo não se manifestar a curto prazo. Ainda de acordo com o mesmo autor (GÓMEZ, 1998, p.89), na perspectiva que prepondera na atualidade, as exigências políticas e econômicas acabam por tornar o ensino um instrumento técnico “para realizar fins externos, cuja determinação escapa precisamente aos que participam na vida cotidiana da escola”.

Nesse sentido, também Gatti (2012, p.32) aponta que o Ideb se traduz em um desafio para as redes públicas, que é o de se esforçarem para que todos aprendam os conteúdos e habilidades medidos na Prova Brasil, reduzindo o mundo da escola a duas áreas do conhecimento - Língua Portuguesa e Matemática - estimadas por critérios probabilísticos em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, mas de acordo com a linha quantitativa de produção proposta.

Vale ainda lembrar que além das avaliações de larga escala em âmbito federal, de acordo com o site do Inep (BRASIL, 2018), o Brasil, é um dos 80 países que participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – avaliação amostral, criada no ano 2000 e aplicada a cada três anos a estudantes na faixa etária de 15 anos, provável idade para o final da escolaridade básica na maioria dos países. Coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Pisa conta com uma coordenação nacional em cada país participante, o que, no caso do Brasil, está a cargo do Inep.

Com base nos indicadores gerados, o Pisa tem o objetivo de contribuir para a discussão da qualidade da educação nos países envolvidos, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico para o preparo dos jovens cidadãos na sociedade contemporânea. Para tal, a avaliação abrange três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – com ênfase em uma delas a cada

edição. Em 2015, também foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

Por meio de questionários específicos para alunos, professores, escolas, e, em 2018, também para os pais dos adolescentes avaliados, o Programa coleta informações que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Assim, os resultados podem ser utilizados pelos governos com vistas à definição e ao refinamento de políticas educativas.

Segundo o portal do MEC, em maio de 2018, cerca de 13 mil estudantes brasileiros participaram do Pisa em todo o Brasil, que teve como foco a leitura, trazendo mais questões nessa área do que nas outras (os resultados sairão em 2019), prova já totalmente efetuada em computador. A proposta atual é analisar o conhecimento dos estudantes considerando-se a diversidade do mundo globalizado, o qual requer habilidades de leitura para o crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania. Além deste Programa, o cenário internacional conta com outros, dentre eles, o *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls) e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (Timms) (HORTA NETO, p.26).

Desse modo, as avaliações externas internacionais, em especial, o Pisa (de origem australiana), visam diagnosticar se os alunos possuem as habilidades necessárias para a vida nas sociedades atuais, influenciando a educação dos países participantes, por meio dos rankings e da mídia, como comenta De Ketele, J. (2013, p. 9, tradução pessoal), em seu artigo sobre a função das avaliações externas: “[...] avaliar as “habilidades” exigidas de qualquer pessoa diante de uma sociedade cada vez mais complexa”.

De Ketele (2013, p.16, tradução pessoal) destaca também que o Pisa é uma avaliação midiaticizada e que serve a vários interesses, sendo examinada pelos organismos internacionais que pretendem influenciar os países que dela participam: pela OCDE, cuja ótica neoliberal compreende o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico; pela Unesco que está atenta à relação entre educação e cultura; pela Unicef, no que se refere aos direitos das crianças.

E continua dizendo que a mídia, bastante interessada no espetáculo, aproveita a publicação dos gráficos e rankings para cobrar da política educacional soluções rápidas, como se isso fosse possível em educação, esfera em que as

transformações são lentas e necessitam de tempo, investimento, políticas públicas adequadas e contínuas. As autoridades, por seu lado, preocupadas com a imagem de seus países, perguntam-se por que estes não são iguais à Finlândia e a alguns outros países da Ásia e pressionam o sistema educacional, que se debate entre práticas pedagógicas enraizadas, sindicatos e burocracias, a implantarem uma cultura de controle e prestação de contas, cultura essa que tem pouco a ver com uma cultura de avaliação (DE KETELE, 2013, p.16, tradução pessoal).

Entre outros assuntos, o mesmo autor aborda, que, no sentido amplo do termo, a competência leitora, por exemplo, requerida no Pisa, não pode ser considerada como um processo simples, mas complexo, não sendo possível a uma prova de múltipla escolha, baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), verificar sua abrangência. Assim, De Ketele e Gerard (2005, apud DE KETELE, 2013, p.18) acreditam que o modelo de TRI não consegue validar testes que deveriam avaliar competências, porque qualquer competência é essencialmente multidimensional. Para De Ketele (2013, p 9, tradução pessoal), “ser competente é ter a capacidade de realizar tarefas complexas, isto é, mobilizar os recursos relevantes para realizá-las, tendo em vista as situações apresentadas, portanto há sempre várias dimensões a serem avaliadas, pelo menos a capacidade de analisar a tarefa e a situação em que está inserida, e o domínio dos recursos efetivamente utilizados”, e isso, segundo ele, não se consegue em provas como o Pisa.

Além disso, ele aponta a importância da escrita e da oralidade como habilidades igualmente necessárias, mas que não são avaliadas no Pisa, além da falta de sentido contextual para os alunos de diversos países, já que a prova é pensada em língua inglesa. Apesar das críticas levantadas, De Ketele (2013, p.20, tradução pessoal) reconhece no Pisa alguns méritos, pois estas avaliações funcionam como um sinal de alerta para as autoridades políticas e educacionais: “...as provas como o Pisa têm um grande impacto no sentido de que elas funcionam como sinal de alerta para as autoridades políticas e educacionais dos países, que são desafiados pela mídia, pelas autoridades eleitas e instituições preocupadas com o papel da educação”.

E corroborando a ideia de que essas provas servem de sinal para as autoridades políticas, a respeito da piora do Brasil no Pisa 2015, destaque-se a fala do então ministro Mendonça Filho, frisando que, mesmo com o aumento de recursos financeiros nessa área, houve uma estagnação e até um retrocesso. Na ocasião, o

ministro ainda apontou a alfabetização, a formação de professor, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio como prioridades para reverter o quadro, ratificando que a má performance do País no Pisa reforça a necessidade de mudança. Segundo ele, os alunos sofrem com a precária formação recebida ainda na alfabetização, o que prejudicaria seu desempenho ao longo da trajetória escolar (BRASIL, 2018).

Por outro lado, de acordo com reportagem exibida no site Carta Educação, Ocimar Munhoz Alavarse explica que os resultados do Brasil no Pisa 2015 são compatíveis com as edições anteriores e condizentes com a realidade educacional brasileira, pois o Pisa não avalia tudo que a escola faz, embora meça aspectos importantes. Segundo ele, o exame sempre mostrou resultados baixos e preocupantes, porém se for analisada a curva de tendência, a projeção é que o Brasil passe a média da OCDE, embora para isso provavelmente leve cerca de 58 anos. Para o professor da Universidade de São Paulo (USP), os resultados refletem as deficiências do ensino fundamental, especialmente em seus últimos anos, pois os alunos que fazem o Pisa têm em média 15 anos, isto é, estariam entrando ainda no Ensino Médio.

Na visão de Patrícia Mota Guedes, gerente de Pesquisa e Desenvolvimento da Fundação Itaú Social, também entrevistada pelo site Carta Capital (2016), há duas formas de analisar os resultados do Pisa: comparando o Brasil aos outros países, ou comparando-o a si mesmo e à sua própria condição. Ela relata que foi observada uma tendência de estagnação em diversos países, com avanços significativos em poucos. Porém, nos que se saem bem, há um contexto de valorização do professor do ponto de vista da formação inicial e continuada e uma ênfase quanto aos critérios de seleção desses profissionais.

Ou seja, apesar das limitações inerentes a uma prova desse tipo, de todos os lados o diagnóstico aponta para mudanças urgentes, e os resultados do Pisa, enquanto avaliação externa internacional, assumem um grande papel nas decisões políticas e nos rumos da educação do País, como também atesta Gatti (2012, p.32), referindo-se às metas estipuladas para os alunos brasileiros até 2021.

Ainda, de acordo com o site Observatório do PNE, “A estratégia 7.11 prevê melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA,

tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido”, corroborando o desafio de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros.

Com base nessas reflexões e sabendo que toda avaliação produz efeitos, verifica-se que o destaque dado às avaliações de sistema, as quais servem a um aparato tecnicista, motor da educação e do mundo atual, revela outros sentidos que não os compartilhados pelos alunos e professores na escola, provocando sua alienação, conforme ainda explica Gómez (1998, p.91): “O Professor/a e o aluno/a alienam-se na prática do ensino ao situar fora deles os valores que justificam sua atuação”. Tanto é assim que muitos professores tendem a treinar seus alunos para a realização das avaliações em larga escala, buscando resultados e bônus, e não exatamente a aprendizagem de todos ou o crescimento daqueles que apresentam mais dificuldades.

Por outro lado, quanto ao uso dos resultados das avaliações de larga escala e refletindo sobre a necessidade de a avaliação voltar a ter como ponto de referência a escola, já que as inovações surgidas a partir dos anos 1960 vieram de fora dela, David Nevo (1997, p.91) amplia a discussão sobre avaliações internas e externas, destacando a importância do diálogo e da autoavaliação escolar como uma espécie de pista para elucidar a questão: “[...]a avaliação baseada na escola não é um sinônimo da avaliação interna nem um antônimo da avaliação externa, mas sim uma combinação de ambas[...]” e complementa sugerindo que a escola disponha de um mecanismo interno de autoavaliação, no sentido de contribuir para a abertura de um caminho dialógico entre as avaliações tanto internas quanto externas, em cujo terreno desponte a própria escola.

2.4 A Avaliação Institucional: instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas

Como anteriormente explanado, pode-se ainda compreender que, em um contexto social, econômico e político no qual os resultados imediatos, as técnicas e o “saber fazer” prevalecem sobre a essência do ser humano, seus anseios mais profundos e seus sentidos de vida, vê-se aumentada a relevância das avaliações, especialmente as de larga escala, como uma espécie de tábua de salvação. Mas embora haja muitas críticas à sua prática, de um modo geral, os estudiosos

concordam em um certo ponto: as avaliações de larga escala ajudam a conhecer um pouco da complexa realidade educacional do País.

Neste ponto de convergência questiona-se: do jeito como vêm sendo encaradas e utilizadas, a que propósitos realmente estão servindo as avaliações, notadamente, as de larga escala? São uma solução ou se tornaram um novo problema a ser “driblado” pelas escolas? Essas avaliações, na atualidade, estão conseguindo melhorar de algum modo a qualidade da educação ofertada no sistema público? Dias Sobrinho (2003, p.42) faz um alerta: “[...] sobretudo que a avaliação tenha sempre uma intencionalidade educativa, devendo ser concebida e praticada como ação social formativa e construtiva, não como mero controle, fiscalização e hierarquização”.

Assim, neste percurso reflexivo, visando a um entendimento mais amplo do papel da avaliação, tome-se como prumo a avaliação institucional, no sentido de ser aquela que proporciona uma visão do funcionamento de todos os aspectos da escola e de suas relações, podendo ser estendida para a Seduc, numa perene busca pela qualidade na educação pública, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96. E qualidade ora se manifesta, segundo Gatti (2012), como perspectiva produtivista oriunda de pressões econômicas internacionais, ora como algo legítimo e inerente.

Por conseguinte, “qualidade” é um princípio que varia conforme os critérios e as prioridades de cada realidade. Assim, o espectro que envolve as questões da avaliação e, por extensão, da qualidade educacional, perpassa várias instâncias: avaliações internas, avaliações externas (de larga escala) e avaliações institucionais (autoavaliação da escola). Por essa razão, tanto quanto o espectro solar que separa as cores componentes da luz branca, as várias facetas da avaliação deveriam se compor e iluminar o caminho da educação.

Isso significa que é preciso desenvolver um pensamento mais abrangente e contextual que dialogue as diversas avaliações. “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto” (MORIN, 2010, p.87).

Por esse ângulo, é complexo o tema tratado nesta dissertação, fazendo-se imprescindível a todos os envolvidos no processo educacional uma contínua “aprendizagem da avaliação”, principalmente aos gestores e professores, a fim de

que possam tirar melhor proveito dos instrumentos, estimulando as boas práticas e promovendo atitudes mais positivas na comunidade escolar.

Com efeito, tendo por premissa que a avaliação institucional, conforme Sordi e Ludke (2009, p.313), apresenta-se como “instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas” (de larga escala), importando ser enfocada na formação dos professores, nada mais lógico que incluí-la, com destaque, no curso aqui proposto ao lado dos demais subtemas da avaliação.

Nesse sentido, as mesmas autoras sublinham que os professores precisam se interessar por outros níveis de análise do fenômeno educativo, a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino”. Para tal, “é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas” (SORDI; LUDKE, 2009, p.318).

Pelo fato de terem se rompido as fronteiras da sala de aula e a escola não poder mais trabalhar e situar-se de modo descolado da realidade social, deve-se levar em conta que a “aprendizagem de articulação entre os três níveis de avaliação repercute nos processos de qualificação das formas de participação docente no projeto da escola e indiretamente melhora a aprendizagem dos estudantes” (SORDI; LUDKE, 2009, p.318).

Entretanto vale lembrar que, dentro da avaliação institucional, situa-se a auto e a heteroavaliação dos professores, que guardam memórias negativas, o que gera resistência e incompreensão quando estes se veem como foco de avaliação.

A dificuldade de lidar com a heteroavaliação precisa ser compreendida, no entanto, como memória de vivências que ajudaram a consolidar uma feição avaliativa que mais afasta do que aproxima; que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica (SORDI; LUDKE, 2009).

Mas é justamente o entendimento e o exercício constante das diversas formas de avaliação na rotina da escola e na formação inicial e continuada dos professores que aos poucos trarão benefícios para os alunos e todos os envolvidos.

Também Fernandes (2002, p.140) recorda que um processo avaliativo sério e participativo promove a descoberta da identidade da escola e acompanha sua dinâmica, visto que todos crescem e se comprometem com um trabalho mais satisfatório para a comunidade escolar e a sociedade. Portanto, a importância da avaliação institucional se expressa na “vivência de uma caminhada reflexiva,

democrática e formativa”, que precisa ser construída em cada realidade escolar, lembrando que “a avaliação, numa perspectiva que busca afastamento do neoliberalismo, tem seus objetivos ampliados, sua extensão vai realmente muito além dos muros escolares e da relação professor-aluno” (CAMBA, 2011, p.37).

Portanto, com base no que foi apresentado e ponderando a realidade das escolas municipais santistas, bem como as exigências da educação contemporânea em que pesam não só o mercado de trabalho e a inserção social, mas a integralidade do ser humano, depreende-se que há muito o que se discutir, estudar e elaborar para que as avaliações em larga escala, como a Prova Santos, tenham uma serventia mais abrangente, democrática e de utilidade real para o aluno, o professor, a instituição escolar e a Secretaria de Educação.

2.5 Prova Santos - a avaliação de larga escala municipal

Em sintonia com legislações federais, estaduais e municipais, dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reitera o papel das avaliações externas conforme Art. 87. § 3º “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1997 e 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172/2001 e Lei nº 13.005/2014; o Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE), Lei nº.16.279, de 8 de julho de 2016; o Plano Municipal de Educação de Santos (PME), Lei nº 3.151 de 23 de junho de 2015; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e as políticas públicas do município de Santos, afirma-se a necessidade de assegurar a qualidade na educação básica, cabendo ao sistema, às redes e à escola comprometerem-se com o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo particular, por meio de instrumentos avaliativos que influenciem positivamente no avanço do processo educacional.

Nas suas diretrizes, o PNE estimula a criação de sistemas de avaliação em larga escala nos estados e municípios, alicerçados no Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) - aqui, com destaque para a Prova Brasil -, visando ao aumento do nível de desempenho dos estudantes brasileiros.

Sendo assim, Santos vem adotando a avaliação de larga escala municipal desde 2002, consolidando-a em 2016 com a instituição da Prova Santos, por meio do Decreto Municipal nº 7343 de 21/01/2016, regulamentado pela Portaria nº 33 de 08/04/2016.

Elaborada pela Secretaria de Educação, mas aplicada, corrigida e tabulada pelas Unidades Municipais de Educação - UMEs, a Prova Santos aconteceu, em 2018, em datas previstas no Calendário Escolar, com periodicidade semestral (maio e outubro), avaliando Língua Portuguesa, Matemática (dez questões, com quatro alternativas, conforme a Teoria Clássica dos Testes -TCT) e Produção Textual, de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental.

Não visando avaliar alunos individualmente (responsabilidade da escola), mas aferir resultados por turma e unidade escolar, a Prova Santos utiliza matrizes de descritores que estão em consonância ao seu Plano de Curso (currículo). Os dados coletados, embora evidenciem um recorte no processo de ensino e aprendizagem, pretendem ajudar a rede municipal a planejar ações pedagógicas, formações, projetos e outras intervenções. Para tal, os quadros de resultados são preenchidos pela própria escola, que imediatamente tem à disposição os gráficos por questão, e, no caso da produção textual, por níveis, enviando-os posteriormente à Seduc que os transforma em gráficos gerais e os analisa.

Importa esclarecer que, a partir de 2019, refletindo uma mudança político-pedagógica na Secretaria de Educação, a Prova Santos será aplicada apenas uma vez ao ano para possibilitar a análise não só do gabarito de cada questão, mas também dos seus distratores e, desse modo, providenciar a necessária intervenção pedagógica.

Percebe-se aqui uma tendência do município santista em alinhar sua avaliação às avaliações estaduais (Santos participou do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp - até 2015) e federais, buscando aproximar-se mais da Teoria de Resposta ao Item (TRI), já que a Prova Santos não conta ainda com um refinado tratamento estatístico.

Enfim, a Prova Santos, como avaliação de larga escala municipal, insere-se na instituição escolar que, em meio aos desafios cotidianos, deve replanejar-se afim de promover a aprendizagem satisfatória dos alunos - objetivo precípua - contando

com a formação continuada e o comprometimento dos professores e dos demais sujeitos envolvidos. Para tal, necessita de políticas que favoreçam o exercício de seu papel democrático e inclusivo, já que a educação é resultado da interação de fatores sociais, econômicos e políticos, não se efetivando somente por força de dados estatísticos.

Além disso, as decisões políticas e os rumos desenhados pelas reformas educacionais, aconteçam elas em âmbito municipal, estadual ou federal, recaem sobre as pessoas e a vida na escola não da forma como foram concebidas ou idealizadas, mas de modo complexo, adquirindo um novo significado pela compreensão e ação peculiares de seus agentes. No agitado cotidiano de uma rede de ensino há, muitas vezes, ruídos na comunicação, divergências de opinião, dificuldades de várias naturezas, frustrações e conflitos, mas também sobrevive o entusiasmo, a esperança e a amorosidade, sinais de que a educação é um coração vivo, pulsante.

A partir dessas reflexões, constata-se a necessidade de se estudar os efeitos das avaliações internas e externas à escola, aprofundando conhecimentos e discutindo meios de minimizar impactos indesejáveis, com vistas ao favorecimento de condições estruturais e humanas para que professores, gestores e comunidade possam construir uma educação de qualidade. Por isso é imprescindível oferecer, tanto quanto possível, espaços de reflexão e de formação que sejam acessíveis e se mostrem coerentes com o objetivo de uma política pública contínua.

2.6 O Percorso Metodológico e o Contexto da Pesquisa

Em 2018, de acordo com a Seção de Ensino Fundamental da Seduc, a rede municipal de ensino de Santos (cidade com aproximadamente 433 mil habitantes, localizada na Baixada Santista, estado de São Paulo) atendeu em torno de 18.400 alunos, em 40 escolas de Ensino Fundamental (7 em tempo integral, incluindo uma de educação especial, e 4 de atendimento híbrido); tendo 36 destas abarcado o Ensino Fundamental I, e 16, o Ensino Fundamental II (três de atendimento exclusivo a este segmento e uma de educação integral).

Sendo assim, após a autorização da Seduc e ciência das três UMEs de atendimento exclusivo ao Ensino Fundamental II, mediante apresentação de Projeto à seção responsável por aprovar e encaminhar trabalhos de pesquisa na rede

municipal de ensino, foram marcadas as entrevistas, por telefone, nas próprias unidades escolares, no mês de setembro de 2018. Com garantia de anonimato, gravadas em áudio, as entrevistas foram transcritas fielmente e levaram entre 20 e 60 minutos, envolvendo os seguintes sujeitos: o Coordenador Pedagógico e um Professor de Língua Portuguesa e de Matemática de cada escola. Além destes, para que houvesse uma perspectiva do lado da Seduc, foi entrevistada uma Gestora que integra o quadro pedagógico da Secretaria.

Nas escolas, cujos pseudônimos são M, C, G - letras extraídas de palavras significativas e não das iniciais das escolas - a pesquisadora apresentou-se como professora de Língua Portuguesa e, na ocasião, chefe da Seção de Ensino Fundamental; em seguida, explicou sobre o mestrado em curso e sua intenção investigativa, acrescentando que as perguntas não seriam difíceis de responder, que não causariam constrangimentos e que o processo não seria muito demorado. Com base nessas informações, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) atendendo aos procedimentos éticos. O quanto possível, a pesquisadora procurou deixá-los à vontade, tentando criar um clima de confiança, assumindo uma postura de parceria e prometendo dar uma devolutiva às escolas em horário de reuniões dos professores e equipe gestora.

Logo no início, os entrevistados demonstraram estar reticentes, desconfiados, e até mesmo temerosos, mas durante o encontro, foram compreendendo sua finalidade e, tornando-se, assim, mais colaborativos. Foi perceptível a necessidade de se sentirem valorizados (os professores) e ouvidos por alguém de fora da escola. A confiança entre o par entrevistador - entrevistado foi estabelecida.

Gómez (1998, p.103) recorda que o processo de investigação é um fenômeno social e, portanto, interativo, modificando tanto a realidade investigada quanto o experimentador.

Nesse sentido, foi muito interessante o fato de uma das professoras pedir, após o término da entrevista, que o gravador fosse ligado novamente, a fim de que suas considerações complementares tivessem a garantia de registro. No final, ela já se sentia mais relaxada física e emocionalmente, podendo discorrer de modo informal e espontâneo, tendo ela própria interpretado esse novo estado de ânimo como propício a conclusões importantes.

Uma outra professora, também muito reservada a princípio, uns dez dias depois da entrevista, teve a iniciativa de telefonar para a pesquisadora na

Sefep/Seduc, pois queria somar contribuições à pesquisa. Conforme ela ia falando, ficou claro que a entrevista havia mobilizado sentimentos, inquietações, sentidos, lembranças e outras reflexões sobre o assunto, que ela julgou relevantes para compartilhar mesmo depois de algum tempo.

Vale ainda destacar as condições em que foram feitas as entrevistas. Na Escola C, foi disponibilizada a sala de informática, tida como um lugar mais propício, mesmo assim, foi constante o barulho de trânsito e freadas de ônibus. Primeiro, vieram as duas professoras que estavam disponíveis no dia, ficando a coordenadora pedagógica por último. A princípio, a pesquisadora ficou com a impressão de que não conseguiria entrevistá-la, pois notou uma certa hesitação de sua parte, provavelmente pelo fato de ser relativamente nova no setor. Todavia ela se prontificou e a entrevista ocorreu com sucesso.

Na Escola G, as entrevistas aconteceram na sala da coordenação, em dias distintos. As professoras, no início, demonstraram estar bastante desconfiadas, mas foram se soltando e até gostando da conversa. Nessa escola, a coordenadora pedagógica logo se dispôs a colaborar.

Na Escola M, as entrevistas deram-se na biblioteca e no espaço da secretaria, também em dois dias. Curiosamente, a coordenadora pedagógica respondeu às questões por meio de áudios no WhatsApp, já que estava impossibilitada presencialmente.

Quanto à gestora da Seduc, a interlocução transcorreu com tranquilidade, no local de trabalho da entrevistada, notando-se uma atitude de abertura, reflexão e boa vontade em contribuir sinceramente para a pesquisa e a melhoria da educação.

Enfim, nas experiências vividas em cada um desses encontros, promoveu-se um diálogo além dos formalismos.

2.7 Algumas Observações sobre a Prova Santos e os Dados Obtidos

Do ponto de vista dos seus emissores, bem como da contextualização regional e local, a Prova Santos configura-se como uma avaliação externa às escolas, porém interna à rede municipal, estando mais próxima dos alunos e professores que a Prova Brasil (atual Saeb).

“[...] eu prefiro mesmo a Prova Santos, porque está mais próxima do aluno[...]” (Professora de Matemática da Escola C, ao ser indagada sobre a importância da Prova Santos).

Note-se que Alavarse (2013, p.146), quando se refere às avaliações de larga escala em âmbito municipal, indica uma “gradação de exterioridade”, pois há situações em que estas não seriam completamente externas, visto contarem com etapas realizadas por professores e técnicos da própria rede de ensino, como no caso da cidade de Santos.

Corroborando este parecer, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p.52), quando abordadas relativamente aos seus agentes, as avaliações podem ser classificadas como “internas, externas ou ainda mistas”. Por suas características, a Prova Santos talvez devesse ser classificada como uma avaliação mista.

Nesse sentido, cabe aqui esclarecer que o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação - UMEs, em seu Artigo 86, Seção II, Capítulo VI, Título IV, afirma: “Parágrafo único. A Avaliação Externa de âmbito municipal é organizada pela Secretaria de Educação [...]” significando que a avaliação de larga escala do município, apesar de suas peculiaridades, é considerada pela administração como uma avaliação externa, que se diferencia das avaliações internas, aquelas elaboradas pelo professor, conforme segue: “Art. 83 As avaliações internas, elaboradas pelo professor, são compostas em cada trimestre, por no mínimo: I - três instrumentos diversificados de avaliação além das atividades de recuperação [...]”.

Quanto aos objetivos dessas avaliações informados por meio do Decreto municipal nº 7374/2016, da Portaria nº 33 /2016-Seduc e do Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação (2016, Título VI, Seção II, Art. 86), os principais resumem-se a avaliar o desempenho da rede municipal de ensino, identificar em Língua Portuguesa e Matemática quais habilidades estão mais defasadas, oferecer formação continuada aos professores e orientar o trabalho pedagógico, todos próprios de um ponto de vista externo.

Partindo dessa premissa, paralelamente a um monitoramento para além do diagnóstico, se fossem de fato empreendidas ações pedagógicas e políticas educacionais condizentes com as necessidades das escolas, essas poderiam repercutir na melhoria da aprendizagem e, por extensão, no desempenho dos alunos na Prova Brasil e no Ideb, numa relação mais estreita entre a avaliação municipal e a federal, considerando, ainda, que as legislações municipais supracitadas revelam

a preocupação do governo local em dar mais um passo em direção às diretrizes estaduais e federais vigentes.

Assim, investigar como a Prova Santos vinha sendo vivenciada nesse contorno do universo escolar, com vistas a esclarecer sobre consequências para o trabalho pedagógico e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no contexto dos caminhos trilhados pela Secretaria de Educação, apontou fragilidades nos dois polos pesquisados. Isso posto, infere-se que a Prova Santos vem amadurecendo seu processo desde as primeiras avaliações diagnósticas realizadas em 2002, na percepção de que as escolas e a própria Seduc estão em busca de um fortalecimento de sua identidade institucional.

Enfim, assentado sobre o alicerce teórico e a análise qualitativa dos dados extraídos na pesquisa, propõe-se este Curso a Distância com o intuito de contribuir para que os profissionais das unidades municipais de educação se sintam mais seguros, apoiados e motivados a construir cotidianamente uma educação pública de excelência.

3 JUSTIFICATIVA

Os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras. Com isso, não há escolas pobres (CANÁRIO, 2009)³².

3.1 Nas Sínteses Extraídas, um Caminho Contínuo a percorrer

Por que se faz necessária uma formação específica aos professores e gestores da rede municipal de ensino de Santos sobre o tema da avaliação?

Com base na análise da Prova Santos do ponto de vista das três escolas de Ensino Fundamental II e da representante da Seduc, chegou-se às seguintes sínteses, que justificam a realização do produto final, no caso, um Curso a Distância:

³²Entrevista, por Paula Nadal, 1º de junho de 2009. **Revista Gestão Escolar**. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>> Acesso em 10/abr/2019.

Sínteses Finais

- a Seduc acompanha as legislações federais, que estimulam a realização de avaliações de larga escala nos municípios, num processo paulatino de construção da avaliação municipal, que vem sendo, desde 2002, designada por vários onomásticos até receber o nome da cidade em 2016. Por meio de Decreto e Portaria, a Prova Santos é instituída e regulamentada, fato que afirmaria sua relevância como estratégia de diagnóstico e monitoramento do sistema municipal de ensino;
- a Prova Santos tem expressado uma busca constante pela identidade pedagógica da rede municipal de ensino, em um processo histórico de construção que evidencia dificuldades, qualidades e esforços.
- a Prova Santos é fruto de um caminho político-pedagógico e ideológico percorrido por vários governos no âmbito municipal, assumida, ao longo do tempo, como um processo que visa a aproximá-la das demais avaliações de larga escala;
- a característica principal da Prova Santos, do ponto de vista do lugar do avaliador, é combinar aspectos externos e internos, podendo ser considerada uma avaliação mista;
- sendo uma avaliação mista, a Prova Santos lida com um paradoxo. Por um lado, a participação dos professores e gestores na aplicação, correção e tabulação pode influir, não se sabe o quanto, na apresentação dos resultados para a Seduc; de outro, essa participação diminui a resistência que poderia haver nas escolas. De fato, o caráter democrático poderia se dar por outros meios, sendo que o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação vigente traz uma diferenciação entre avaliação externa e interna, não mencionando as características de uma avaliação mista;
- a Prova Santos abre um canal de comunicação entre a Seduc e as escolas, apoiando formações de professores e coordenadores, porém subsistem ruídos a serem eliminados para que todos os integrantes do processo estejam esclarecidos acerca dos pontos fundamentais, notando-se que tanto dentro da Secretaria quanto nas escolas há entraves nesta comunicação;

- a Prova Santos tem como vantagem permitir um acompanhamento do desempenho escolar tomado no seu conjunto, estando mais próxima da realidade das unidades da rede municipal de ensino, porque baseada no currículo adotado, podendo configurar-se como um instrumento norteador no processo de autoavaliação das escolas e da Seduc a fim de impulsionar algumas ações.
- as políticas educacionais bem como as ações pedagógicas implementadas, como projetos e formações, carecem de ajustes na articulação e necessitam ser ampliados e repensados pelas escolas e a Seduc, posto que no Ensino Fundamental II não se tem visto melhora na aprendizagem e nos resultados;
- o processo de análise dos resultados da Prova Santos por parte da Secretaria também apresenta fragilidades e, embora haja um esforço em direção a uma apreciação qualitativa, esta ainda é percebida como aquém da ideal;
- até o momento, a análise realizada pela Seduc não gera rankings, evita a comparação por parte das escolas e tende a aliar enfoques quantitativos e qualitativos;
- nas escolas pesquisadas, o PDR parece não ter exercido influência ou pressão em termos de resultados da Prova Santos, observando-se, por conseguinte, que os entrevistados não se apropriaram totalmente do significado simbólico ou mesmo prático deste programa de bonificação;
- os aspectos da educação municipal relativos à Prova Santos devem ser analisados sob a ótica de uma conjuntura de fatores, destacando-se, do ponto de vista da Seduc e das escolas, os burocráticos, financeiros, político-pedagógicos, gerenciais, bem como os contextos socioeconômicos e psicossociais;
- os profissionais entrevistados tinham idades na faixa entre 31 e 60 anos, sendo apenas um do sexo masculino. As coordenadoras eram integrantes da rede municipal há 12 anos e a maioria dos professores a uma média de 9 anos. Apenas um professor estava há 1 ano na rede e a Gestora da Seduc há 19 anos. Das escolas, uma atende um público-alvo vulnerável do ponto de vista psicossocial e econômico, ao passo que as outras duas se equivalem no atendimento a alunos sem acentuados problemas socioeconômicos;
- duas professoras e uma coordenadora, embora aceitem e considerem o mérito da Prova Santos, são mais críticas e atribuem-lhe uma importância

relativa, não fundamental. Os demais coordenadores e professores dizem acreditar no instrumento como forma de monitoramento do sistema de ensino pela Seduc e para subsídio do trabalho pedagógico, não questionando seu valor. Percebe-se que a maioria dos professores e das coordenadoras entrevistadas tende a uma visão mais tradicional do ensino, porém não se reconhecendo dessa forma.

- na opinião das coordenadoras, a Prova Santos traz, em essência, a possibilidade de provocar uma reflexão por parte dos envolvidos.
- os alunos, na visão da maioria dos coordenadores e professores, não dão a devida importância à Prova Santos (e menos ainda a outras avaliações de larga escala), sendo a atribuição de nota a forma mais eficiente de comprometê-los, fazendo-se necessária uma maior conscientização.

Na oportunidade, vale acrescentar, com a ajuda de Minayo (2002, p. 15), que a educação expressa uma realidade mais rica que qualquer teoria, pensamento ou discurso referente a ela, pois aborda um conjunto de expressões humanas imbricadas nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas suas representações, deixando sempre a impressão ou mesmo a certeza de que qualquer pesquisa será incompleta, imperfeita e insatisfatória.

Por fim, após todas essas percepções, análises e conclusões descortina-se um campo a ser estudado e aprofundado por meio do diálogo tanto em reuniões pedagógicas quanto em formações dentro e fora da escola, aqui fomentado pela proposta de um curso online.

3.2 Formação Continuada, mas de que modo?

A presença da pesquisadora nas três escolas de Ensino Fundamental II escolhidas mobilizou e trouxe à tona, em si mesma e nos entrevistados, diversos sentimentos, expectativas, dúvidas, afetos, alguns desconfortos, percepções ora boas ora frustrantes, esperanças...tendo sido a própria ocasião transformadora para ambos os lados.

Sob essa ótica, deu-se ali, guardadas as proporções, uma situação formativa, pois o exercício de parar, responder questões, refletir e dialogar sobre educação e a

própria prática levou os profissionais a uma reorganização do próprio pensamento e de seus saberes.

Segundo Silva (2000, p.95), um dos aspectos presentes no conceito de formação é o desenvolvimento global do sujeito, que redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as suas dimensões constitutivas, momento privilegiado de autorreflexão e análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do ser multidimensional.

Assim, durante as entrevistas, ficou patente a necessidade de dar uma devolutiva para as escolas e os entrevistados, não só como parte de um ciclo de estudos e pesquisas provocados pelo mestrado, mas também como forma de expressar a devida consideração aos que nele participaram.

Por isso, tendo em vista a importância do aperfeiçoamento profissional contínuo requerido no contexto da educação no século XXI, a relevância do tema da avaliação - com seus vieses - e a análise interpretativa e dialética das entrevistas, optou-se pela realização de um curso de extensão na *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (Plataforma Moodle).

De acordo com Moran (1999, p. 1), uma das dificuldades nos dias de hoje é adequar os tempos e espaços à aquisição de informações e ao aprofundamento exigido para sua compreensão. Para tal, necessita-se de formatos proporcionados pelas novas tecnologias, que são menos engessados: “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”.

Desse modo, a ideia de uma intervenção feita por meio de um curso a distância deve-se à facilidade de reunir os profissionais da educação no ambiente virtual, com a flexibilização de horários e o respeito aos seus ritmos pessoais.

Ainda segundo Moran (1999, p.7), “os professores, diretores, administradores terão que estar permanentemente em processo de atualização através de cursos virtuais, de grupos de discussão significativos, participando de projetos colaborativos dentro e fora das instituições em que trabalham”.

4 PÚBLICO-ALVO

Professores e gestores das escolas da rede municipal de ensino de Santos.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Oferecer ao público-alvo subsídios acerca do processo de avaliação, apresentando conteúdos e experiências que abordem a diferença entre avaliar e examinar, bem como esclareçam sobre os vários tipos de avaliação, entre eles, as de larga escala, incluindo a Prova Santos, e a avaliação institucional, tomadas em seu sentido pedagógico e político mais amplo, a fim de fomentar a discussão sobre o tema e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

5.2 Objetivos Específicos

- Distinguir os conceitos de examinar e avaliar, a fim de rever e ressignificar a prática avaliativa.

- Conscientizar sobre a importância de avaliar para diagnosticar e tomar decisões dentro do processo educacional, considerando o diálogo com o aluno e seus conhecimentos prévios, a fim de exercer uma intervenção mediadora e construir em conjunto uma aprendizagem mais significativa.
- Elaborar instrumentos avaliativos e questões de provas que sejam coerentes com o que foi ensinado ao aluno, utilizando linguagem clara e assertiva.
- Refletir sobre o papel formativo e inclusivo da avaliação educacional, visando à promoção e ao exercício da democracia dentro da sala de aula.
- Conhecer a origem política, social e econômica das avaliações de larga escala para contextualizar a Prova Santos.
- Discutir caminhos e planejar ações que dialoguem as diversas formas de avaliação, lembrando a importância da avaliação institucional como instância mediadora entre avaliações internas e externas.

6 PLANO DE AÇÃO

“Conhecendo mais sobre avaliação” - curso de extensão a distância para professores e gestores das escolas da rede municipal de Santos.

Conforme salienta Gómez (1998, p.369), baseado em Shön (1983, 1987, 1988), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Sendo assim, Nevo ajuda a entender a importância de um curso para os professores e gestores da rede de ensino de Santos, oportunidade de a Seduc também se autoavaliar:

A educação é um empreendimento extremamente complexo, e a avaliação é uma profissão extremamente jovem. Para entenderem as complexidades da educação com os meios limitados de avaliação, os avaliadores em educação precisam ser mais modestos nas promessas que fazem, com respeito à sua habilidade de explicar

melhor os "verdadeiros problemas" da educação, e da sua capacidade de determinar a qualidade da sua prática (NEVO, 1997).

Dessa feita, para que este curso a distância atinja seus objetivos e atue como intervenção que favoreça a ação-reflexão-ação, descrevem-se, a seguir, os procedimentos a serem efetuados.

6.1 Conteúdo

- *Avaliar para incluir*

Ementa - Diferenciação dos conceitos de avaliar e examinar, compreendendo a avaliação dentro da aprendizagem significativa, bem como na perspectiva inclusiva e mediadora; as Conferências de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994). Autores: Perrenoud, Luckesi, Gatti, Carvalho, Mantoan, Moreira, Hoffman, entre outros.

- *Breve história da avaliação educacional*

Ementa - Construção histórica e epistemológica da avaliação educacional, seus conceitos e definições ao longo do tempo, partindo da origem etimológica do vocábulo "avaliar", que significa atribuir valor. Autores: Dias Sobrinho e Ristoff, Sacristán, Gómez, Kliebard, entre outros.

- *Tipos de avaliação (diagnóstica, somativa, formativa, mediadora, autoavaliação, avaliação de quarta geração, etc.)*

Ementa - Discussão sobre os tipos, finalidades e usos das avaliações educacionais, situando-os no processo educacional. Autores: Dias Sobrinho, Perrenoud, Luckesi, Vasconcellos, Gadotti, entre outros.

- *Avaliações de larga escala no Brasil*

Ementa - Histórico das avaliações externas (Saeb, Pisa); Ideb; o contexto das políticas públicas (neoliberalismo, tecnicismo, influência do Banco Mundial).

Autores: Alavarse, Vianna, Gatti, Bonamino, Sousa, Brooke e Cunha, Hofling, entre outros.

- *Prova Santos*

Ementa - Histórico, legislações (regimento, decretos e portarias), relevância para a rede municipal de ensino, dificuldades e aspectos assertivos; discussão e perspectivas.

- *Avaliação institucional – autoavaliação da escola*

Ementa - A autoavaliação institucional como instância mediadora entre avaliações internas e externas. Sordi e Ludke, Nevo, entre outros.

6.2 Estratégias de Desenvolvimento

- Elaboração do formato do curso (escolha dos assuntos, dos textos, criação de atividades, etc.);
- Testagem do curso na Plataforma Moodle;
- Divulgação do curso por meio de visita às escolas pesquisadas e às demais escolas da rede, convites por e-mail e panfletos;
- Viabilização das inscrições por link;
- Fases do curso:
 - introdução - serão apresentados o manual do aluno e a dinâmica do curso;
 - ambientação: proposta ao cursista para conhecer os colegas, o professor e a navegação na Plataforma;
 - apresentação: explicação das unidades temáticas e assuntos a serem tratados;
 - início do curso: leituras, atividades, participação nos Fóruns e postagens no Portfólio;
 - término: postagem de um trabalho de conclusão do curso;
 - autoavaliação do participante;
 - avaliação final sobre o aproveitamento do participante no curso;
 - avaliação do curso, da plataforma e do professor pelo participante.

6.2.1. Especificações do curso:

- curso ofertado em 10 semanas, dividido em 10 módulos;
- aulas com periodicidade semanal;
- número de vagas: 50;
- duração do curso: 50 horas;
- certificado de conclusão.

6.2.2 Exemplo de aula com atividades e material de apoio

Como já mencionado, o foco deste curso a distância é o conhecimento das várias facetas que envolvem o processo de avaliação educacional, passando pelas avaliações internas, avaliações de larga escala e pela Prova Santos, para chegar finalmente à autoavaliação institucional, aquela que se caracteriza como “instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas”, proporcionando uma relação dialógica e epistemológica entre os sujeitos e o objeto do conhecimento.

Sendo assim, apresenta-se, a seguir, um exemplo de como abordar, no curso online, uma atividade em que um dos assuntos seja a avaliação interna realizada pelo professor dentro de uma aprendizagem significativa. Entende-se que, partindo da própria prática do professor, será possível chegar aos outros temas da avaliação com um melhor aproveitamento.

6.2.2.1 Aula

Unidade A

Atividade 1

- Após a leitura dos textos disponíveis no material de apoio, faça um comentário no Fórum 1 sobre o que você considerou mais relevante, ampliando a discussão com exemplos, citações ou outras bibliografias.
- Interaja com os outros participantes comentando algumas postagens.

Atividade 2

- Como você, professor (a), dialogaria com os alunos a respeito de questões que eles tivessem errado na sua prova, tendo em vista a

construção de uma aprendizagem mais significativa? Coloque o exemplo de três questões e seu comentário no Portfólio, embasando-o com referenciais teóricos.

Material de apoio

- Texto 1 - “Avaliação da aprendizagem e ética”, de Cipriano C. Luckesi (2011, p.243-250);
- Texto 2 - “Os procedimentos habituais de avaliação, obstáculos à mudança das práticas pedagógicas”, de Philippe Perrenoud (1999, 2007, p.65 - 72);
- Texto 3 - “O que é afinal aprendizagem significativa?”, de Marco A.

Moreira

(2012).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (FORMOSINHO 1991, p. 238, apud SILVA, 2000).

Embora não haja garantias de sucesso absoluto em relação à formação continuada, pois sua efetividade, como tudo o mais em educação, está ligada a muitos fatores, espera-se que, por meio das leituras e das discussões, os participantes do curso tenham ampliado seus conhecimentos. Mas não somente isso:

- que, nesse ambiente virtual interativo, tenham podido expressar suas angústias e renovar seu ideal, fortalecendo-se mutuamente;
- que estejam abertos a lançar um olhar novo ao processo de avaliação, compartilhando ideias com seus pares para trazer benefícios sensíveis ao ambiente escolar;
- que tenham conseguido compreender melhor seus desafios para buscar possibilidades e soluções;
- que revigorados, cognitiva e emocionalmente, possam promover as boas práticas;
- que os vários tipos de avaliação educacional sejam conhecidos mais especificamente e, assim, ressignificados no processo.
- que dentro da avaliação institucional, além da Prova Santos, a autoavaliação da escola seja fortalecida tanto conceitualmente como em sua prática, visando ao crescimento e amadurecimento da comunidade escolar enquanto instituição.
- enfim, que tendo se transformado por meio deste curso, os participantes consigam também propiciar as transformações necessárias ao ambiente no qual vivem e atuam.

Conclui-se, portanto, que o desafio dos profissionais da educação, estejam eles nas escolas ou na Seduc, é deixar-se transformar pelas experiências, pela reflexão e pela crítica salutar, ressignificando a todo instante o ato de avaliar, mesmo sabendo o quanto esta atividade, interna e principalmente externa à escola, ainda está revestida de conflitos em sua concepção, aplicação e consequências.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. In: **Cadernos Cenpec / São Paulo | v.3 | n.1 | p.135-153 | jun. 2013.**

ALAVARSE, O. M.; BRAVO M. H.; MACHADO, C. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências. In: **Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.**

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Políticas de Formação Docente e Avaliação Externa: Apontamentos de Pesquisa. In: **II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/706.pdf> Acesso em 12/dez/2017.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320177559_Avaliacao_externa_e_qualidade_da_educacao_formacao_docente_em_questao> Acesso em 18/fev/2018.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional. **Educação e Pesquisa**. Vol. 28, nº.1, São Paulo, jan./june, 2002. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022002000100005> Acesso em 15/nov/2018.

ALVES, M.T.G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BLASIS E., FALSARELLA A. M.; ALAVARSE O.M. Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. In: **Avaliação e Aprendizagem**. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BONAMINO, A. **Tempos de Avaliação Educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A. Avaliação Educacional no Brasil: Onde estamos? In: Bauer, A; Gatti, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p. 43 a 60.

BONAMINO, A.; SOUSA S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, SP, Feusp, v. 38, n. abr./jul 2012., p. 373-388, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> >.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 18/mar/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em 20/mai/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conae 2014. PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília, DF. Disponível em: <<http://redesocialconae.mec.gov.br/images/documentos/documento-referencia-revisado.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Indicadores da qualidade na educação/ Ação Educativa**, Unicef, PNUD, (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional da Educação. PNE/MEC. INEP. **Diário Oficial da União**, de 10 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação PNE/MEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://prova-brasil.inep.gov.br/>> Acesso em 19/mar/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. PISA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em 30/out/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/Desempenho-de-alunos-no-PISA>> Acesso em 30/jan/2019.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, 01 avaliação externa. indd 17 11/8/11 11:35 AM game/fae/ufmg. Disponível em <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf> Acesso em 11/dez/2018.

BRUEL, A.L. de O. **Políticas e Legislação da Educação Básica no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as inter-faces na esfera nacional e estadual: análise do Saesp como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil**. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas, SP, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is"**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CHAPPAZ, R. de O; ALAVARSE, O. M. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 88-111, jul./dez. 2017.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15/jun/2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 15/jun/2018.

DE KETELE, J. (2013). Les épreuves externes servent-elles l'action?. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, vol. xviii,(1), 9-27. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-9.htm>. Acesso em 12/8/2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo. Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L. F; JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA. J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>

FERNANDES, M. E. A. Avaliar a escola é preciso: Mas...que avaliação? In: VIEIRA.S.L. **Gestão da Escola desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. In: **Educação Básica no Brasil - Construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro. Elseiver, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em 28/jul/2018.

FREITAS, D. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, 224 p.

FREITAS, L. C. **A Pós-Verdade da Avaliação Censitária**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/> Acesso em 13/mai/2019.

FREITAS, L. C. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: Bauer, A; Gatti, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p.167.

FREITAS, L. C. **Qualidade Negociada: regulação e contra regulação na escola pública**. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/24504/1/S0101-73302005000300010.pdf>. Acesso em 22/mai/2017.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf Acesso em 25/mai/2017.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez, 1998.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. (Série cadernos de formação; v. 6)

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande**, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/59>.

GATTI, B. A. Avaliação: Contexto, História e Perspectivas. **Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014**.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41** Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102> Acesso em 21/fev/2019.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: Sacristán, G. J.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4^a Ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. I. P. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para Compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução: Maria da Graça Souza Horn. 4^a ed. São Paulo: Artmed, 1998, cap. 11, p.353-379.

HOFFMANN, J. M. L. **A Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1999.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**, p. 51-59. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em 22/fev/2019.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001, p. 30-41.

HORTA NETO, J. L. **As Avaliações Externas e Seus Efeitos sobre as Políticas Educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. Brasília, 2013, 358 f. Tese. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf Acesso em 6/ago/2018.

HORTA NETO, J. L. Um Olhar Retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación nº42/5, 2007**.

HYPÓLITO, A. M. **Necessária Meta-Avaliação das Políticas de Avaliação**. In: Bauer, A.; Gatti, B. (Orgs). **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil-Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p 211-227.

KLÉBIS, Augusta B S O. **Concepção de Gestão Escolar: A perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo - 1990/2009**. Marília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

KLIEBARD, H. M. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, jul/ dez 2011 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. OS PRINCÍPIOS DE TYLER Herbert M. Universidade de Wisconsin-Madison Madison, EUA Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf> Acesso em 10/set/2018.

LANES, Denise; VELLOSO, Andréa. **Avaliação Formativa: revendo decisões e ações educativas**. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia.html. Acesso em 3/nov/2018.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE, C. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/ Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: 1999.

LAY, M.; PAPADOPOULOU, I. **An Exploration of Fourth Generation Evaluation in Practice Evaluation**. 2007. SAGE Publications, Vol. 13(4) 486 – 495. DOI: 10.1177/1356389007082135. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258136695_An_Exploration_of_Fourth_Generation_Evaluation_in_Practice. Acesso em 10/abr/2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar. Estudos e proposições**. 22ª.ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. **Eccos Revista Científica**, vol 4, n.2, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p.79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. **Revista Nova Escola** 1º de Abril de 2006. Entrevista concedida a Márcio Ferrari. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>> Acesso em 3/nov/2017.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, A. S. Avaliação da Educação Básica e Qualidade do Ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** da Associação Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE - v. 31, n. 2, p. 335 - 353 mai./ago. 2015.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015, p 28-74.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. **O que é educação a distância**. Este texto foi publicado pela primeira vez com o título Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/228846830_O_que_e_educacao_a_distancia> Acesso em 8/fev/2019.

MORAN, J. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento " Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes", realizado pela COPEAD/SEED/MEC, em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>> Acesso em 24/fev/2019.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa**. Subsídios teóricos para o professor pesquisador no ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009, 2016. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>> Acesso em 09/ago/ 2017.

MOREIRA, M. A. **Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo**. Subsídios teóricos para o professor pesquisador no ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009, 2016. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>> Acesso em 09/ ago/ 2017.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Disponível em <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em 25/set/2017. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 8a ed.-Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Copyright © 1999, Éditions du Seuil. Título original: La Tête Bien Faite - Repenser la réforme, réformer la pensée.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro;** tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Título original: Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur.

NADAL, Paula. **Rui Canário fala sobre como transformar problemas em soluções.** Entrevista. Gestão Escolar. 1º de junho de 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>> Acesso em 24/fev/2019.

NEVO, D. Avaliação por Diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. 165 p.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** nº. 28 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>> Acesso em 14/fev/2018.

ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/aprender/>> Acesso em 15/nov/2017.

PAIVA, T. Brasil mantém últimas colocações no Pisa. País teve desempenho abaixo da média em ciências, leitura e matemática, mas ampliou número de alunos escolarizados. **Carta Capital: Carta Educação.** Reportagens. 6 de dezembro de 2016 Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>> Acesso em 30/jan/2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, J.M.R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.108-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>. Acesso em 30/nov/2018.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino.** /A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed, 1998.

SANTOS. Prefeitura. Decreto Municipal n.º 7.343 de 21 de janeiro de 2016, que institui a Prova Santos. Publicado no **Diário Oficial de Santos.** Disponível em <<https://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?code=5758>> Acesso em 10/mar/2017.

SANTOS. Prefeitura. Decreto Municipal nº 8.427, de 15 de abril de 2019, altera o Decreto Municipal n.º 7.343, de 21 de janeiro de 2016. **Diário Oficial de Santos**, 16 de abril de 2019.

SANTOS. Prefeitura. Lei n.º 2.491, de 19 de novembro de 2007, normatiza o sistema municipal de ensino de Santos e dá outras providências.

SANTOS. Prefeitura. Secretaria de Educação. Portaria nº 33, de 08 de abril de 2016. Dispõe sobre a normatização do Decreto nº 7343/16 que institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação e aplicação na rede municipal de Ensino de Santos. **Diário Oficial de Santos**, 2016.

SANTOS. Prefeitura. Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. Aprovado pela Portaria n.º 17, de 24 de fevereiro de 2016, publicada no **Diário Oficial de Santos**, de 25 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?code=10827>> Acesso em 10/jun/2018.

SANTOS. Prefeitura. Núcleo de Educação a Distância - NuED.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008, p.11-12.

SILVA, A. M. C. A Formação Contínua de Professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade, ano XXI, n 97 o 72, agosto/00, p. 89-109.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>> Acesso em 24/fev/2019.

SORDI, M.R.L. de; LUDKE, M. **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.2, p.313-336, jul. 2009.

SOUSA, S. Z. **Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em 10/mar/2017.

SOUZA, A. N. de. **A Política Educacional do Banco Mundial**, v.II, p.99-117, Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

VIANA, M. C. V. **O Processo de Ensino/Aprendizagem Sob Diferentes Olhares.** Ed. Amp. Ouro Preto: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: vivência e reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 25.n.60, p.234-276, n. especial, dez 2014. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3337/2953> Acesso em 15/abr/2019.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO.** Heraldo Marelím Vianna –Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas, n 27, jan-jun/2003. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2177>> Acesso em 11/dez/2018.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2003.

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.2, p.99-104, jul/dez, 1990.

WERLE, F. O. C. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em 11/dez/2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, tome-se de inspiração o significado do verdadeiro conhecer, cujo valor não está circunscrito a um fim em si mesmo, mas no que ele pode proporcionar. E a Prova Santos, como instrumento utilizado para conhecer e compreender a realidade educacional do município, só se justifica pelas ações de

melhoria que se sucedam a ela, fundamentadas, por sua vez, nas relações entre a escola, seus contextos e os agentes envolvidos.

Desse modo, as sínteses extraídas durante a pesquisa apontam para aprofundamentos, ajustes ou correções de algumas rotas, seguindo na direção de um approach mais consistente sobre a qualidade da educação pública, desde que tal agenda sensibilize os responsáveis pelas decisões.

Nesse sentido, menciona-se:

- atualizar o Regimento das Unidades Municipais de Educação, definindo melhor o lugar do avaliador, isto é, se a Prova Santos como avaliação de sistema é interna (“mista”) ou externa à rede municipal;
- atentar para a melhoria da comunicação dentro da própria Seduc e com as escolas municipais e suas comunidades;
- investir rigorosamente em formação continuada, incluindo a oferta de cursos a distância sobre avaliação, para conscientizar professores e gestores sobre a seriedade do processo avaliativo como um todo, propiciando também o estímulo à utilização de novas metodologias no cotidiano escolar;
- aprimorar a articulação dos projetos pedagógicos implementados, convergindo esforços para o incremento do processo de ensino e aprendizagem;
- aperfeiçoar a análise de resultados da Prova Santos e os esforços técnicos neste sentido, abarcando fatores contextuais intra e extraescolares;
- melhorar o processo de aplicação, correção e tabulação, bem como a devolutiva dos resultados da Prova Santos - das escolas para a Secretaria e vice-versa -, refletindo sobre a possibilidade de providenciar aplicadores externos ou mesmo uma força tarefa com os integrantes da Seduc.

Além destas sugestões, destaca-se a necessidade de fomentar mais pesquisas acerca do tema da avaliação e dos fatores complexos que repercutem no processo de ensino e aprendizagem, a fim de intervir com responsabilidade e a tempo de promover mudanças consoantes a uma aprendizagem significativa, a qual, abrangendo conhecimentos importantes para a vida, não pode ser dimensionada apenas por avaliações de sistemas ou por informações isoladas de seus contextos.

Há quanto tempo o Ensino Fundamental II está estagnado? Culpa dos professores? Culpa dos alunos? Culpa do sistema? Culpa das autoridades? Culpa

da família? Enquanto se ficar procurando um responsável sem oferecer o incremento de intervenções que alterem a complexidade dos fatores desde a base, esforços pontuais e avaliações de todo tipo serão inúteis, principalmente se o provimento de verbas não for encarado como uma política pública prioritária e ininterrupta, admitindo-se que a educação acontece numa conjuntura de condições, não meramente por força de dados estatísticos.

Em tempo, vale recordar outros paradoxos encontrados nas esferas nacional e mundial e que se esgueiram na contramão de um sentido mais profundo de qualidade: a divulgação de rankings que acirram uma competição pouco proveitosa; a destinação de bônus e de recursos às escolas com melhores resultados, desconsiderando fatores relevantes nas menos favorecidas; a análise superficial de índices e resultados, entre outros, que, associando analogamente a escola a uma empresa, criam um mal-estar nas comunidades e propiciam fraudes como as já ocorridas nos Estados Unidos.

Assim, para evitar tais equívocos e contribuir para a construção de uma Escola viva, que interaja com a sociedade promovendo um modo de pensar inclusivo, solidário e livre, ratificam-se os enfoques assertivos que passam pelos caminhos da avaliação de larga escala, porém usando-os como bons remédios, em prescrições adequadas à saúde do sistema e dos sujeitos.

De fato, tais testagens incidem sobre as relações e práticas escolares assumindo novos significados, nem sempre condizentes com os objetivos primariamente propostos, levando-se em conta que o ato contínuo de aprender se processa lenta e individualmente, compondo nuances que estão além de um controle externo ou do que os indicadores são capazes de medir.

Portanto, de acordo com as premissas apresentadas nesta dissertação e indo ao encontro do alcance do Departamento Pedagógico da Seduc, propôs-se um Curso a Distância destinado aos profissionais da rede municipal de ensino de Santos para que, dialogicamente, possam experimentar um jeito diferente de enxergar não só a Prova Santos e os vários tipos de avaliação, mas também a avaliação institucional na sua completude. E como sinaliza Proust, para se empreender uma verdadeira viagem de descobrimento não é preciso encontrar novas terras, mas lançar um novo olhar ao horizonte.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. Armadilhas e Alternativas nos Processos Educacionais e na Formação de Professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In JACÓ-VILELA, A.M., and SATO, L., orgs. **Diálogos em Psicologia Social**

[online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70. ISBN: 978-85-7982-060-1. Available from SciELO Books.

ALARCÃO, I. A Formação do Professor Reflexivo. In **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 8, p.54.

ALAVARSE, O. M. Desafios da Avaliação Educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. In: **Cadernos Cenpec** / São Paulo | v.3 | n.1 | p.135-153 | jun. 2013.

ALAVARSE, O. M.; BRAVO M. H.; MACHADO, C. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALAVARSE, O. M; MACHADO, C. Políticas de Formação Docente e Avaliação Externa: Apontamentos de Pesquisa. In: **II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Unesp, 2014. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/706.pdf Acesso em 12/dez/2017.

ALAVARSE, O. M; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação Externa e Qualidade da Educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320177559_Avaliacao_externa_e_qualidade_da_educacao_formacao_docente_em_questao> Acesso em 18/fev/2018.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional. **Educação e Pesquisa**. Vol.28 n.1, São Paulo, p.77-89, jan./june 2002. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005> Acesso em 15/nov/2018.

ALVES, M.T.G.; SOARES, J. F. Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BAUER, A; GATTI, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013.

BLASIS E.; FALSARELLA A.M.; ALAVARSE O.M. Avaliações Externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. In: **Avaliação e Aprendizagem**. Coordenação Eloisa de Blasis; Patricia Mota Guedes. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A. Avaliação Educacional no Brasil: onde estamos? In: Bauer, A; Gatti, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p. 43 a 60.

BONAMINO, A.; SOUSA S. Z. Três Gerações de Avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, SP, Feusp, v. 38, n. abr./jul 2012., p. 373-388, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> >. Acesso em 13/mar/2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Nº19, 2002, p.21.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Edição extra. Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 18/mar/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em 20/mai/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conae 2014. PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <<http://redesocialconae.mec.gov.br/images/documentos/documento-referencia-revisado.pdf> >. Acesso em 15/mar/ 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Indicadores da qualidade na educação/ Ação Educativa**, Unicef, PNUD, (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional da Educação. PNE/MEC. INEP. **Diário Oficial da União**, de 10 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação PNE/MEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Ed 83, seção 1, p.47, Brasília, 02/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em 19/mar/2017.

BRASIL. **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/Desempenho-de-alunos-no-PISA>> Acesso em 30/jan/2019.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, 01 avaliação externa. indd 17 11/8/11 11:35 AM game/fae/ufmg. Disponível em <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf> Acesso em 11/dez/2018.

BRUEL, A. L. de O. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAMBA, M. **As Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar e as Inter-faces na Esfera Nacional e Estadual: análise do Saesp como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil**. Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas, SP, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CHAPPAZ, R. de O; ALAVARSE, O. M. Avaliação Externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 88-111, jul./dez. 2017.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 15/jun/2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 15/jun/2018.

DE KETELE, J. (2013). Les Épreuves Externes Servent-elles l'action? **Revue Française de Linguistique Appliquée**, vol. xviii, (1), 9-27. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-9.htm>> Acesso em 12/8/2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo. Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA. J. F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>> Acesso em 26/jul/2018.

FERNANDES, M.E.A. Avaliar a Escola é Preciso: Mas...que avaliação? In: VIEIRA.S.L. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. In: **Educação Básica no Brasil - Construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro. Elseiver, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em 28/jul/2018.

FERREIRA, L.M.S. **Retratos da Avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, P. O Compromisso do Profissional com a Sociedade. In **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. – (Coleção Leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo. Paz e Terra, 2000. 245p.

FREITAS, D. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 224p. 2007.

Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1497/1497.pdf>
Acesso em 6/nov/2018.

FREITAS, L. C. **A Pós-verdade da Avaliação Censitária**. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/>
Acesso em 13/mai/2019.

FREITAS, L. C. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: Bauer, A; Gatti, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p.147-176.

FREITAS, L. C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. Qualidade Negociada: regulação e contra regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: <
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/24504/1/S0101-73302005000300010.pdf>>. Acesso em 22/mai/2017.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Disponível em<
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em 12/mai/2018.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez,1998.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular: planejamento e organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. (Série cadernos de formação; v. 6)

GATTI, B. A. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a Questão da Inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande**, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/59> Acesso em 18/nov/2018.

GATTI, B. A. Avaliação: Contexto, História e Perspectivas. **Olh@res, Guarulhos**, v. 2, n. 1, p. 08-26; maio, 2014.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>. Acesso em 28/jun/2018.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 21^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a Compreensão. In: Sacristán, G. J.; in **Compreender e Transformar o Ensino**. 4^a Ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed, 1998.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001, p.30-41.

HOFFMANN, J. M. L. **A avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1999.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. p. 51-59. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf>. Acesso em 22/fev/2019.

HORTA NETO, J. L. **As Avaliações Externas e seus Efeitos sobre as Políticas Educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. Brasília, 2013, 358 f. Tese. Disponível em http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf Acesso em 6/ago/2018.

HORTA NETO, J. L. Um Olhar Retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación nº42/5, 2007**.

HYPÓLITO, A. M. Necessária Meta-Avaliação das Políticas de Avaliação. In: Bauer, A; Gatti, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p. 211-227.

KLÉBIS, A. B. S. O. **Concepção de Gestão Escolar: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo - 1990/2009**. Marília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

KLIEBARD, H. M. Os Princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, pp.23-35, jul/dez, 2011. ISSN 1645-1384 (online). www.curriculosemfronteiras.org Universidade de Wisconsin-Madison Madison, EUA Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebhard-tyler.pdf>> Acesso em 10/set/2018.

LANES, D.; VELLOSO, A. **Avaliação Formativa: revendo decisões e ações educativas**. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia.html> Acesso em 3/nov/2018.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE, C. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/ Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: 1999.

LAY, M.; PAPADOPOULOU, I. **An Exploration of Fourth Generation Evaluation in Practice Evaluation**. 2007. SAGE Publications, Vol. 13(4) 486 – 495.DOI: 10.1177/1356389007082135. Disponível em <<https://www.researchgate.net/>>

publication/258136695_An_Exploration_of_Fourth_Generation_Evaluation_in_Practice>. Acesso em 10/abr/2019.

LÉVINAS. E. **O Outro e a Alteridade**. PUC- Rio-Certificação Digital N° 0613172/CA. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13482/13482_1.PDF> Acesso em 10/mai/2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar. Estudos e Proposições**. 22.ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, n. 2, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p.79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. **Revista Nova Escola**. 1º de abril de 2006. Entrevista concedida a Márcio Ferrari. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>> Acesso em 3/nov/2017.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, A.S. Avaliação da Educação Básica e Qualidade do Ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** da Associação Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE - v. 31, n. 2, p. 335 - 353 mai./ago. 2015.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a Reflexão sobre Questões Educacionais. In: PLACCO, Vera M. N. S. **Psicologia & Educação: Revendo Contribuições**. São Paulo: EDUC, 2002.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015, p.28-74.

MARTINS, A. M; SOUSA, S. Z.; MACHADO, C.; REAL, G.C.M.; BRAVO, M.H.A.; Cenários de Gestão de Escolas Municipais no Brasil: Questionário Contextual da Prova Brasil. **1038 Cadernos de Pesquisa**. v.48 n.1710 p.1038-1061 out./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n170/1980-5314-cp-48-170-1038.pdf>> acesso em 10/fev/2019.

MASINI, E. F. S. Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência de lacunas que levam a Comprometimentos. **Aprendizagem Significativa em Revista/**Meaningful Learning Review – V1(1), pp. 16-24, 2011 16 1 Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil. Versão revisada e estendida de conferência proferida no **VI Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa (VI EIAS) e 3o Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa (3º ENAS)** ocorrido em São Paulo, na Universidade Bandeirantes, de 26 a 30 de julho de 2010. Disponível em<http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID2/v1_n1_a2011.pdf>Acesso em 30/out/2017.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, M. A. (1999). **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora da UnB.

MOREIRA, M. A. **A teoria da Aprendizagem Significativa**. Subsídios teóricos para o professor pesquisador no ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009, 2016. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>> Acesso em 09/ago/2017.

MOREIRA, M. A. **Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo**. Subsídios teóricos para o professor pesquisador no ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009, 2016. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>> Acesso em 09/ago/2017.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Disponível em <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em 25/set/2017. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8a ed.-Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Copyright © 1999, Éditions du Seuil. Título original: La Tête Bien Faite - Repenser la réforme, réformer la pensée.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3ª.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2ª. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

NEVO, D. Avaliação por Diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. 165 p.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como Política de Regulação da Rede Pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** n°. 28. Rio de Janeiro jan/apr. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>>. Acesso em 20/jan/2019.

ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em < <http://origemdapalavra.com.br/palavras/aprender/>>. Acesso em 15/nov/2017.

PAIVA. T. Brasil mantém últimas colocações no Pisa. País teve desempenho abaixo da média em ciências, leitura e matemática, mas ampliou número de alunos escolarizados. **Carta Capital: Carta Educação**. Reportagens. 6 de dezembro de 2016 <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>>. Acesso em 30/jan/2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERUCI. J.S. **Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Histórico Crítica**. 2012, p.18. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4706/1/MD_EDUMTE_VII_2012_08.pdf> Acesso em 20/abr/2019.

PINTO, J.M.R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 80, setembro/2002, P. 108-135. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>. Acesso em 30/nov/2018.

PONTES NETO, J. A. da S. Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: perguntas e respostas **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande - MS, n. 21, p.117-130, jan./jun. 2006. Disponível em<<https://pt.scribd.com/document/357555699/teoria-da-aprendizagem-significativa-pdf>> Acesso em 20/out/2017.

PONTES NETO, J. A. da S. O papel da Revisão na Aprendizagem Verbal Significativa. **Revista Vertentes – UNESP** - Assis, 1, p.33-35, 1991. Disponível em: < <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/296>> Acesso em 2/nov/2018.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino**. /A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed, 1998.

SANTOS. Prefeitura. Decreto Municipal n.º 7.343, de 21 de janeiro de 2016, que institui a Prova Santos. **Diário Oficial de Santos**. Disponível em <<https://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?code=5758>> Acesso em 10/mar/2017.

SANTOS. Prefeitura. Decreto Municipal n.º 8.427, de 15 de abril de 2019, altera o Decreto Municipal n.º 7.343, de 21 de janeiro de 2016. **Diário Oficial de Santos**, 16 de abril de 2019.

SANTOS. Prefeitura. Lei n.º 2.491, de 19 de novembro de 2007, normatiza o sistema municipal de ensino de Santos e dá outras providências. Disponível em< <https://cm-santos.jusbrasil.com.br/legislacao/516552/lei-2491-07>>. Acesso em 30/jul/2018.

SANTOS. Secretaria de Educação. Portaria nº 33 de 08 de abril de 2016. Dispõe sobre a normatização do Decreto nº 7343/16 que institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação e aplicação na rede municipal de Ensino de Santos.

SANTOS. Secretaria de Educação. Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. Aprovado pela Portaria nº 17, de 24 de fevereiro de 2016, publicada no **Diário Oficial de Santos**, de 25 de fevereiro de 2016. Disponível em <<https://www.egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?code=10827>> Acesso em 10/jun/2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008, p.11-12.

SORDI, M.R.L. de; LUDKE, M. **Da Avaliação da aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>>. Acesso em 14/fev/2018.

SOUSA, S. Z. **Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>>. Acesso em 10/mar/2017.

SOUZA, A. N. de. **A Política Educacional do Banco Mundial**, v.II, p.99-117, Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

TRAGTEMBERG, M. Relações de Poder na Escola. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. Vol.1, nº.4, São Paulo: mar. 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021> Acesso em 19/jun/2018.

VALADARES, J.; MOREIRA, M.A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa**: sua fundamentação e implementação. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

VIANA, M. C. V. **O Processo de Ensino/Aprendizagem Sob Diferentes Olhares**. Ed. Amp. Ouro Preto: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: vivência e reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 25, n.60, p. 234-276, n. especial, dez 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3337/2953>> Acesso em 15/abr/2019.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000, p.18.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, n 27, jan-jun/2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2177>> Acesso em 11/dez/ 2018

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional, 2003. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2009. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/45452038_Fundamentos_de_um_Programa_de_Avaliacao_Educacional> Acesso em 9/abr/2019.

VIANNA, H. M. Medida da Qualidade em Educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.2, p.99-104, jul/dez. 1990.

WERLE, F. O. C. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino **Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em 11/dez/2018.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- PÚBLICO-ALVO: Coordenadores Pedagógicos, Professores de Língua Portuguesa e Professores de Matemática, Gestora da Seduc.
- DADOS DO PROFISSIONAL: nome, idade, sexo, tempo de atuação na rede municipal, função/cargo, nível de escolaridade, cursos.
- CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS, contexto da pesquisa: localização, número de alunos, nível socioeconômico.

As duas primeiras questões foram colocadas como forma de aquecimento, ou seja, para “quebrar o gelo” e iniciar a entrevista.

APÊNDICE A: QUESTÕES – PROFESSOR

1. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de ensino?
2. Como você vê a importância do seu trabalho? Sente-se produtivo?
3. Em relação à Prova Santos, você acha importante sua aplicação?
4. A realização da Prova Santos traz alguma contribuição para o seu fazer pedagógico?
5. Você aproveita as formações sobre a Prova Santos?
6. Quais você julga serem os objetivos da Prova Santos?
7. A Prova Santos traz consequências para o processo de ensino e aprendizagem?
Em que medida?
8. Como são utilizados os resultados da Prova Santos pela escola?
9. Como é feita a aplicação da Prova Santos nesta escola?
10. Quais profissionais fazem as correções da Prova Santos nesta escola?
11. Quais profissionais fazem a tabulação da Prova Santos nesta escola?
12. O coordenador pedagógico divulga os resultados da Prova Santos e trabalha com base neles? Há um planejamento coletivo para trabalhar com esses dados?
13. A Prova Santos contribui para a qualidade do ensino municipal?
14. Você tem alguma sugestão, crítica ou elogio sobre a Prova Santos?

APÊNDICE B: QUESTÕES - COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de ensino?
2. Como você vê a importância do seu trabalho? Sente-se produtivo?
3. Em relação à Prova Santos, você acha importante sua aplicação?
4. A realização da Prova Santos traz alguma contribuição para o seu fazer pedagógico?
5. Quais você julga serem os objetivos da Prova Santos?
6. Em sua opinião, a Prova Santos traz consequências para o processo de ensino e aprendizagem? Em que medida?
7. Como são utilizados os resultados da Prova Santos pela escola?
8. Como é feita a aplicação da Prova Santos nesta escola?
9. Quais profissionais fazem as correções da Prova Santos nesta escola?
10. Quais profissionais fazem a tabulação da Prova Santos nesta escola?
11. Sua escola compara os resultados, ano a ano, para ter um panorama?
12. A Prova Santos é levada em consideração no Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
13. O resultado da Prova Santos é socializado para os professores? Há um planejamento coletivo para trabalhar com esses resultados?
14. Há constrangimentos em relação à Prova Santos?

15. O que não deve ocorrer em relação à Prova Santos, pois se ocorresse traria consequências negativas?
16. A Prova Santos contribui para a qualidade do ensino municipal?
17. Você tem alguma sugestão, crítica ou elogio sobre a Prova Santos?

APÊNDICE C: QUESTÕES - SEDUC

1. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de ensino?
2. Como você vê a importância do seu trabalho? Sente-se produtivo?
3. Na sua opinião, o que representa a Prova Santos para a rede municipal de ensino? Quais seriam os objetivos dessa avaliação?
4. Como são tratados os resultados da Prova Santos?
5. Você acha necessário haver uma divulgação sobre a Prova Santos? Por quê?
6. Com base em que pressupostos são elaboradas as questões da Prova Santos?
7. Você acha que a Prova Santos, como é elaborada, implementada e analisada atualmente atinge a finalidade de monitoramento do sistema de ensino?
8. Na sua opinião, que políticas educacionais deveriam ser implantadas com base na Prova Santos?

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome:

Função que exerce dentro da unidade escolar:.....

Documento de Identidade

Nº:.....

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:.....Nº:.....Complemento.....

Bairro:.....Cidade:.....CEP:.....

Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa:

“Prova Santos: o percurso entre a Seduc e as escolas de Ensino Fundamental II”

Pesquisadora: Vera Helena Mojola Pessoa de Mello e Lara

Documento de Identidade nº 9.916.705-0

Sexo: Feminino

Cargo/Função: Chefe da Seção de Ensino Fundamental (Sefep)

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

O presente trabalho tem por objetivo analisar a implementação da Prova Santos como forma de monitoramento do sistema de ensino da rede municipal, bem como a percepção das equipes gestoras e dos profissionais envolvidos nas escolas e na Seduc sobre essa avaliação, a fim de contribuir com reflexões, questionamentos e propostas para a melhoria da qualidade da educação pública municipal.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora:

E-mail: veramojola@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 532 - Encruzilhada - Santos/SP – CEP: 11002-045 –

fone: (13) 3228.3400 – ramal: 3507 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência.

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

ANEXO II

DECRETO Nº 7.343 **DE 21 DE JANEIRO DE 2016**

INSTITUI NO MUNICÍPIO A “PROVA SANTOS”, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

PAULO ALEXANDRE BARBOSA, Prefeito Municipal de Santos, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída no Município a “Prova Santos”, a ser aplicada, semestralmente, na rede pública municipal de ensino.

Art. 2º A “Prova Santos” tem por objetivo aferir, relativamente aos alunos avaliados, o domínio das competências e habilidades básicas previstas para cada ano e consistirá na aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Art. 3º A regulamentação e a aplicação da “Prova Santos” ficarão sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º Este decreto entra em vigor na data da publicação.

Registre-se e publique-se.
Palácio “José Bonifácio”, em 21 de janeiro de 2016.

PAULO ALEXANDRE BARBOSA
Prefeito Municipal

ANEXO III

DECRETO

PAULO ALEXANDRE BARBOSA, Prefeito Municipal de Santos, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, **ALTERA DISPOSITIVO DO DECRETO Nº 7.343, DE 21 DE JANEIRO DE 2016, QUE INSTITUI A “PROVA SANTOS” NO MUNICÍPIO DE SANTOS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

PAULO ALEXANDRE BARBOSA, Prefeito Municipal de Santos, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, ante o informado no Processo Administrativo nº 19.484/2019-44, **DECRETA: Art. 1º O artigo 1º do Decreto nº 7.343, de 21 de janeiro de 2016, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º Fica instituída no Município a “Prova Santos”, a ser aplicada na rede pública municipal de ensino.” (NR) Art. 2º Este decreto entra em vigor na data da publicação. Registre-se e publique-se. Palácio “José Bonifácio”, em 15 de abril de 2019.**

ANEXO IV**PORTARIA Nº 33/2016 – SEDUC
DE 08 DE ABRIL DE 2016****Dispõe sobre a normatização do Decreto nº 7343/16
que institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação
e aplicação na rede municipal de Ensino de Santos.**

A Secretária de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei e, considerando o disposto no Art. 3º do Decreto 7.343/16,

RESOLVE:

Art. 1º A normatização do Decreto nº 7374/16 que institui a Prova Santos seguirá o disposto nesta Portaria.

Art. 2º A execução da Prova Santos presta-se às seguintes finalidades:

I - fornecer informações periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede;

II - fornecer os resultados de Língua Portuguesa e de Matemática como um dos instrumentos de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas;

III - aprimorar o planejamento pedagógico das escolas, mediante a análise dos resultados;

IV - disponibilizar os resultados de cada escola à rede municipal, condição essencial para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem;

V – verificar se as competências e as habilidades propostas para cada ano letivo encontram-se em efetivo desenvolvimento entre os alunos.

Art. 3º A execução e a apuração dos resultados da PROVA SANTOS têm como características básicas:

I – avaliar os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática;

II – utilizar dois instrumentos distintos, aplicados em dias subsequentes, previstos no Calendário Escolar semestralmente para a comparação dos resultados;

III – prever um instrumento de avaliação para o 1º ano do Ensino Fundamental, composto por 5 questões de múltipla escolha e de itens de respostas construídas pelos alunos para cada componente curricular avaliado;

IV – prever um instrumento de avaliação para o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental, composto por 10 questões de múltipla escolha e de itens de respostas construídas pelos alunos para cada componente curricular avaliado, além de uma produção textual;

V – prever um instrumento de avaliação do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, composto por 10 questões de múltipla escolha para cada componente curricular avaliado e uma produção textual;

VI – os gêneros textuais avaliados em cada ano estarão em consonância com o plano de curso vigente;

VII – as questões de múltipla escolha terão sempre quatro alternativas para a resposta;

VIII - prever um instrumento de avaliação para o Termo 1, do Ciclo I, da Educação de Jovens e Adultos, composto por 10 questões de múltipla escolha e de itens de respostas construídas pelos alunos, para cada componente curricular avaliado;

IX - prever um instrumento de avaliação para o Termo 2, do Ciclo I, da Educação de Jovens e Adultos, composto por 10 questões de múltipla escolha e de itens de respostas construídas pelos alunos, para cada componente curricular avaliado, além de uma produção textual;

X - prever um instrumento de avaliação para os Termos 3 e 4, do Ciclo I, e Termos do 1 ao 4 do Ciclo II, da Educação de Jovens e Adultos, composto por 10 questões de múltipla escolha para cada componente curricular avaliado e uma produção textual.

Art. 4º A aplicação, a correção e os resultados da Prova Santos devem atender aos seguintes critérios:

I – as provas deverão ser aplicadas preferencialmente por outro professor que não o titular da turma;

II – a correção das produções textuais do 6º ao 9º ano deverá ser realizada obrigatoriamente pelo especialista de Língua Portuguesa;

III - todos os quadros de resultados obtidos deverão ser arquivados em pasta específica na escola e enviados virtualmente à Secretaria de Educação, em data por ela determinada.

Art. 5º Caberá à seção de formação continuada do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação elaborar os instrumentos de avaliação, bem como as matrizes de referência, tendo como base o Plano de Curso vigente.

Art. 6º Caberá à Seção de Ensino Fundamental do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação compilar todos os dados enviados pelas Unidades Municipais de Educação - UMEs, elaborando quadros comparativos que serão disponibilizados às UMEs, referentes ao desempenho escolar dos alunos.

Art. 7º Os casos omissos serão dirimidos pela Secretária de Educação, ouvida a Supervisão de Ensino e o Departamento Pedagógico.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

VENÚZIA FERNANDES
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
Diário Oficial de Santos; 11 de abril de 2016; p. B11

ANEXO V

PORTARIA Nº 39/2019 – SEDUC DE 24 DE MAIO DE 2019

**Dispõe sobre a normatização do Decreto nº
7343/16, alterado pelo Decreto nº 8427/19, que
institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação
e aplicação na rede municipal de
Ensino de Santos.**

A Secretária de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei e, considerando o disposto no Art. 3º do Decreto 7.343/16,

RESOLVE:

Art. 1º A normatização do Decreto nº 7374/16, alterado pelo Decreto nº 8427/19, que institui a Prova Santos seguirá o disposto nesta Portaria.

Art. 2º A execução da Prova Santos presta-se às seguintes finalidades:

- I – fornecer informações periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede;
- II – fornecer os resultados de Língua Portuguesa e de Matemática como um dos instrumentos de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas;
- III – aprimorar o planejamento pedagógico das escolas, mediante a análise dos resultados;

IV – verificar se as competências e as habilidades propostas para cada ano letivo encontram-se em efetivo desenvolvimento entre os alunos.

Art. 3º A execução e a apuração dos resultados da PROVA SANTOS têm como características básicas:

I – avaliar os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática; II – utilizar um instrumento anual, aplicado em dias subsequentes previstos no Calendário Escolar;

III – prever um instrumento de avaliação para o 1º ano do Ensino Fundamental, composto por 5 questões de múltipla escolha para cada componente curricular avaliado;

IV – prever um instrumento de avaliação para o 2º ano do Ensino Fundamental, composto por 10 questões de múltipla escolha para cada componente curricular avaliado e uma produção textual;

V – prever um instrumento de avaliação do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, composto por 12 questões de múltipla escolha para cada componente curricular avaliado e uma produção textual; VI – os gêneros textuais avaliados em cada ano escolar estarão em consonância ao Plano de Curso vigente;

VII – as questões de múltipla escolha terão sempre quatro alternativas para a resposta;

Art. 4º A aplicação, a correção e os resultados da Prova Santos devem atender aos seguintes critérios:

I – as provas deverão ser aplicadas preferencialmente por outro professor que não o titular da turma;

II – a correção das produções textuais do 6º ao 9º ano deverá ser realizada obrigatoriamente pelo especialista de Língua Portuguesa;

III – todos os quadros de resultados obtidos deverão ser arquivados em pasta específica na escola e enviados virtualmente à Secretaria de Educação, em data determinada.

IV – a planilha de resultados da Prova Santos considerará tanto o gabarito (alternativa correta) quanto os distratores (alternativas incorretas) para uma análise eficaz das possíveis distorções pedagógicas e a necessária intervenção.

Art. 5º Caberão às Seções de Formação Continuada (Seform) e de Ensino Fundamental (Sefep) a elaboração do instrumento de avaliação bem como das matrizes de referência baseadas no Plano de Curso vigente e a compilação dos dados enviados pelas Unidades Municipais de Educação – UMEs, visando a um estudo qualitativo desses dados para proposição de intervenções pedagógicas.

Art. 6º Caberá à equipe gestora de cada Unidade Municipal de Educação, articulada à supervisão, e juntamente com sua equipe docente, o acompanhamento dos resultados de sua escola a fim de assegurar o

constante avanço pedagógico.

Art. 7º Os casos omissos serão resolvidos pela Secretária de Educação, ouvidos a Supervisão de Ensino e o Departamento Pedagógico.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CRISTINA A. R. BARLETTA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

27 de maio de 2019. Diário Oficial de Santos, p.75-76

ANEXO VI

Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação (Extrato)

[...] TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

[...] CAPÍTULO VI

DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Art. 77 A avaliação processual tem como premissa o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, estabelecendo mecanismos que assegurem: I – avaliação ao longo do processo, contínua e cumulativa; II – controle de frequência; III – acompanhamento do processo educativo pela equipe gestora; IV – sensibilização das famílias quanto as suas responsabilidades no âmbito do processo educativo.

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art.78 O processo de avaliação é realizado mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento integral dos alunos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 79 O processo de avaliação, em cada trimestre, é composto de: I - ficha de avaliação individual; II – relatório coletivo; II - outros registros.

Parágrafo único. Os pais ou responsáveis devem ter ciência de todo o processo avaliativo.

SEÇÃO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 80 O processo de avaliação da aprendizagem dos alunos é realizado de forma contínua, cumulativa e sistemática, com o objetivo de: I – diagnosticar e registrar os progressos dos alunos e suas dificuldades; II – possibilitar que os alunos autoavaliem sua aprendizagem; III – orientar as atividades de replanejamento dos conteúdos curriculares; IV – fundamentar as decisões do Conselho de Classe; V – levantar indicadores de desempenho para a promoção de políticas públicas.

Art. 81 A avaliação de rendimento é composta de: I – avaliação diagnóstica; II – avaliações internas ao longo de cada trimestre; III - avaliações externas: a) de âmbito federal; b) de âmbito estadual; c) de âmbito municipal. § 1º Na Educação de Jovens e Adultos as avaliações internas ocorrem bimestralmente e somente são aplicadas as avaliações externas no que couber. § 2º As avaliações citadas nos incisos I e II devem ser registradas em diário de classe.

Art. 82 A avaliação diagnóstica, prevista em calendário escolar, tem como objetivo: I – mapear o conhecimento prévio do aluno; II- indicar defasagem nos conteúdos desenvolvidos; III – nortear o trabalho realizado em sala de aula.

Parágrafo único. Os instrumentos utilizados para o período da avaliação diagnóstica são elaborados pelo professor.

Art. 83 As avaliações internas, elaboradas pelo professor, são compostas em cada trimestre, por no mínimo: I - três instrumentos diversificados de avaliação além das atividades de recuperação; II - ficha de avaliação; III - outros registros. § 1º As avaliações internas devem ser submetidas a apreciação do Coordenador Pedagógico. § 2º As atividades de recuperação têm como objetivo desenvolver e/ou resgatar as competências e as habilidades necessárias à interação do aluno com os conteúdos do currículo. § 3º As atividades de recuperação devem ser oferecidas do 2º ao 9º ano pelo professor, assim que diagnosticadas as dificuldades de aprendizagem, ao longo do trimestre, sendo registradas no diário de classe. § 4º No processo de avaliação interna, o professor deve registrar, em diário de classe e no sistema de informatização, a síntese e a frequência do aluno. § 5º Na Educação de Jovens e Adultos as avaliações internas são aplicadas bimestralmente.

Art. 84 Ao final de cada trimestre, exceto para a Educação de Jovens e Adultos, após análise do Conselho de Classe, a síntese é expressa: I – no 1º ano, por conceitos; II – do 2º ao 9º ano, em escala numérica de zero a dez. Parágrafo único. Para os alunos com aproveitamento inferior a seis, o professor deve registrar no diário de classe e na ficha individual, os seguintes itens: I - conteúdos não

assimilados; II - dificuldades de aprendizagem observadas; III - encaminhamentos propostos.

Art. 85 Os resultados do aproveitamento escolar devem ser comunicados aos pais ou responsáveis, ao término de cada trimestre.

Parágrafo único. Na Educação de Jovens e Adultos os resultados do aproveitamento escolar devem ser comunicados aos pais ou responsáveis ou ao próprio aluno se maior de idade, ao término de cada bimestre.

Art. 86 A Avaliação Externa de âmbito municipal, prevista em calendário escolar, tem o objetivo de: I – avaliar o desempenho da rede municipal de ensino; II – identificar quais habilidades encontram--se defasadas, a partir dos descritores estabelecidos como expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental; III – orientar o trabalho pedagógico a ser realizado durante o ano; IV – promover ações para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem, com base nos resultados obtidos; V – redirecionar as ações pedagógicas por meio de formações dos profissionais envolvidos.

Parágrafo único. A Avaliação Externa de âmbito municipal é organizada pela Secretaria de Educação, exceto para a Unidade Municipal de Educação Especial.

[...] TÍTULO VI DA GESTÃO

[...] CAPÍTULO II

DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Art. 141 A Avaliação Institucional representa um processo global, contínuo, sistemático e participativo que visa ao aperfeiçoamento e à melhoria da qualidade educacional das Unidades Municipais de Educação e dos serviços prestados pela Secretaria de Educação.

Art. 142 São objetivos da Avaliação Institucional: I – promover uma política de formação aos profissionais e técnicos da educação; II - favorecer a participação da comunidade escolar na identificação de problemas e na sugestão de melhorias; III - construir um processo de reflexão sobre a ação educacional e seu aperfeiçoamento contínuo; IV - constituir elementos para tomada de decisões; V – aperfeiçoar a gestão das Unidades Municipais de Educação; VI – melhorar a qualidade dos serviços prestados pelos diversos setores da Secretaria de Educação.

Art. 143 A Avaliação Institucional compreende dois instrumentos de avaliação aplicados anualmente nas Unidades Municipais de Educação, a saber: I - a autoavaliação da Unidade Municipal de Educação, considerando a participação da

comunidade escolar; II – os resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Unidade Municipal de Educação.