Lilian Rose da Silva Carvalho Freire

**Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto
de avaliações externas:
estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.06 Freire, Lilian Rose da Silva Carvalho

F866c Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo / Lilian Rose da Silva Carvalho Freire; orientação Ocimar Munhoz Alavarse. São Paulo: s.n., 2017.

281 p. ils.; tabs.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Avaliação da educação 2. Avaliação externa 3. Avaliação interna I. Alavarse, Ocimar Munhoz, orient.

Nome: FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho

Título: Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas: estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatuta: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatuta: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatuta: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatuta: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatuta: _____

A meus pais, pelos ensinamentos e pelo imenso amor.

À minha mãe que, sempre à frente do seu tempo, me educou na busca pela justiça, enquanto cosia o carinho. Seus ditados inimagináveis me conduzem e me fazem sorrir. Brisa outonal em uma tarde quente de verão.

A meu pai que, com muito trabalho e irreverência, constrói muitas histórias, gestos de poesia e amor, e ainda no cansaço do dia, consegue transmiti-los com tanto humor, enchendo a casa de risos. Colo sempre certo a qualquer hora.

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar os agradecimentos, gostaria de citar minha trajetória até a conclusão do doutorado. Para mim, uma meta quase inatingível, em virtude de meu percurso escolar que, contra o que eu desejava, foi um obstáculo a ser vencido. Nesse País, e imagino realidade de muitos outros, quando se vem de uma classe que não teve acesso a uma educação de qualidade, chegar à conclusão de uma tese é um desafio. Uma batalha contra os textos, uma batalha contra o censo comum que persiste em nos guiar e contra os obstáculos do dia a dia, uma tentativa de construir um conhecimento que não só parece intangível, mas se materializa como irreal a cada novo confronto. A despeito destas dificuldades, que muitos chamam de “pulo intelectual”, tive muitas críticas e desencorajamentos, mas também contribuição e incentivo. E ambos me conduziram à conclusão.

Nesse percurso, não posso deixar de agradecer ao professor Romualdo Portela, à professora Sandra Zákia, que sempre me impuseram um próximo passo a ser vencido.

Meus agradecimentos à Cristiane Machado e Nelson Gimenes, pelas valiosas contribuições e leitura atenta do relatório de Qualificação.

Agradecer à professora Denice pela maneira como conduz suas aulas na Pós-Graduação, guiando seus alunos a refletirem seus papéis e seus lugares e, a se posicionarem de modo claro, em busca de seus objetivos. E também, pela forma como nos orienta, pois o “como fazer” é um empecilho que nos acompanha durante o percurso da pós-graduação.

Agradeço, principalmente, ao professor Ocimar Munhoz Alavarse, colega de orientação da Professora Sandra Zákia, integrante da minha banca de defesa do Mestrado, que me auxilia desde a escrita do projeto do Mestrado, e hoje, meu caro orientador no Doutorado que sempre me trouxe de volta ao objeto e objetivos desta Tese.

Meu reconhecimento aos colegas e amigos do Gepave, grupo de estudos muito especial, conectados não somente pelo tema avaliação, mas pelas contribuições, colaboração e incentivo.

À colega de Doutorado, Valéria Siqueira, com a qual passei conectada, sábados, domingos, feriados, com a qual dividi dúvidas, incertezas e também descobertas, dentre elas a de que, quando ouvirmos a palavra “concepções” devemos nos colocar em prontidão.

À supervisora Elizabeth Munhoz, que incentivou meus estudos e, mesmo diante das várias exigências profissionais, defendeu meus interesses acadêmicos. Meu reconhecimento.

Ao meu muito amado marido, Alair, que esteve a meu lado durante este projeto, me deu forças, ouviu minhas dificuldades, minhas falas incisivas sobre o objeto do meu estudo, sem ao menos entender ao que me referia, e, acima de tudo, cancelou vários compromissos para ficar comigo. Minha eterna gratidão, amor e admiração.

Aos meus filhos, Gabriela e Júlio César, que sempre souberam a importância do Doutorado para mim e, em momento algum os ouvi reclamar de minha reclusão, muito pelo contrário, fizeram de tudo para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Reconheço que não deve ter sido fácil, mas espero ter deixado para vocês a relevância de se dedicar aos objetivos e tentar transpor os desafios, por mais que tais desafios desvelem nossas fragilidades. A Gabriela que agora, também, às portas de defender seu Mestrado foi companheira constante na discussão metodológica e suporte psicológico de incentivo e exercício de indignação quanto a vários resultados da Tese. Ao Júlio, pela alegria e bom humor que o persegue e nos contagia, deixando nosso trabalho e dias mais prazerosos.

Aos meus pais, minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e sogra, pelas vezes que me desculpei por não estar presente em diversos eventos familiares que ocorreram nesse percurso. Sei que foram momentos únicos, como sempre são quando estamos juntos.

Obrigada!

RESUMO

Esta Tese resulta de pesquisa, cujo objeto foram as concepções de professores sobre avaliação educacional, com o objetivo geral de verificar possíveis influências das avaliações externas nessas concepções. Foi conduzida numa escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) e teve como justificativa, entre outros motivos, a importância da avaliação no trabalho docente, sobretudo para os resultados escolares. Há na pesquisa, ainda, um traço marcante que é o fato de que a RME-SP, há vários anos, tem sido envolvida em muitas avaliações externas, e tal situação permitiu considerar, por hipótese, que elas estariam influenciando as concepções docentes sobre avaliação educacional que, por sua vez, estariam repercutindo no trabalho docente, considerando, ainda, as características do contexto escolar como fator adicional. Um grande desafio metodológico concentrou-se em como apreender tais concepções dadas as características de suas manifestações, mediante investigação desenvolvida por meio de pesquisa de campo, com entrevistas, aplicação de questionário, análise documental e observações de reuniões coletivas, envolvendo professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Nesse quadro, a questão de pesquisa foi: Quais seriam os elementos das concepções de avaliação educacional dos professores que estariam indicando a influência do conjunto de avaliações externas que perpassam a RME-SP? Após termos desenvolvido trabalho de campo e analisado os dados levantados, efetuou-se síntese com os principais achados. Esperando contribuir para a ampliação do debate das influências das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional dos professores, concluímos que existem marcas importantes dessas avaliações no ambiente escolar, mas sem sustentar que as avaliações externas estariam controlando o trabalho e as concepções docente no que tange à avaliação educacional.

Palavras-chave: Concepções de avaliação educacional. Avaliação educacional. Avaliação Externa. Avaliação Interna. Prova Brasil. Prova São Paulo.

Freire. Lilian Rose da Silva Carvalho. **Conceptions of teachers on educational evaluation in the context of external evaluations:** study in a school of the Municipal Network of Teaching of São Paulo. 2017. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This Thesis results from research, whose object were the conceptions of teachers about educational evaluation, with the general objective of verifying possible influences of external evaluations in these conceptions. It was conducted in a primary school of São Paulo Municipal Education Network (RME-SP) and had as justification, among other reasons, the importance of evaluation in teaching work, especially for school results. In the research there is still a landmark trace which is the fact that RME-SP, for several years, has been involved in many external evaluations, and such situation allowed to consider, by hypothesis, that the external evaluations would be influencing the educational conceptions about educational evaluation that, in turn, would be impacting on the educational work, considering also the characteristics of the school context as an additional factor. A great methodological challenge was focused on how to apprehend such conceptions given the characteristics of its manifestations, through research developed through field survey, with interviews, questionnaire application, documentary analysis and collective meetings observations, involving teachers from early and ending years of the elementary school. In this context, the research question was: What would be the elements of the teachers' educational evaluation conceptions that would indicate the influence external evaluations that permeate RME-SP? After having the fieldwork developed and analyzing the collected data, we synthesized the main findings and concluded, hoping to contribute to the expansion of discussion of the influences of external evaluations on the conceptions of teachers educational evaluation, noting important marks of these evaluations in the school environment, but without sustaining that the external evaluations would be controlling the work and teacher conceptions with regards to educational evaluation.

Key-words: Conceptions of educational evaluation. Educational evaluation. External Evaluation. Internal Evaluation. Prova Brazil. Prova São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Distribuição por tipo de produção	p. 45
Tabela 2 – Distribuição da produção analisada, por ano.....	p. 46
Tabela 3 – Frequência de publicação nos periódicos e revistas eletrônicas.....	p. 47
Tabela 4 – Tipo de pesquisa utilizada.....	p. 48
Tabela 5 – Instrumentos utilizados conjuntamente nas pesquisas de campo.....	p. 48
Tabela 6 – Instrumentos utilizados nas pesquisas de campo, por ordem de relevância.....	p. 49
Tabela 7 – Motivo pelos quais os artigos foram escolhidos.....	p. 49
Tabela 8 – Área de evidencia dentro dos estudos.....	p. 50
Tabela 9 – Nível educacional englobados pelas produções.....	p. 51
Tabela 10 – Principais características dos professores entrevistados.....	p. 80

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Avaliações externas que incidem sobre a RME-SP.....	p. 32
Figura 2 – Principais datas das avaliações externas sob administração federal.....	p. 32
Figura 3 – Principais características das avaliações externas do governo federal.....	p. 33
Figura 4 – Síntese dos instrumentos utilizados para coleta de dados.....	p. 79
Figura 5 – Fatores que incidem sobre a concepção do professor.....	p. 162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ideb. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola Pôr do Sol. 2007-2015.... p.95

Quadro 2 – Ideb. Anos finais do Ensino Fundamental. Escola Pôr do Sol. 2007-2015..... p. 95

Quadro 3 – Período de atividades dos gestores na Escola Pôr do Sol..... p. 97

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização.
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica.
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
CP	Coordenadora Pedagógica.
DOT	Diretoria de Orientação Técnica.
DRE	Diretoria Regional de Educação.
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente.
EOL	Escola On Line.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
Gepave	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional.
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Jeif	Jornada Especial Integral de Formação.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional.
NEE	Necessidades Educacionais Especiais.
NS	Não Satisfatório.
NSE	Nível Socioeconômico.
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
P	Plenamente Satisfatório.
PEA	Projeto Estratégico de Ação.
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo I.
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PUC	Pontifícia Universidade Católica.
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
S	Satisfatório.
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAP	Sala de Apoio Pedagógico.
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
SciELO	Scientific Electronic Library Online.
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica.
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
TRI	Teoria da Resposta ao Item.
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas.
USP	Universidade de São Paulo.

Sumário

Introdução.....	21
As avaliações externas: suas características, polêmicas, limites e potencialidades	26
Desafio docente	26
Avaliações externas que incidem nas escolas da RME-SP.....	30
Avaliações sob responsabilidade do governo federal	31
Avaliações sob responsabilidade da SME-SP	32
Prova São Paulo.....	32
Prova da Cidade	34
Prova Mais Educação	37
Saresp	38
O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).....	39
As avaliações externas e os professores	39
Concepções e Concepções de Avaliação	42
2.1. Levantamento e análise da produção científica.....	43
2.2. A conceituação de concepção	50
2.2.1. Concepções docentes e seus condicionantes	55
2.2.2. Concepções e práticas docentes	59
2.2.3. Concepção: individual ou coletiva?	63
2.3. Concepções de avaliação educacional.....	64
2.3.1. Concepções docentes sobre avaliação educacional.....	66
2.3.2. Avaliação externa e sua influência na concepção dos professores.....	69
2.3.3. Desafios metodológicos para se apreenderem as concepções docentes sobre avaliação educacional.....	73
2.4. Considerações	74
Desafios e encaminhamentos metodológicos.....	78
3.1. Procedimentos metodológicos adotados	78
3.2. Sistematização dos dados dos Apêndices.....	83
A Escola Pôr do Sol	86
4.1. Caracterização, resgate histórico e perfil da escola	86
4.2. A escola e seu contexto atual	88
4.3. Busca de Informações sobre escola	90
4.4. Resultados do Ideb da escola.....	93
4.5. Duas últimas gestões da escola, no contexto das avaliações externas	95
As evidências das avaliações externas na escola: os principais achados da pesquisa.....	101
5.1. As avaliações externas na escola	102

5.1.1. Considerações gerais dos professores sobre as avaliações externas.....	102
5.1.2. A avaliação externa na fala dos professores entrevistados.....	106
5.1.3. A avaliação externa na visão dos gestores entrevistados	111
5.1.4. Usos dos resultados e das avaliações externas	113
5.2. As avaliações internas na escola.....	121
5.2.1. As avaliações internas segundo os gestores da escola.....	121
5.2.2. As avaliações internas nos documentos	122
5.2.3. A avaliação educacional nos Conselhos de Classe	124
5.2.4. Os critérios de avaliação para atribuição de conceitos	132
5.2.5. A avaliação educacional na fala de alguns professores	137
5.2.6. A avaliação educacional nos questionários	143
5.2.7. As avaliações internas em outras fontes	145
Principais conclusões	151
Referências.....	168
APÊNDICES.....	180
APÊNDICE1 - Critérios utilizados por professores do Ciclo para aplicação de conceitos.	180
APÊNDICE2 – Sistematização dados de Avaliação Interna e formação de salas, localizados em livros de registros de reuniões coletivas.	192
APÊNDICE3 – Sistematização dados de citações aos Cadernos de apoio e aprendizagem e Orientações curriculares em livros de registros de reuniões coletivas.	204
APÊNDICE4 - Sistematização dados de atividades desenvolvidas por Assessoras que foram indicadas pela SME e solicitadas pela direção da Pôr do Sol para desenvolvimento de trabalho com os professores, em livros de registros de reuniões coletivas.	207
APÊNDICE5 - Sistematização dos dados de citações às avaliações externas nos livros de registros de reuniões coletivas.....	210
APÊNDICE 6 – Sistematização de dados sobre a existência e qualificação do “Provão” na escola, em livros de registros de reuniões coletivas.	219
APÊNDICE 7– Sistematização de dados localizados sobre perfil histórico e caracterização da escola, em livros de registros de reuniões coletivas.	220
APÊNDICE 8 – Sistematização de dados localizados referentes à turma 7º A, 2015.	222
APÊNDICE 9 - Sistematização das Portarias da Prova da Cidade.....	226
APÊNDICE 10 – Conselho de Classe	228
APÊNDICE 11 – Significado de “concepção” em dicionários.....	237
APÊNDICE 12– Principais resultados da aplicação dos questionários.	241
APÊNDICE 13 – Resultados da aplicação de questionários aos professores.....	250

Introdução

Esta Tese, na Área Temática Estado, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), está centrada nas concepções de professores sobre a avaliação educacional no contexto de avaliações externas. Para melhor apreender essas concepções e contextualizá-las, optamos por conduzir a investigação numa escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), na qual encontramos, direta e indiretamente, muitas avaliações externas. Algumas da própria Rede, outras do governo federal, e ainda outras de esferas estadual ou internacional.

Na literatura sobre avaliações externas, um dos debates é justamente sobre a influência ou, eventualmente, o impacto dessas avaliações no interior das escolas, manifestado, sobretudo, em seus currículos. Isso, contudo, se estende para o trabalho do professor, e admitimos que tal trabalho é, por sua vez, marcado pelas concepções que o professor tem dele.

Como maior ênfase, entendemos que, no trabalho docente, se destaca a avaliação educacional e, portanto, nesta Tese, procuramos expor as evidências de que a existência das avaliações externas estaria influenciando as concepções de avaliação educacional e, por decorrência, o trabalho avaliativo. Na pesquisa, por razões metodológicas, não inquirimos diretamente a prática, mas a supusemos passível de interferência das concepções.

Assim, neste trabalho o conceito de concepção ocupa um lugar central. Consideramos concepção em sua etimologia, proveniente do latim (*conceptione*), como designação do ato de conceber ou gerar. Filosoficamente, usa-se o termo tanto para o ato de conceber mentalmente, de produzir ideias, como para o produto abstrato desse processo, os conceitos. A palavra compreende, ainda, noção, compreensão, modo de ver, ponto de vista. É desses sentidos que deriva sua utilização para referir-se à compreensão ou modo de ver um assunto por determinado pensador (a concepção de conhecimento em Kant) ou para designar o modo de ver dominante ou característico de uma época (concepção de homem renascentista: concepção cristã de história). A expressão também tem sido usada para caracterizar um dado sistema filosófico ou científico, com suas pressuposições metodológicas e teóricas: concepção aristotélica, concepção escolástica, concepção positivista, concepção marxista, concepção fenomenológica, etc. Neste último sentido, o uso do termo concepção está a compreender o

ato ou o processo de conhecer ou produzir ideias (método) e o resultado ou produto abstrato desse processo (teoria) (ABBAGNANO, 1982, p. 156; FERREIRA, s.d., p. 358).

Diante desse quadro teórico e empírico, nossa pesquisa teve como **objetivo geral** verificar possíveis influências das avaliações externas nas concepções da avaliação educacional de professores.

Como objetivos específicos, foram delineados:

- Investigar como os professores se relacionam com as avaliações externas, considerando suas matrizes, formato de instrumentos, resultados e interpretação pedagógica de resultados para o planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico.
- Como os professores vinculam suas avaliações – as avaliações internas – às avaliações externas.
- Identificar, por meio dos dados coletados, as diferentes concepções de avaliação educacional dos professores.
- Investigar influências das matrizes de referência das avaliações externas nas avaliações e planos de ensino.

Como **justificativa**, inicialmente, salienta-se a centralidade das avaliações externas nas tomadas de decisões para a gestão das políticas públicas educacionais, na busca de uma educação de qualidade e, portanto, sua potencial capacidade de interferir no trabalho docente.

Em segundo, a escolha do estudo na RME-SP se deve ao fato de ser uma das maiores redes municipais de ensino no País e, também, por possuir uma característica relevante: a existência em muitos processos de avaliação externa que a perpassam, tais como: Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de responsabilidade do governo federal, Prova São Paulo, Prova da Cidade e, mais recentemente, a Prova Mais Educação, de responsabilidade do governo municipal. Pode-se cogitar ainda que o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), sob responsabilidade do governo estadual, exerce alguma influência, pois muitos professores da RME-SP também trabalham na rede estadual e, por conseguinte, trazem consigo marcas do Saresp para o trabalho na rede municipal. Além disso, podemos supor que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), de responsabilidade da OCDE, por avaliar alunos ao final do ensino fundamental, tenha algum tipo de relação com a RME-SP.

Seguramente, mais distante das salas de aula municipais, não se pode descartar que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tenha algum tipo de influência, ainda que em menor escala por se vincular mais diretamente ao ensino médio,

Em terceiro, são raros os estudos que vão a campo e, assim, julgou-se que poderíamos trazer contribuições ao campo da avaliação a investigação sobre as concepções que professores têm de avaliação educacional e que estariam sendo influenciadas pelas avaliações externas, sem contar que constatamos a carência dessa abordagem na literatura acadêmica da área.

Fontanive (2013, p. 90) expõem a importância de se avançar na pesquisa que vá a campo:

Permanece, então, a indagação do porquê do pouco impacto das avaliações nas salas de aula e coloca-se como a premente necessidade de fomentar pesquisas em duas direções. A primeira seria investigar as formas de apresentação dos resultados às escolas visando identificar como esses resultados estão chegando aos professores e demais membros da comunidade escolar, se, por exemplo, eles são efetivamente compreendidos e capazes de orientar processos mudanças na prática pedagógica. A outra direção da pesquisa seria verificar quais são os impactos que os resultados das avaliações em larga escala têm provocado na formação inicial e continuada dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas.

Em quarto, recorremos a Vergara (2012, p. 252), para evidenciar a premência de estudos que tenham por foco a concepção dos professores em avaliação educacional. Autor que, além de investigar a influência das concepções na prática docente, faz referência à avaliação, chamando atenção para o fato de que:

[n]a atualidade, tem havido uma verdadeira necessidade de tomar como objeto de estudo as concepções dos professores, pela influência que tem sobre a prática, em especial na área de avaliação, posto que tradicionalmente se tenha considerado como um processo técnico de verificação de resultados de aprendizagem acorde com objetivos pré-determinados. No entanto, se trata de um processo mais complexo, na qual ocorre uma grande variedade de aspectos, uns bastante explícitos e outros mais inadvertidos.

E, por fim, este estudo pode contribuir para que os formuladores de políticas de avaliação pensem estratégias de formação e ação conjuntamente com o corpo docente, a fim de que a interpretação dos resultados reverbere como prática pedagógica em sala de aula.

A Tese está estruturada em cinco capítulos. No **Capítulo 1, “As avaliações externas: suas características, polêmicas, limites e potencialidades”**, as avaliações externas serão apresentadas por suas características, polêmicas, limites e potencialidades. Ainda serão apresentados os desafios conceituais, metodológicos, técnicos e estatísticos com os quais os professores se deparam, mesmo depois de três décadas, causando “estranhezas” e revelando

dificuldades de entendimento sobre elas. Isso acaba por se constituir num fator de resistência por conta, também, pelos usos de seus resultados para fins de bonificação e outros tipos de responsabilização. Essa postura é alimentada por setores da academia que se colocam, total ou parcialmente, contra essa modalidade de avaliação. Nesse contexto, órgãos oficiais e diversos autores são chamados a abordar a importância da relação de conhecimento do professor com a interpretação dos resultados das avaliações externas e, conseqüentemente, seus usos, traduzindo-se em desafios para políticas educacionais de avaliação, para que, supõe-se, haja apropriação das avaliações externas e utilização de seus dados com a finalidade de valorizar e viabilizar um projeto pedagógico de sucesso escolar de todos os alunos. Este capítulo aborda, também, as avaliações externas que incidem direta ou indiretamente sobre a RME-SP, além de aprofundar em alguns tópicos sobre essas avaliações que são importantes para o entendimento do estudo.

No **Capítulo 2, “Concepções e concepções de avaliação** “se investiga o termo “concepções”, seus significados e conceituação. Faz-se levantamento e caracterização de trabalhos sobre o tema “concepções de professores” e “concepções de avaliação” e o cruzamento do termo “concepção dos professores / docentes” com “avaliação externa”, tendo-se, desse modo, a intenção de localizar este estudo dentro da literatura sobre o tema, notadamente, pelo reconhecimento de que Emefs da RME-SP são perpassadas por um considerável número de avaliações externas. Objetiva-se, ainda, fazer quadro teórico com os principais pontos levantados pelos diversos estudos para comparação analítica com os dados de campo deste trabalho. A partir deste capítulo, determina-se qual o significado de “concepção” que onorteará. A razão dessa abordagem repousa em assumir que a concepção de avaliação pode influenciar a prática docente no que tange à avaliação, ainda que sob mediações. Forçoso reconhecer que a investigação não teve a prática docente como alvo, mas sim, essas concepções. Localizar nesse terreno o problema de pesquisa: **Quais seriam os elementos das concepções de avaliação educacional dos professores que estariam indicando a influência do conjunto de avaliações externas que perpassam a RME-SP?**

No **Capítulo 3, “Desafios e encaminhamentos metodológicos”**, detalha-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo e suas justificativas: estudo de caso, com ida a campo, utilizando-se de observação, análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionário fechado. A imersão numa Emef, por muito tempo. Apresentação dos primeiros resultados aos professores e coordenação com registro e análise dos dados, como parte dos

desafios metodológicos. Participação e observação em curso de formação de professores da SME-SP sobre a avaliação externa, mais educação, com registro e análise de dados.

Modo de sistematização de dados documentais, observações e entrevistas nos quadros e tabelas anexados à Tese.

No **Capítulo 4, “A Escola Pôr do Sol”**, expõem-se vários aspectos da escola de ensino fundamental onde pesquisa foi conduzida, resgate histórico e perfil da escola contada por seus professores. Adicionalmente, configuramos o contexto atual da Escola Pôr do Sol e suas duas últimas gestões no contexto das avaliações externas.

No **Capítulo 5, “As evidências das avaliações externas e internas na escola: os principais achados da pesquisa”** são demonstrados elementos que podem ser tomados como típicos das concepções de avaliação educacional dos professores.

Apresentam-se as considerações e concepções que transpareceram dos professores em relação tanto à avaliação externa quanto à avaliação educacional do professor, bem como suas interfaces. Optou-se por não as categorizar, por entender que, dificilmente, poderiam ser categorizadas de modo estanque com exclusões mútuas. Objetiva-se, ainda, salientar neste capítulo, possíveis influências que as avaliações externas tenham adido às concepções de avaliação educacional dos professores.

Conclusões: Os achados. Após termos desenvolvido trabalho de campo e analisado os dados levantados, efetuou-se síntese com os principais achados. Conclusões com as quais esperamos poder contribuir para a ampliação do debate sobre as influências das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional dos professores.

Capítulo 1

As avaliações externas: suas características, polêmicas, limites e potencialidades

A partir dos anos de 1990, no Brasil, apresentam-se novos princípios de gestão dos sistemas educacionais, pautados por uma lógica neoliberal, tendo como algumas de suas principais características: busca por maior eficiência, competição como meio de elevar a qualidade do ensino e valorização do mérito. A avaliação em larga escala surge como forma de melhorar a qualidade do ensino e prestar contas à sociedade. Como consequência, temos a avaliação externa que passou a ocupar um espaço antes dominado pela avaliação interna, do professor ou da aprendizagem.

Primeiramente, gostaríamos de corroborar com Oliveira (2008, p. 231) quando se refere à definição das avaliações externas, amplamente disseminadas hoje em nosso País: “O que temos no Brasil, com essas testagens, são medidas de proficiência em algumas disciplinas. A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela”.

Desafio docente

As avaliações externas no Brasil estão no limiar da terceira década de existência. Pouco tempo, se comparadas a outros países, porém, nesse período, se consolidaram e assumiram elevada importância como instrumento de tomada de decisões, com vistas à melhoria da qualidade educacional em nosso País.

Para que essas políticas se consolidassem no patamar de relevância em que se encontram atualmente, inúmeras experiências podem ser constatadas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, para se concretizar como se apresenta atualmente, sofreu várias modificações desde seu desenho original, com a primeira aplicação em 1990, mas continua sendo uma incógnita a ser decifrada pelos professores.

Encontramos oficialmente (BRASIL, 2001) que as provas do Saeb são elaboradas com base em uma matriz de referência, composta por uma lista de descritores. Cada um desses descritores identifica uma competência ou habilidade que, por sua vez, são organizadas em tópicos, tanto para Língua Portuguesa – foco em leitura – quanto para Matemática – foco em resolução de problemas, que são seus objetos de avaliação. Os descritores são definidos

“como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que se traduzem em certas competências e habilidades”.

Os resultados dos alunos são sistematizados em escalas de proficiência. Condé (2002, p. 1-2) explica que a principal característica da escala do Saeb é o fato de ser unidimensional, para cada objeto de avaliação, e, com base em itens comuns às séries que estão sendo avaliadas, cria-se uma escala única, indicando que

[u]ma escala trabalha com uma sequência numérica. O número em uma escala sempre está associado a uma interpretação. No caso da Escala utilizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cada intervalo numérico representa um nível de desempenho de grupos de estudantes e vem acompanhado de uma interpretação das competências e habilidades que eles já construíram no seu processo de desenvolvimento. [...] O Saeb produz uma série de informações que devem ser sistematizadas de tal forma que sua leitura e interpretação sejam facilmente apreendidas. Na escala do Saeb, os níveis da escala são interpretados em termos de competências e habilidades dos estudantes, contendo uma descrição do que são capazes de fazer os alunos que se encontram em cada um deles.

As escalas de desempenho permitem apresentar resultados dos alunos, nos testes padronizados em uma mesma “métrica”. As escalas são dimensionadas com valores compreendidos entre 0 e 500, e com intervalos de 25 pontos para a interpretação pedagógica. Tal interpretação dos resultados expressa as habilidades adquiridas pelos alunos cujas proficiências estão dentro desses intervalos. O desafio dos professores, apoiando-se nesses resultados, é o de analisá-los, a fim de perceber as ações educacionais que precisam ser priorizadas e colocá-las em prática para que o desenvolvimento pedagógico aconteça.

Os professores, que antes tinham como meta transmitir ou compartilhar o conhecimento mediante conteúdos, ficaram à “deriva” com essa metodologia, uma vez que não têm formação sólida em face dessas novas exigências. Diante, então, de matrizes de avaliação com seus descritores e as decorrentes escalas de proficiência que definem “o que seus alunos sabem”, como realizar uma interpretação pedagógica que dê conta de elaborar estratégias para que evoluam em seus estudos e, consequentemente, para o próximo degrau nesta escala? Como trabalhar com alunos que possuem diferentes níveis de aprendizagem tendo em vista a formação das turmas?

Para Fontanive, Elliot e Klein (2007, p. 262):

Um dos desafios enfrentados pelos profissionais que conduzem os processos de Avaliação de Sistemas Escolares é o de desenvolver estratégias de apresentação dos resultados capazes de facilitar a compreensão e a apropriação desses resultados pelas diferentes equipes das Secretarias de Educação, Gestores das Escolas, Professores e demais membros da comunidade.

Os autores comentam que as avaliações externas utilizam um “instrumental técnico e estatístico” que são “pouco familiares aos professores de sala de aula” e uma literatura limitada que acaba não tendo expressiva utilização nos cursos de formação de professores. Explicam que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apesar de nos últimos 15 anos apresentarem os resultados do desempenho dos alunos em escalas de proficiências, “ainda causam perplexidade e estranheza à plateia de professores que acorrem aos seminários ou que têm nas mãos seus relatórios técnicos”. Demonstram ainda que o conceito da escala de proficiência não é divulgado de modo a chegar às mãos dos professores.

Oliveira (2008, p. 232) também descreve a importância que deve ser dada à formação da equipe escolar, para que haja entendimento de como as escalas de proficiência são apresentadas, considerando que

[a] primeira dificuldade para que tal processo se efetive decorre de uma questão de entendimento.

As escalas elaboradas a partir das ferramentas de medida mais modernas, particularmente as que utilizam a Teoria da Resposta ao Item, são incompreensíveis para os profissionais da educação.

Dessa forma, ao não compreender o que se mediu, obviamente, se inviabiliza sua utilização. A produção de materiais específicos para as diferentes audiências, tornando compreensíveis os procedimentos e os resultados das medidas realizadas, tornaria maior sua utilização.

Em muitos documentos oficiais ou produzidos por formuladores das políticas de avaliação educacional, cita-se sempre o valor da relação entre a escola e a apropriação dos resultados da avaliação externa. Alguns documentos chegam a sistematizar como essa apropriação deve ser feita pela escola e, em última instância, pelo professor, que é aqui a figura inicial, o ponto de partida, para que qualquer política educacional chegue a resultados positivos ou não. Encontramos num material do Inep (BRASIL, 2008, p. 5-20) que

[...] a análise dos itens possibilita ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino [...] em sala de aula, cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola.

Os resultados do Saeb e da Prova Brasil são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade.

Acreditamos, pois, que você, professor, possa fazer uso desse instrumental para uma reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica.

[...]

Para que esses resultados ajudem pedagogicamente, é preciso identificar e descrever itens acertados pelos alunos com nota no ponto que se quer interpretar. Só com a construção e a disseminação desse tipo de interpretação pedagógica, a Prova Brasil poderá influenciar mais decisivamente o ensino. Esse é exatamente o objetivo desta publicação que, por isso, merece uma leitura atenta de todos os gestores e professores das escolas públicas do Brasil.

Esta publicação do Inep, para ilustrar, tem como eixo de orientação três especificidades, quais sejam: “Que habilidades pretendemos avaliar? O que o resultado indica? Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver esta habilidade?”

Uma publicação do Cenpec (CENTRO..., 2007, p. 3) ressalta esse quadro de desafios para docentes, ao ponderar que

[...] sendo a Prova Brasil uma medida comum a todas as escolas e norteadora do Ideb, é fundamental somar às visões econômicas e sociológicas o olhar dos profissionais do ensino.

A produção deste material representa um primeiro ensaio que visa informar, esclarecer e orientar outros professores interessados em compreender como as avaliações externas podem ser aliadas do trabalho realizado junto aos alunos e alunas.

No texto do Cenpec é explicado “o que” alcançam os alunos nos diferentes níveis da escala Saeb, dando exemplos de utilização de itens que ilustram a habilidade construída em determinado nível. Além dessas explicações, propõe atividades, em forma de questionário, para testar se o professor se apropriou da explanação e sugere que a atividade também seja realizada coletivamente.

Blasis, Falsarella e Alavarse (2013), na tentativa de fazeros resultados do Saeb chegarem mais perto dos professores, explicam a sistemática para se compreender a forma de apresentação desses resultados. Para isso, detalham, entre outros: i) o que são os sistemas de avaliação de desempenho escolar; ii) as avaliações em articulação com o trabalho pedagógico e gestão do ensino; iii) Leitura e interpretação de resultados da avaliação externa; iv) perspectivas para o trabalho pedagógico e gestão do ensino.

Condé (2002, p. 12, ao sistematizar a escala de proficiência, enfatiza:

O claro entendimento dos resultados, sintetizados pela escala de desempenho do Saeb, permitem a reestruturação de ações de políticas educacionais e dos programas de formação continuada de professores, pois fornecem informações sobre quais aspectos intervir para que os estudantes construam ou aprimorem competências fundamentais em cada uma das fases de seu desenvolvimento.

Esses são alguns dos materiais e tentativas de aproximação com os docentes. Porém, há, também, o questionamento de como serão apresentados e trabalhados com os professores e escolas.

Locatelli (2002, p. 5) descreveu que o grande desafio do Saeb era

[...] envolver professores, diretores, pais, alunos, membros das universidades e da sociedade civil, em geral, na participação do processo em seus vários momentos. Busca-se levar diferentes atores a incorporar a avaliação externa a seu cotidiano, encarando-a como uma forma de apoio para melhorar a qualidade de ensino.

Vale destacar que o Saeb, principal avaliação externa do país, tem influenciado outras avaliações externas que, por exemplo, ao utilizarem seus itens e sua escala de proficiência, permitem comparabilidade entre seus resultados, como foi o caso da Prova São Paulo que descreveremos à frente.

Avaliações externas que incidem nas escolas da RME-SP

Constata-se a participação da RME-SP em algumas avaliações externas, conforme exposto, como é o caso da Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de responsabilidade do governo federal; da Prova São Paulo, Prova da Cidade e, mais recentemente, a Prova Mais Educação, de responsabilidade do governo municipal. Pode-se supor ainda que o Saresp exerça alguma influência pelo fato de muitos professores da RME-SP também trabalharem na rede estadual e, por conseguinte, trazem consigo marcas do Saresp para o trabalho na rede municipal. Pode-se aventar o Enem pelo destaque e visibilidade que ocupa, como se pode perceber na ilustração a seguir:

Figura 01 – Avaliações externas que incidem sobre a RME-SP.

Avaliações sob responsabilidade do governo federal

O Saeb, de responsabilidade do governo federal, é a avaliação externa que há mais tempo incide sobre a RME-SP. Criado em 1988, mostra, em sua trajetória, algumas mudanças que são marcos no avanço das avaliações externas no Brasil, com o emprego da Teoria da Resposta ao Item (TRI) em 1995, sendo desdobrado, em 2005, na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – mais conhecida como Prova Brasil. Posteriormente, em 2013, com novo desdobramento, tivemos a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Desde 2008, existe a Provinha Brasil, com provas padronizadas para leitura e resolução de problemas, voltadas para o 3º ano do ensino fundamental, embora sem o controle dos resultados pelo governo federal. Em 2007, ocorreu a edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que articula em seu cálculo resultados do Saeb como taxas de aprovação do segmento correspondente.

Figura 02 - Principais datas das avaliações externas sob administração federal.

Figura 03 - Principais características das avaliações externas do governo federal.

Avaliações sob responsabilidade da SME-SP

As redes municipais e estaduais, mais do que apenas identificar qual o resultado de sua rede, buscam o desempenho por escola e por aluno. Apresentam como principais bandeiras a melhoria da qualidade educacional e o intuito de poder diagnosticar possíveis fragilidades, e assim, intervir no processo de aprendizagem para seu aprimoramento. Para tanto, os resultados, de acordo com as Secretarias, são demonstrados em linguagem acessível aos professores, que são, basicamente, os responsáveis pela compreensão dos diagnósticos de seus alunos e portadores da responsabilidade de melhorar o desempenho de seus alunos na escala de proficiência.

As avaliações externas de responsabilidade do governo municipal de São Paulo que estiveram presentes na RME-SP, na última década, foram a Prova São Paulo, a Prova da Cidade e, mais recentemente, a Prova Mais Educação.

Prova São Paulo

A Prova São Paulo¹ foi uma avaliação em larga escala que teve como foco a RME-SP e como objetivo maior que “seus resultados fornecessem elementos para diagnósticos, planejamento e gestão de ações para melhoria e avanço nos processos de ensino-aprendizagem” (Sítio da SME-SP).

¹As Dissertações de Mestrado de Born (2015) e Chappaz (2015) caracterizam minuciosamente a Prova São Paulo.

Alguns de seus objetivos específicos foram: disponibilizar as proficiências por aluno e elaborar relatórios personalizados, de acordo com o público envolvido. Os alunos receberam as proficiências em suas residências, e cada escola recebeu boletim com o resultado, além de relatório pedagógico com a “interpretação dos resultados por nível de proficiência e identificação dos desafios a seres enfrentados para elevar o desempenho dos alunos em pontos específicos do currículo” (SME, 2011, p. 13).

Na escola investigada com a finalidade de elaborar esta Tese, perceberam-se dois pontos dessa avaliação que mais impactaram a equipe de professores. A primeira, citada anteriormente, diz respeito à divulgação das proficiências por aluno, e a segunda se refere à Portaria n. 1680/2011 que dispõe sobre o Programa de “Estudos de Recuperação”, por meio do qual as escolas, de acordo com os resultados da Prova São Paulo, deveriam orientar sua Recuperação Paralela.

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM da Rede Municipal de Ensino, o Programa “Estudos de Recuperação” a fim de recuperar aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos dos alunos que se encontram no nível de proficiência abaixo do básico, de acordo com os resultados da Prova São Paulo. [...].

Art. 4º - Os Estudos de Recuperação Paralela serão oferecidos prioritariamente aos alunos matriculados do 4º ano do Ciclo I ao 4º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos. [...].

Art. 5º - As Unidades Escolares elaborarão seus Planos de Recuperação Paralela, que deverão conter:

I - relação de alunos envolvidos na Recuperação Paralela por turma/ módulo, considerando os resultados de proficiência da área de Língua Portuguesa e Matemática;

Para que ocorresse a Recuperação Paralela, a SME disponibilizou formação aos professores, mediante apoio de apostilas destinadas a cada estágio de aprendizagem.

Art. 7º - Além de outras atribuições e competências, caberá: [...].

II - Aos Professores responsáveis pelas aulas de Recuperação:

- a) colaborar, no âmbito de sua atuação, com a elaboração do Plano de Recuperação da Escola;
- b) desenvolver atividades adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, propiciando-lhes a superação das dificuldades constatadas;
- c) avaliar continuamente o desempenho dos alunos;
- d) registrar os resultados obtidos pelos alunos, os avanços alcançados e as condições que ainda se fizerem necessárias para o prosseguimento de estudos;
- e) participar da formação oferecida pela SME e DOT-P

Quanto à formação das turmas para a recuperação paralela:

Art. 5º. [...] § 2º: As turmas poderão ser formadas com alunos de diferentes classes, de faixas etárias aproximadas e atenderão às necessidades de aprendizagem diagnosticadas pelos professores em sala de aula e nos resultados mensurados na Prova São Paulo, conforme segue:

I - Para o Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio - no máximo, 20 (vinte) alunos; [...]

Art. 8º - No ano da implantação do Programa, as aulas de Recuperação Paralela serão ministradas na seguinte conformidade:

a) Língua Portuguesa: até o total de 10 (dez) turmas, pelo Professor de Apoio Pedagógico, designado nos termos da Portaria 1.142, de 21/02/08;

Prova da Cidade

Conforme indica sítio da SME-SP, um dos objetivos da criação da Prova da Cidade foi a “intenção dos alunos adquirirem novas atitudes e comportamentos em relação a avaliações externas e de larga escala”. Além disso, a Prova da Cidade teria se consolidado

[...] como um instrumento pedagógico para que professores e gestores das escolas realizassem um diagnóstico do processo de aprendizagem, já no 1º semestre de cada ano letivo, subsidiando, assim, o replanejamento do 2º semestre. [...] permitiria o conhecimento do processo de construção de uma prova padronizada e de larga escala, diferentemente de provas comprometidas com o sigilo, como a Prova São Paulo. Para tanto, a Prova da Cidade seria elaborada com a participação do professor, entendendo-o como protagonista da ação avaliativa.

Nesse sentido, para a primeira edição da Prova da Cidade, foi proposto o curso optativo Oficina de Elaboração de Itens, para que os professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática da Rede construíssem itens de acordo com os critérios específicos para compor a Prova.

A Prova da Cidade apresenta outros objetivos importantes, muitos dos quais implicam o envolvimento direto dos docentes, pois muito da desconfiança desses profissionais às avaliações externas se deve ao fato de não terem acesso aos itens e às respostas dos alunos, dado mencionado durante a investigação desta Tese. Os objetivos da Prova da Cidade também envolvem “treinamento” para as provas padronizadas incidentes na RME-SP, dentre elas a Prova Brasil, cujos resultados são utilizados no cálculo do Ideb.

- subsidiar tecnicamente a prática de realização de provas padronizadas, como a Prova São Paulo e a Prova Brasil;
- descrever e analisar as dificuldades dos alunos em relação a determinadas habilidades, nos seus diferentes níveis de complexidade, oferecendo sugestões de intervenções pedagógicas;
- permitir a compreensão de algumas análises estatísticas que podem ajudar a compreender as dificuldades pedagógicas dos alunos;
- dialogar diretamente com os documentos oficiais da SME: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem e os Cadernos de Apoio e Aprendizagem;
- envolver a equipe escolar no planejamento, aplicação, correção e interpretação dos resultados;
- atender a diversas solicitações, sobretudo dos professores, quanto a:

- acesso aos itens;
- acesso às respostas dadas pelos alunos;
- inserção de itens de respostas construídas nas provas;
- acesso aos critérios de correção dos itens.

Outro fator a se considerar é que a Prova da Cidade tem como base a proposta da Provinha Brasil, conferindo àquela maior envolvimento dos professores, além de tentar trazê-los para mais perto da avaliação, oferecendo-lhes materiais de suporte, a saber:

- Guia de Aplicação, disponibilizado anteriormente à realização das provas, para que seja discutido por professores e gestores e auxilie, na aplicação dos testes;
- Guia de Correção, disponibilizado no dia seguinte à aplicação das Provas, apresentando todos os itens, respostas corretas, justificativas para as alternativas corretas e também para os distratores (alternativas incorretas), grades de correção para os itens de resposta construída, bem como esclarecimentos sobre o processo de elaboração da Prova.
- Cadernos de Prova, disponibilizados para o professor no Portal da SME.

As quatro Portarias que dispuseram sobre a realização da Prova da Cidade, de 2009 a 2012, trazem em seu texto dispositivo que favorece a articulação das Orientações Curriculares com os resultados obtidos nos resultados da Prova da Cidade. As referidas orientações são utilizadas pelos professores para nortear seus planos de ensino.

A possibilidade de articular as Orientações Curriculares com os resultados obtidos nas avaliações. (Portarias 2912 e 2826 de 2009 e 2010, respectivamente).

A necessidade de analisar estes resultados à luz da proposta pedagógica oficial da Rede. (Portaria 11628 de 2011).

A necessidade de acompanhar habilidades privilegiadas nas orientações curriculares da Rede e identificadas como frágeis nos resultados da Prova São Paulo 2011. (Portaria 2747 de 2012).

Já em 2012, como se percebe, além da análise dos resultados da Prova da Cidade, os quais já eram sugeridos para serem analisados à luz das Orientações Curriculares, também se solicita que seja introduzida análise referente aos resultados da Prova São Paulo.

Por meio de análise comparativa das portarias que dispuseram sobre a realização da Prova da Cidade (Quadro 1, anexo), percebe-se que, progressivamente, foi sendo aumentada a responsabilidade do professor na participação da logística da prova, começando em 2009 com a função da aplicação das provas. Em 2010, além da aplicação, transcrever “respostas dos alunos dos 2ºs anos do Ciclo I que foram assinaladas nos cadernos de provas”. No ano de 2011, os professores ficaram responsáveis pela aplicação, pela correção das provas, conforme

guia de correção, e também pela digitação dos resultados em aplicativo próprio. Já no último ano da prova, 2012, os professores se responsabilizaram pela aplicação, correção, digitação, e também, por sintetizar os dados em planilhas, além de acompanhamento das “habilidades privilegiadas nas Orientações Curriculares da Rede identificadas como frágeis nos resultados da Prova São Paulo de 2011”.

De acordo com dados da SME divulgados em seu sítio no portal da educação:

A Prova da Cidade tem o objetivo de oferecer informações para os educadores, como um diagnóstico da aprendizagem, contribuindo para um novo planejamento de rotinas e atividades escolares. Por esse motivo, é o professor de cada unidade que faz a correção da prova, além de permanecer com todo o material na escola para poder discutir sobre as habilidades que os alunos dominam ou não. Os testes são elaborados pelo Núcleo de Avaliação da Secretaria em conjunto com a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), o departamento pedagógico da Secretaria. (Informação no sítio da Prefeitura de São Paulo.

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT) é também responsável pela elaboração das Orientações Curriculares e proposições das Expectativas de Aprendizagem, diferentemente da Prova São Paulo que é elaborada pelo Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), ambos de responsabilidade da SME.

Porém, a Prova da Cidade, diferentemente da Prova São Paulo, não pode ser considerada uma avaliação em larga escala, nem uma avaliação de sistema, porque não é uma prova censitária, nem amostral, e sim, feita por adesão da Unidade Escolar (UE). Mas mantém o caráter de avaliação externa, por ser produzida pela SME. De acordo com a portaria 2912/2010, que institui a Prova da Cidade, ela não substitui a Prova São Paulo. Tanto a Prova São Paulo quanto a Prova da Cidade foram realizadas conjuntamente na RME-SP, sendo a Prova São Paulo aplicada no período de 2007 a 2012, e a Prova da Cidade, no período de 2009 a 2012, e foram suspensas no início da gestão Fernando Haddad.

O desenho da Prova da Cidade, elaborada com as Orientações Curriculares e proposições das Expectativas de Aprendizagem, favorece, como revelado nesta Tese, o seu uso pela escola, tendo em vista que os planos de ensino e os projetos desenvolvidos pela escola são elaborados tendo por fundamento essa base comum. Fato que permite ao professor fazer comparações, já que o plano de ensino e a Prova da Cidade seguem as expectativas direcionadas aos mesmos anos / séries.

Ao que parece, esse tipo de avaliação, com a função diagnóstica de auxiliar diretamente no trabalho, tem considerável poder de condicionamento do currículo, visto que, na portaria que

instituiu a Prova da Cidade e nas que previam sua realização, não havia citação sobre a possibilidade de se utilizarem resultados como parte da nota bimestral. Porém, tal fato acabou se expandindo nas escolas, tanto que o texto da Portaria que institui a Prova Mais Educação já considera essa possibilidade legitimada.

A Prova São Paulo e a Prova da Cidade, por trazerem dados por aluno, foram as avaliações que estiveram mais próximas dos professores. A Prova da Cidade aplicada pelos professores que tinham acesso aos itens, e a Prova São Paulo trazendo a proficiência por aluno, na escala Saeb, permitindo saber seu nível de desempenho, nos níveis “Abaixo do básico”, “Básico”, “Adequado” e “Avançado”.

A Prova da Cidade, aplicada no período de 2009 a 2012, foi instituída pela Lei 14.063 de 14/10/05, alterada pela Lei 14.650 de 20/12/07, e regulamentada pelo Decreto 47.683 de 14/10/2006, alterada pelo Decreto 49.550 de 2008, regida pelas portarias 2.912 de 2009, 2.826 de 2010, 1.628 de 2011 e 2.747 de 2012. Algumas alterações significativas de origem conceitual foram verificadas no decorrer de suas edições. No Apêndice 10 é apresentado um comparativo entre as edições da Prova da Cidade.

Dentre os poucos estudos que fazem referência à Prova da Cidade, Chappaz (2015) expõe considerações sobre suas características mais marcantes, bem como procede a uma análise da política, e o estudo empírico de Machado e Freitas (2014, p. 119), no qualé abordada a prova em quatro escolas, foi observado que a

Prova da Cidade, que não é obrigatória e depende da adesão espontânea das escolas, é feita pelas Escolas Azul, Amarela e Vermelha. A Escola Verde optou por não participar da Prova da Cidade alegando “falta de credibilidade” nesta avaliação. Uma das coordenadoras relatou desconfiança em relação a esta avaliação e justificou o fato explicando que: “tivemos problemas com os resultados dessa prova por duas vezes, inclusive com o recebimento de resultado de turmas inexistentes em nossa escola”.

Prova Mais Educação

A mais recente prova da RME-SP, a Prova Mais Educação, instituída pela Portaria nº 3.611, de 29 de maio de 2015, é um instrumento de avaliação, com caráter censitário, que será aplicado bimestralmente nas Unidades Educacionais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo, “a partir do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e em todos os anos dos Ciclos interdisciplinar e Autoral”. Em seu Art. 1º menciona como principais objetivos:

[...] III. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação paulistana e acompanhamento de seus resultados pelas Unidades Educacionais; IV. Contribuir para a melhoria da qualidade

do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes curriculares; V. ser uma avaliação prevista em calendário definido oficialmente; VI. Oportunizar aos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por meio das informações sistemáticas sobre as Unidades Educacionais.

A Prova Mais Educação oferece reais possibilidades de influência na avaliação externa do trabalho escolar, sendo o primeiro sinalizador dessa hipótese o fato de a “possibilidade” de seu resultado ser utilizado na composição de nota bimestral, não necessariamente concretizável, como dispõe a Portaria 3611 (Op. cit.):

Art. 3º – O resultado dessa avaliação não se sobrepõe ao processo de avaliação interna da Unidade Educacional e poderá compor a síntese bimestral, a partir da análise feita pelo professor do conjunto do trabalho desenvolvido com os educandos, bem como a articulação ao seu plano de trabalho e ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade.

Apesar da expressiva quantidade de avaliações a que as escolas da RME-SP estão submetidas, a Prova Mais Educação será de caráter censitário, e todas as Unidades Escolares do Ensino Fundamental terão que participar. No entanto, não excluirá ou substituirá outras avaliações externas, pelo contrário, se ajustará ao calendário destas avaliações regidas pelo governo federal. É o que explicita o

Art. 1º - § 1º - A “Prova Mais Educação” referida no caput deste artigo não substituirá as avaliações externas do Sistema da Avaliação da Educação Básica - SAEB, sob a responsabilidade do governo federal. §2º – Excepcionalmente, no ano de 2015, a “Prova Mais Educação” será aplicada conforme segue: a) no segundo bimestre, a aplicação ocorrerá para os 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; b) no terceiro bimestre, a aplicação se estenderá para os 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; c) no quarto bimestre, a aplicação ocorrerá para os 4º, 6º, 7º e 8º anos, considerando que haverá avaliação federal para o 3º ano (ANA) e para os 5º e 9º anos (Prova Brasil).

Saresp

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) acaba ressoando nas escolas da RME-SP, principalmente pela relação dos professores do “Estado” com os do “Município” e, muitas vezes, pelo fato de um mesmo professor ser docente em ambas as redes.

De acordo com Freire (2008, p. 33), o Saresp, desde sua criação em 1996, apresentou várias mudanças, tanto em seu instrumento de avaliação, quanto no uso de seus resultados. O Saresp já assumiu características diversas no decorrer de sua existência. Muitas críticas efetivadas ao

Saresp acabam por criar resistência maior às avaliações externas, mesmo quando direcionadas a outras redes de ensino, considerando:

Ranqueamento e estímulo de competição entre as escolas; classificação das escolas em cores; distribuição de prêmios, recursos financeiros, além de incluir a reprovação ao final dos Ciclos. [...]. A avaliação passou a ser amplamente utilizada pelo governo como um poderoso argumento de “marketing”, chegando-se a comparar a educação de São Paulo aos mesmos níveis da educação suíça, o que acabou por gerar desconfiança tanto nos instrumentos de avaliação do Saresp, como nos resultados apresentados.

Mais recentemente, teve sua forma de análise estatística alterada da Teoria Clássica dos Testes (TCT) para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), permitindo comparações entre suas edições. Porém, ao mesmo tempo que essa mudança técnica dava melhores condições para o Saresp, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou uma política de bônus, de modo que o desenho do Saresp se apresenta como meritocrático e, por vezes, seletivo e excludente. Desde sua criação em 1996 até os dias atuais, esteve sob a égide do governo do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)

O Pisa é uma avaliação externa de iniciativa internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos com foco em Leitura, Matemática e Ciências. Foi elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo como objetivo principal “a produção de indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação” (Sítio do Inep).

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável pela aplicação das provas do Pisa, cujo objetivo, entre outros, é contextualizar o alunado brasileiro dentro da realidade educacional internacional.

As avaliações externas e os professores

Dentre outros aspectos, pode-se considerar como extremamente relevante as relações que os professores estabelecem com as avaliações externas, particularmente na RME-SP. Pode-se avaliar que há sentimentos variados, oscilando entre ódio e veneração, passando pela indiferença.

Entre as ressalvas apontadas para as avaliações externas, encontramos aquelas que enfatizam :

- i) a indução e a redução de currículo; ii) a padronização das aprendizagens dos alunos baseada em competências e habilidades; iii) o aumento do controle governamental sobre a escola; iv) a avaliação dos professores, na verdade, por meio da avaliação do desempenho dos alunos; v) a formação de *rankings* de escolas sem levar em conta o contexto destas, isto é, sem que a escola, alunos e professores estejam inseridos; e vi) a tentativa de homogeneizar as redes de ensino.

Contudo, há os que consideram sua relevância, mesmo com limitações e ponderam que, por meio da utilização eficaz de seus dados, pode-se gerar uma educação mais equitativa e de qualidade.

Para Madaus (1988), é indubitável que os testes têm o poder de influenciar o currículo, a forma de ensinar e de aprender, mas alertou para a importância de pôr em questão a natureza desse poder, a forma como ocorrem tais influências, em que grau elas se dão, e em que medida são negativas ou positivas. Dentre os sete princípios listados pelo autor, ao se referir a este poder, um nos parece particularmente importante - trata-se do primeiro, que identifica a percepção dos sujeitos como fator determinante para o impacto das avaliações. Em outros termos, a forma como os indivíduos e instituições percebem os testes, validando-os, utilizando-os ou não, pode definir os modos, valores e grau do seu impacto.

Soligo (2010, p. 1 e 14) relata que, apesar da disseminação das avaliações, o professor tem se distanciado desse processo, e a escola ocupou o “papel de logística dos testes”. Segundo a autora, o Inep disponibiliza em seu sítio vários materiais sobre suas avaliações, incluindo manuais de como utilizá-las, porém, salienta que “[o] problema está na maneira que estes resultados atingem as escolas e suas respectivas comunidades”. De fato, a maneira como esses resultados são divulgados podem gerar um sentimento de fracasso ou de dever cumprido, provocando um distanciamento ao invés de discussão. Para a autora, o modo de se utilizarem os resultados das avaliações para que cheguem à sala de aula, seria pelo

[...] trabalho sistemático de entendimento e utilização dos resultados das avaliações em larga escala possibilitam um acompanhamento e melhoramento das práticas pedagógicas em sala de aula contribuindo com a melhoria da qualidade da educação.

[...]

Formar e informar professores e comunidade escolar para usar os resultados das avaliações em larga escala, a partir da organização de grupos de estudos, que trabalhem com as matrizes curriculares, com competências e habilidades propostas e com as escalas de Língua Portuguesa e Matemática usados nos testes podem ser um caminho para tornar as avaliações um instrumento

aliado das práticas pedagógicas e não mais um mecanismo de pressão e ranqueamento.

No cenário da RME-SP, para além das especificidades técnicas das avaliações externas e seus desafios, os professores e a relação que estabelecem com essas avaliações ganham destaque, sobretudo, pelo fato de que, mesmo quando parecem ignorá-las, elas estão presentes na escola, seja no dia em que o professor precise “suspender” sua aula para aplicação das provas externas ou mesmo durante as reuniões pedagógicas nas quais são lidas as Portarias orientadoras dessas políticas e ocorrem discussões que trazem novos elementos a seu cotidiano educacional. Dentre esses novos significados, podemos destacar temas que não causam mais estranheza aos professores, mas que também não são dominados integralmente, como, por exemplo, o caso das competências, habilidades, descritores, Ideb, avaliação amostral, censitária, escala de proficiência. Com a avaliação externa vem, também, a expectativa de que o professor reflita sobre o papel de sua avaliação, e mais, a compare com os resultados de uma avaliação externa que contraponha ou comprove seus critérios de avaliação.

Nas escolas da RME-SP, portanto, as avaliações externas “batem à sua porta” rotineiramente, tendo em vista que essa Rede teve, na última década, influência direta de sete avaliações, e indiretamente, de outras duas. Provavelmente, a avaliação que está chegando à escola, influencie as concepções que os professores têm da avaliação educacional.

Diante de tantas nuances no campo da avaliação, autores como Afonso (2000), Madaus (1988) e Souza (2003) apontam para a necessidade de ampliar as investigações que se debruçam sobre os resultados e impactos das avaliações externas.

Capítulo 2

Concepções e Concepções de Avaliação

Constituídas num (e constituindo) processo dinâmico de inserção no mundo, as concepções são aqui tomadas como fluidas, de difícil configuração, de estrutura vaga. Debater-se com isso é atitude vã. Querer fixar o dinâmico, dizer o indizível, é projeto para muitos quixotes e, ainda assim, como convém a quixotes, também ele um projeto vão. Enfrentar uma pesquisa que tem como pressuposto a instabilidade do seu tema, por outro lado, tem características incrivelmente positivas: essa postura nos obrigará a abrir mão de todos os resultados tidos como inquebrantáveis, a abandonar, em suma, toda crença numa verdade estável, inquestionável e perene. Será preciso, portanto, redefinir nossas crenças sobre verdade e falsidade. (Garnica, 2008, p. 499).

Este capítulo tem dois objetivos: a) apesar de o objeto de nosso estudo não serem as “concepções”, em geral, percebeu-se a necessidade da conceituação do termo para a análise e aprofundamento dos dados levantados nessa Tese. O problema de pesquisa, ” Quais seriam os elementos das concepções de avaliação educacional dos professores que estariam indicando a influência do conjunto de avaliações externas que perpassam a RME-SP”, gerou o desafio metodológico de como apreender essas concepções; b) situar o estudo dentro da literatura sobre o tema. Ainda que tenham sido localizados muitos estudos sobre a “concepção dos professores” e a “concepção dos professores em avaliação”, a relação desses estudos com a avaliação externa ainda é muito incipiente, principalmente tendo apoio em pesquisas de campo. A bibliografia nacional sobre “concepção do professor” é escassa, e mais ainda acerca da “concepção em avaliação”. E, quando se trata do estudo das influências das avaliações externas nas concepções dos professores, a literatura praticamente inexiste, o que nos colocou desafios adicionais pela ausência de referências para eventuais suportes ou contraposições.

Para responder a esses dois objetivos, houve a necessidade de apreender como essas “concepções” estão sendo definidas e utilizadas por pesquisadores da área, sobretudo pelo fato de que nossas leituras indicaram que o termo “concepções” é utilizado de modo diverso entre os autores.

Neste sentido, foi feito um levantamento a partir do *sítio* de pesquisa integrada nas bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Estudos em Avaliação Educacional e no *sítio* da Scientific Electronic Library Online (SciELO). A pesquisa foi realizada com as palavras-chave

“concepção do professor”, “concepção de avaliação”, “concepção docente”, bem como suas variações em número e efetuando-se cruzamento com o termo “avaliação externa”.

Verificou-se que o termo “concepções” é utilizado de modo diverso e, algumas vezes, apresenta paradoxo²; em alguns momentos dando-se ênfase à sua natureza individual e, em outros, à coletiva. Muitos estudos salientam que as concepções dos professores orientam a prática, e outros, que a prática muda as concepções, havendo, portanto, uma divisão nítida entre prática e concepção, uma atrelada à ação, e outra, ao mundo das ideias. Muitos estudos destacam, também, que as concepções não são “estanques”, e que cada situação na qual se manifestam (fato) apresenta particularidades que precisam ser integradas às análises, para incorporar essa realidade onde se apresentam, para se apreender como essas ideias e ações se entrelaçam e se influenciam, atravessadas por um conjunto de variáveis que as cercam.

Como exemplo, podemos citar estudos realizados com base em pesquisas de campo, nas quais é salientado que o professor tem um discurso e demonstra conhecer as teorias relevantes da área (no caso deste estudo, aquelas relativas à avaliação), mas que esses conhecimentos, muitas vezes, não são revelados completamente em sua prática, pois que esta também fica condicionada ao contexto de trabalho. Isso não retira a importância das influências das concepções na prática, mas sim, complexifica essa relação.

2.1. Levantamento e análise da produção científica

Inicialmente, se pesquisou o termo “concepção” em dicionários da Língua Portuguesa e de Filosofia, tendo por finalidade identificar os diversos significados de usos para o termo³, que, de acordo com o Houaiss, “ETIM lat. Conceptio, onis significa ação de conter, de abranger, o que é contido, concepção, ideia, noção, rad. conceptum, supn de concipere ‘conceber’. Os diversos significados do termo “concepção” e suas acepções em vários dicionários estão detalhadamente discriminados e sistematizados no Apêndice 12.

² Paradoxo é o oposto do que alguém pensa ser a verdade ou o contrário a uma opinião admitida como válida. Também pode representar a ausência de nexos ou lógica. Paradoxo vem do latim (*paradoxum*) e do grego (*paradoxos*). O prefixo “para” significa dizer contrário a, ou oposto de, e o sufixo “doxa”, opinião. O paradoxo, muitas vezes, depende de uma suposição da linguagem falada, visual ou matemática, porque modela a realidade descrita. É, portanto, uma ideia lógica que transmite uma mensagem que contradiz a sua estrutura. O paradoxo expõe palavras que, embora tenham significados diferentes, estão relacionados no mesmo texto, por exemplo: “Quando mais damos, mais recebemos”, “O riso é uma coisa séria”, “O melhor improvisado é aquele que é melhor preparado”. <https://www.significados.com.br/paradoxo/>

³ Termo: vocábulo, palavra, unidade mínima.

O passo seguinte foi buscar a produção científica com as palavras-chave: “concepção (ões) de (os) professor (es)”, “concepção(ões) docente(s), “concepção(ões) de avaliação”, e estas associadas à “avaliação externa”. A pesquisa bibliográfica foi efetivada no sítio da Scientific Eletronic Library Online (SciELO), no periódico Estudos em Avaliação Educacional e mediante busca integrada nos periódicos Capes, USP, Unesp e Unicamp. A leitura da bibliografia resultante dessa pesquisa possibilitou o destaque de novas referências condizentes com as palavras-chave indicadas.

Durante a pesquisa bibliográfica, percebeu-se a existência de vários estudos com vistas à formação do professor de Química, Física, Matemática, e alguns relacionados à área de Saúde, todos com a finalidade de compreender o processo pelo qual é apreendida a concepção de ensino de professores, de acordo com suas áreas.

Conquanto os artigos tivessem sido lidos de forma aleatória, para a compreensão do termo “concepções”, houve um cuidado de sistematizar a ideia para entender como se formam e quais os elementos constitutivos das concepções, para depois entender as concepções de avaliação, considerando que o processo de formação de uma “concepção”, em geral, é similar à formação de qualquer concepção. Razão pela qual este capítulo se subdivide em duas partes, a primeira na qual se procura conceituar as principais características das concepções, e uma segunda parte com foco nas concepções de avaliação, ambas pautadas no professor e embasadas na literatura pesquisada.

Foram lidos e analisados 89 trabalhos, sendo: 82 artigos de periódicos, 7 apresentados em congressos ou simpósios; e 3 capítulos de livros. Além dos quais, se identificaram quatro Dissertações de Mestrado referentes ao tema, conforme explicitado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição do tipo de produção

Tipo de publicação	Nº	%
Artigos	82	85,4
Capítulos de livros	3	3,1
Dissertações	4	4,2
Congressos/seminários	7	7,3
Total	96	100

A produção obtida teve seu início em 1992, sendo a maioria das publicações sobre o tema verificada entre os anos de 2008 a 2015. A distribuição da produção por ano está discriminada na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição da produção analisada, por ano (incluindo 4 Dissertações de Mestrado).

Ano	num	%
1992	2	2,08
1995	1	1,04
1996	1	1,04
2001	1	1,04
2002	1	1,04
2003	2	2,08
2004	3	3,13
2005	2	2,08
2006	4	4,17
2007	4	4,17
2008	10	10,42
2009	8	8,33
2010	8	8,33
2011	10	10,42
2012	8	8,33
2013	7	7,29
2014	7	7,29
2015	12	12,50
2016	4	4,17
2017	1	1,04
Total	96	100,00

Dos periódicos consultados, por conterem o tema em seus artigos, “Estudos em Avaliação Educacional” contribuiu com 10 (12,20%), seguido de “Ciência e Educação” com 6 publicações (7,32%) e as Revistas “Educação e Pesquisa” e “Ensaio” com 5 publicações cada uma (6,10%). Esses quatro periódicos publicaram 31,72% das lidas sobre o tema. A distribuição da produção por periódicos é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência de publicação nos periódicos e revistas eletrônicas:

Periódico ou revista eletrônica	num	%
Acta Scientiarum. Education.	1	1,22
Análise psicológica	1	1,22
Assessment in education	1	1,22
Caderno Cedes - Campinas - SP	1	1,22
Cadernos de pesquisa	1	1,22
Ciência e educação - Bauru - SP	6	7,32
comunicaciones científicas y tecnologicas	1	1,22
Dialnet.unirojas.es - Universidad de Granada	1	1,22
Educação e Matemática: Temas de investigação	1	1,22
Educação e pesquisa	5	6,10
Educação e Sociedade - Campinas - SP	2	2,44
Educação em Revista	2	2,44
Educar - Curitiba - PR	1	1,22
Educar em Revista	4	4,88
Ensaio: avaliação políticas públicas educacional	2	2,44
Estudios pedagogicos	2	2,44
Estudos em avaliação educacional	10	12,20
fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/	1	1,22
Linguagem em (Dis)curso - Tubarão - SC	1	1,22
Paideia	3	3,66
Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado	1	1,22
Psicologia em Estudo	1	1,22
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	1	1,22
REIEC - Revista Eletrônica de investigation em educación em Ciencias	1	1,22
Revista Brasileira de Educação	2	2,44
Revista Brasileira de Educação Especial -Marília - SP	3	3,66
Revista Brasileira de Educação Física esporte	1	1,22
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) - Brasília - DF	4	4,88
Revista Cefac	1	1,22
Revista de Pedagogia	1	1,22
Revista eletrônica de humanidades, educação e comunicação social (Redhecs)	1	1,22
Revista eletrônica saberes da educação	1	1,22
Revista enfoques educacionales	1	1,22
Revista Ensaio - Belo Horizonte - MG	5	6,10
Revista Iberoamericana de evaluation educativa	3	3,66
Revista semestral da Assoc. Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)	1	1,22
Review of educational research	1	1,22
ries.universi.net	2	2,44
Teaching and teacher education	1	1,22
Teflin journal	1	1,22
The curriculum journal	1	1,22
Universidad de Granada	2	2,44
Total	82	100,00

Dos trabalhos lidos, em 62 deles (67,4%), a metodologia utilizada com o intuito de buscar identificar as concepções dos professores, 62 ou 67,39% foi por intermédio da pesquisa de campo, conforme indicado na Tabela 4.

Tabela 4 – tipo de pesquisa utilizada

Pesquisa de Campo	62	67,39
Utilização de referencial teórico já existente sobre o tema	30	32,61
Total de artigos analisados	92	100,00

A distribuição do conjunto de instrumentos empregados pelos autores que foram a campo está descrita na Tabela 5.

Tabela 5 – Instrumentos utilizados conjuntamente nas pesquisas de campo

Instrumentos utilizados nas pesquisas de campo	num	%
Entrevistas	12	19,4
Entrevistas não estruturadas	1	1,6
Entrevistas semi-estruturadas	1	1,6
Entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas	1	1,6
Grupos de discussão, debates, ou formação	8	12,9
Entrevistas e análise documental	2	3,2
Entrevistas e observação	2	3,2
Entrevistas e aplicação de questionários	1	1,6
Aplicação de questionários	13	21,0
Observação	3	4,8
Observação participante e aplicação de questionários	1	1,6
Entrevista semi-estruturada e observação	1	1,6
Entrevista semi-estruturada e material de sala de aula	1	1,6
Entrevista semi-estruturada e Grupos focais	1	1,6
Entrevista de autorrelato	1	1,6
Entrevistas, aplicação de questionários e análise documental	2	3,2
Entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observação	1	1,6
Entrevistas semi-estruturadas e interpretativas	1	1,6
Entrevistas semi-estruturadas, questionários, observações e análise documental	1	1,6
Entrevistas, questionários, observação, análise documental e material de alunos	1	1,6
Análise do discurso coletivo através de entrevistas	2	3,2
Análise do discurso dos professores através de entrevistas e documentos oficiais	1	1,6
Protocolo de investigação - afirmativas dicotômicas	1	1,6
Aplicação de questionário (com perguntas abertas e fechadas) e dados oficiais	1	1,6
Análise de documentos oficiais	1	1,6
Pesquisa ação	1	1,6
Total	62	100,0

Tomada individualmente, a entrevista foi o instrumento mais utilizado, seguido da aplicação de questionários, grupos de discussão e análise documental, conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Instrumentos utilizados nas pesquisas de campo por ordem de relevância

Instrumento	Nº	%
Entrevistas	33	39,3
Aplicação de questionários	21	25,0
Grupos de discussão, debates ou formação	9	10,7
Análise documental	9	10,7
Observação	8	9,5
Material de alunos e sala de aula	2	2,4
Observação participante	1	1,2
Pesquisa-ação	1	1,2
Total	84	100,0

Ao se efetuar a busca por meio das palavras-chave, as mais frequentes nos artigos foram as relacionadas na Tabela 7, havendo destaque para a palavra-chave “concepção do professor”:

Tabela 7 – Motivo pelos quais os artigos foram escolhidos para o estudo

motivo pelos quais os artigos foram escolhidos	num	%
Concepção(ões) de/do(s) professor(es)	36	39,1
Concepção de avaliação dos professores	16	17,4
Concepções e práticas avaliativas dos professores	15	16,3
Concepções e práticas docentes	5	5,4
Concepções	4	4,3
Concepção de mundo e de conhecimento dos professores	3	3,3
Concepção do professor e avaliação externa	2	2,2
Concepções tradicionais	2	2,2
Concepção do conhecimento escolar	1	1,1
Concepções de saberes docentes	1	1,1
Concepções de futuros professores	1	1,1
Concepção psicopedagógica	1	1,1
Concepção política de avaliação	1	1,1
Crenças docentes de avaliação	1	1,1
Conceituação de concepção	2	2,2
Concepção de educação	1	1,1
Total	92	100,0

Dentre as produções analisadas, percebe-se o interesse não só das áreas pedagógicas, mas de disciplinas como Matemática, Física, Química, Ciência e Leitura, com a intenção de ampliar o conhecimento sobre a concepção dos professores acerca do ensino e da aprendizagem dessas áreas, muitas vezes com ênfase na concepção avaliativa deste professor. Evidenciam-se, também, as produções direcionadas à Educação Especial. Na Tabela 8, enumeram-se essas diversas áreas de interesse:

Tabela 8 – Área de evidência dentre os estudos

Área de evidência entre os estudos	num	%
Avaliação da aprendizagem	33	35,9
Formação de professores	9	9,8
Matemática	8	8,7
Educação especial	7	7,6
Química	4	4,3
Física	3	3,3
Leitura e alfabetização	3	3,3
Ciências e Biologia	3	3,3
Geografia e História - avaliação da aprendizagem	1	1,1
Pedagogia - avaliação da aprendizagem	1	1,1
Inglês - saberes docentes	1	1,1
Educação Física - formação de professores	1	1,1
Educação Ambiental - concepções e práticas	1	1,1
Artes - avaliação da aprendizagem	1	1,1
Turmas multisseriadas - concepção e prática	1	1,1
Trabalho docente	1	1,1
PIBD - formação de professores	1	1,1
PDE - formação de professores	1	1,1
Interdisciplinaridade	1	1,1
Aprendizagem	1	1,1
Violência escolar	1	1,1
Concepção de infância	1	1,1
Práticas avaliativas	1	1,1
Avaliação externa	1	1,1
Avaliação externa e progressão continuada	1	1,1
Avaliação externa e currículo	1	1,1
Avaliação externa e da aprendizagem	1	1,1
Concepção construtivista	1	1,1
Avaliação construtivista	1	1,1
Concepção e prática docente	1	1,1
Total	92	100

Na Tabela 9, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram apresentados separadamente; contudo, quando o foco maior era a Educação Básica em geral esta foi considerada.

Percebe-se que as etapas extremas da educação escolar, Educação Infantil e Pós-Graduação, foram as que possibilitaram menor número de produção sobre o tema no período.

Tabela 9 – Nível educacional englobado pelas produções

Nível educacional	Num	%
Educação Infantil	1	1,1
Anos iniciais do Ensino fundamental	14	15,2
Anos finais do Ensino Fundamental	3	3,3
Ensino Fundamental	9	9,8
Ensino Fundamental e Médio	1	1,1
Ensino Médio	8	8,7
Educação Básica	23	25,0
Ensino Superior	8	8,7
Licenciatura	2	2,2
Pós-Graduação	1	1,1
Todos os níveis	9	9,8
Educação Primária	3	3,3
Educação Secundária	2	2,2
Educação Primária e Secundária	8	8,7
Total	92	100,0

2.2. A conceituação de concepção

Como um primeiro passo para a delimitação conceitual em torno da expressão “concepção” destaca-se o amplo leque de sentidos associados a ela, e, amiúde, encontramos seu emprego no plural - “concepções”. Assim, “concepções” apresenta vários significados, como aqueles encontrados em dicionários referenciados no Apêndice 12 e nos trabalhos de André (2008), Anjos (2009), Eisman (1996), Leite e Lima (2015), Lopes e Crenitte (2016), Miarka e Bicudo (2010), Monteiro e Manzini (2008), Ponte (1992) e Tabaquin (2016), que utilizam o termo de forma abrangente e, ao mesmo tempo, abarcando vários outros termos, como, por exemplo, “construção do conhecimento”, “representação”, “teorias pessoais”, “teorias intuitivas”, “perspectivas”, “etnoteorias”, “visão”, “percepção”, “ideias”, “juízos”, “experiências prévias ou vividas”, “valores”. Isso dá, portanto, ao termo “concepção” uma maior amplitude e constituindo-o desses diversos elementos, sendo, no entanto, perpassado e permeado por crenças.

Para Monteiro e Manzini (2008, p. 36) “as concepções são frutos de uma história, de uma herança cultural e são desenvolvidas dentro de um processo histórico, no qual estão incluídas as crenças e valores de cada indivíduo. [...] As concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das

peças”. Tal herança cultural está permeada pelas diferentes crenças dos diferentes indivíduos.

Ponte (1992, p. 10) utiliza “concepções” como um termo que compreende a construção do conhecimento sobre determinado objeto, porém sendo difícil traçar a linha demarcadora entre a componente individual e a componente coletiva desse processo de construção. Também Lopes e Crenitte (2016) e Tabaquin (2016) o empregam como sinônimo de “conhecimento”.

Nespor (1987, apud Eisman 1996, p. 130) usa “concepção” como um arcabouço que engloba vários outros, considerando que

Las concepciones son un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen. [...]
Con un sentido similar al que aquí le damos a la palabra concepción, han aparecido en los últimos años diferentes posicionamientos que incluían términos tales como representación, creencias, ideas, teorías personales, teorías intuitivas, actitud, perspectivas, etnoteorías, etc.

Para André (2008) e Anjos (2009), o termo “concepções” se refere ao mundo das ideias, dos pensamentos, um modo de ver, uma teoria. Pereira e Souza (2014) classificam o termo concepção separadamente da prática, estabelecendo uma díade entre o “mundo das ideias” e o “conhecimento” – pertencentes à “concepção” – e o mundo da ação – pertencente à prática. De modo similar, Ponte (1992) destaca a “natureza essencialmente cognitiva das concepções”.

O termo “concepção” foi utilizado em algumas produções como forma de caracterizar um “sistema científico” com suas preposições metodológicas, como por exemplo, nas produções de Carraro e Andrade (2009) que mencionam “a concepção construtivista [...]” e nas de Silva (2008, p. 91), em que encontramos, por exemplo, o trecho “concepção psicopedagógica que integra os aportes teóricos da psicologia genética”.

Empregado ainda para se mostrar o “modo de ver um assunto”, como nas produções de Silva e Moradillo (2002): “concepção dialética do conhecimento”, “concepção de ensino”, “concepção de conhecimento”. Ou em Vidigal (2013): “A concepção avaliativa [...]”. Também aplicado para caracterizar o “sistema filosófico” de um pensador, por Lara e Tanamachi (2006, p. 477): “Na concepção Piagetiana [...]”.

Além disso, usado com o sentido de “origem”, “conceber”, como em Camacho (2015): “a concepção da pedagogia”; ou em Pacca (2001): “o que os professores concebem ser uma aula expositiva”.

Alguns autores se utilizam da expressão como significado de “visão, modo de ver, ponto de vista, compreensão”, conforme o trecho em Oliveira e Araújo (2016): “[...] concepção de educação normalizadora e patologizante”. Igualmente em Lemos (2013): “concepções equivocadas acerca da ação avaliativa”.

Ademais, o termo é utilizado de modo diverso em um mesmo período. Em Hoppe (2008, p. 6) temos: “[...] essa primeira concepção de linguagem – expressão do pensamento – correlaciona-se à ‘concepção escolar’ [...]”.

Aplicado, também, como “modo de pensar a teoria”, nas produções de Vidigal (2013): “A concepção classificatória [...]”, e em Lara e Brandalise (2014, p. 2): “A discussão quanto às concepções de avaliação da aprendizagem no cenário educacional brasileiro [...]”.

Mais rigorosamente, identificamos a conceituação de concepção em doze produções: Azis (2015), Eisman (1996), Garnica (2008), Gatti (2003), Murillo, Hidalgo e Flores (2015), Murillo e Hidalgo (2017), Pacca e Scarinci (2011), Parente (2014), Ponte, 1992, Prieto e Contreras (2008), Silvia-Lucia (2011) e Valentin e Santana (2010).

Eisman (1996, p. 126-127) discorre sobre a constituição das concepções, subdividindo-as em três conjuntos de elementos, sendo estes constituídos por “um eixo de natureza **bio-antropológica** que faz referência às consequências que se derivam de nossa condição de seres vivos, surgidos de um longo processo de evolução e sua influência na forma de conhecer”; por outro eixo, resultante da experiência como resultado de nossa **natureza histórica**; e um terceiro no qual “encontramos um conjunto de elementos derivados de **nossa particularidade psicológica**”. Para Murillo, Hidalgo e Flores (2015, p. 254) “[e]fectivamente, todo ser humano, por naturaleza, construye ideas, pensamientos y juicios sobre y a partir de sus propias experiencias. Esto lo lleva a concebir el mundo de una forma diferente de los otros, y que incide, de una forma u otra, en su modo de actuar en los diferentes ámbitos de la vida” ratificando as naturezas bio-antropológica, histórica e psicológica das concepções.

As concepções são conceituadas, nas diversas produções, como sendo uma estrutura mental que abarca representações, regras, significados, conceitos, podendo esta estrutura mental ser assimilada consciente ou inconscientemente, além de imagens mentais e preferenciais (as imagens são componentes fortes na construção das concepções) que influenciam a maneira como se percebe a realidade e como suportes para ação, como encontramos em Eisman (1996, p. 137), Thompson (1992), Moreno e Azcárate (2003, apud PRIETO; CONTRERAS, 2008, p. 109- 110) e Valentin e Santana (2010). Garnica (2008, p. 499) acrescenta que “[m]antendo-

ser relativamente estáveis, as concepções criam em nós alguns hábitos, algumas formas de intervenção que julgamos seguras”.

Murillo e Hidalgo (2017, p. 108) salientam que “las concepciones son las ideas previas que preceden a la acción” e ressaltam, assim, uma vinculação entre concepção e ação, relação que é um ponto de tensão na literatura afim, como se desenvolverá mais adiante.

Silvia-Lucia (2011, p. 55), especialmente quando temos concepções de professores como objeto, pontua que não apenas a instrução formal é responsável pelas ideias ou crenças que o professor tem “sobre o que é aprender e ensinar, que são independentes da instrução formal recebida”. Nessa via, Gioran e Vecchi (1996, apud VALENTIN; SANTANA, 2010, p. 389) discorrem sobre situações, sejam elas formais ou não formais, que são partes constituintes na criação das concepções:

Uma concepção envolve saberes acumulados e vai sendo reconstituída e reelaborada de acordo com os acontecimentos, com as mensagens recebidas, com as relações estabelecidas e com o contexto vivido. [...]. É um modelo explicativo que evolui à medida que se constrói o conhecimento, a partir das informações que o indivíduo vai recebendo por intermédio dos seus sentidos, das relações que estabelece com outros indivíduos, ou grupos, durante toda sua história de vida, ou, mesmo, de ideias e conhecimentos que podem ser alterados.

Partindo-se dessa noção geral de concepção, considerando essa estrutura que deriva de condição de seres humanos – seres históricos e psicológicos – pode-se passar à abordagem da noção de “concepção docente”, expressão presente em muitas das produções analisadas. Assim, Murillo, Hidalgo e Flores (2015, p. 256) destacam que “[l]as concepciones docentes serían, por tanto, un marco o estructura de creencias através del cuallos docentes interpretan e interactuandía a día em el aula”.

Vários autores enfatizam a importância de se investigar de que modo são construídas as concepções dos professores e como se manifestam nas diversas situações de ensino e aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento e em todos os níveis educacionais, como encontramos em Almeida, Peron e Desidério (2009), Aspilicueta e Cruz (2012), Azis (2015), Bondar e Corral de Zurita (2005), Brown (2004 e 2010), Carraro e Andrade (2009), Esteban e Fetzner (2015), Guimarães e Souza (2011), Lemos e Sá (2013), Monteiro e Manzini (2008), Murillo e Hidalgo (2017), Murillo, Hidalgo e Flores (2015), Oliveira, Santos, Aspilicueta e Cruz (2012), Ortiz (2008), Pajares (1992), Parente (2014), Pereira e Souza (2004), Ponte (1992), Pozo (2006), Prieto e Contreras (2008), Remesal (2007 e 2011), Silva-Lucia (2011), Souza (2004), Vergara (2011) e Vieira e Sforini (2010).

Prieto e Contreras (2008, p. 251) também justificam a importância de estudo sobre concepções docentes afirmando que

Es necesario destacar la emergencia de um creciente interés por conocer el pensamiento de los profesores, dado que éste representa un conjunto de estructuras internas a partir de las cuales realizan sus prácticas sociales y de manera específica, los docentes. Un número importante de investigaciones ha intentado identificar este pensamiento y sus resultados han configurado una base de conocimiento que ha permitido conocer aspectos tradicionalmente ignorados y conocer sus efectos en los estudiantes (Bolívar y Segovia 2004; Durán 2001; Marcelo 2002; Torrence y Pryor 2001; Delandshere y Jones 1999; Eraut 1994). En efecto, estos estudios identifican una gran variedad de prácticas docentes, las que sólo pueden ser comprendidas en referencia tanto a las concepciones e intenciones que las orientan como al contexto particular en el que se despliegan, el que está enmarcado por dimensiones sociales, culturales históricas y políticas que las condicionan (Carr 1999).

Marcelo (2002), Durán (2001) e Ponte (1992, apud PRIETO; CONTRERAS, 2008, p. 251), quanto à conceituação da concepção docente, destacam que, para os docentes, nem todas as concepções têm o mesmo peso, algumas são mais centrais, outras mais periféricas, mas se intercalam e se sobrepõem conforme a situação vivenciada. Essas concepções estão condicionadas pelos contextos em suas dimensões sociais, históricas, culturais e políticas e,

[e]n el caso de los profesores, estas estructuras mentales o concepciones abarcan tanto sus conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan en la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con la realidad escolar. Así se constituyen como los referentes a los que acuden para organizar y tomar las consiguientes decisiones respecto de su trabajo profesional, las que demuestran tener gran incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Vergara (2012, p. 252) destaca fatores contextualizantes referentes ao mundo escolar, alguns “explícitos” como “conteúdos educativos, normas, regulamentos, critérios, procedimentos, exigências administrativas e condições de trabalho nas aulas”, e outros referentes a aspectos “implícitos” os quais são inerentes ao professor e à concepção que tem de ensino.

Para Azis (2015, p.2):

Uma concepção é uma lente através da qual o professor vê, interpreta e interage com sua compreensão do mundo (Pratt, 1992). Isto significa que as concepções influenciam a forma como um indivíduo define o seu trabalho (Nespor, 1987), incluindo o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos (Calderhead, 1996, Pajares, 1992). As concepções estão relacionadas com fenômenos sociais e culturais compartilhados (van den Berg, 2002).

Produções como as de Massoni e Moreira (2014), Ponte (1992) e Prieto e Contreras (2008) atribuem às concepções a função ampla de agrupar, relacionar, fazer interações entre as

diversas informações nas quais o sujeito está inserido, sejam elas ativas (quando é o agente da mudança) ou passivas (em formações, cursos, discussões); individuais ou coletivas, teóricas ou práticas, baseadas em critérios científicos ou de senso comum e permeadas pelas crenças.

Ponte (1992, p. 8 e 9) fundamenta que as concepções podem ser vistas

[...] como o pano de fundo organizador dos conceitos. [...]. As concepções condicionam a forma de abordagem das tarefas, muitas vezes orientando-nos para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas. Estreitamente ligadas às concepções estão as atitudes, as expectativas e o entendimento que cada um tem do que constitui o seu papel numa dada situação.

2.2.1. Concepções docentes e seus condicionantes

Considerando que as concepções docentes derivam de um processo de construção, para efeito de suas origens, manutenção ou alteração – total ou parcial –, foram examinados elementos que podem influenciar, nessa construção, as concepções dos professores e nos deparamos, quanto a isso, com os trabalhos de Alfageme (2014), André (2008), Almeida, Peron e Desidério (2009), Balestrin e Borges (2015), Bertini Jr. (2013), Bondar e Corral de Zurita (2005), Cortese (2006), Durães (2011), Fetzner e Souza (2012), Garnica (2008), Gatti (2003), Guerta e Camargo (2015), Kalmus e Souza (2016), Kato e Kawasaki (2011), Massoni e Moreira (2014), Munita e Perez (2011), Murillo e Hidalgo (2017), Murillo Hidalgo e Flores (2015), Nogueira (2012), Ponte (1992) e Remesal (2011).

Como fonte cotidiana de influência às concepções educacionais, podem-se incluir: palestras, cursos, grupos de estudos que oportunizassem leituras, discussões, troca de experiências e constante reflexão, produção de materiais de ensino, como livros e revistas, atividades extraclasses nas Diretorias Regionais de Ensino, pesquisas relacionadas à metodologia do ensino, participação em fóruns, eventos e debates, motivação com o aprendizado do aluno impelindo à construção de metodologias diferenciadas, troca entre professores, grupos de discussão (ALMEIDA; PERON; DESIDÉRIO, 2009, BALESTRIN; BORGES, 2015). Aliados a isso, a formação inicial e acúmulo de conhecimento potencializam essas concepções não se caracterizando apenas em senso comum, mas em saber científico (BERTINI JR; TASSONI, 2013, e GUERTA;CAMARGO, (2015).

Fundamentando-se nesses elementos cotidianos, organizados em um “sistema de crenças⁴”, os professores refletem sua prática, avaliam estratégias de ensino, ouvem opiniões e retribuem com conselhos; muitas de suas concepções se desenvolvem na interação com os demais professores (Balestrin (2015), Massoni e Moreira (2014) e Remesal (2011).

Nogueira (2012, p. 1238) destaca que aspectos que podem ser classificados como obstáculos ao trabalho docente, também incidem sobre as concepções, a saber:

[...] sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação.

Há autores que enfocam de que forma ocorrem as mudanças nas concepções pelas interações dos professores, permitindo repensar as próprias concepções, como, por exemplo, Alfageme (2014), André (2008), Anjos-Santos (2011), Araújo-Oliveira, Lenoir e McConnell (2011), Balestrin (2015), Camargo (1995), Durães (2011), Garnica (2008), Gatti (2003), Guimarães e Souza (2011), Massoni e Moreira (2014), Monteiro e Manzini (2008), Murillo, Hidalgo e Flores (2015) e Murillo e Hidalgo (2017), Pajares (1992), Ponte (1992), Vergara (2012), Vidigal, Zambon e Nascimento (2013), Zibetti e Souza (2010).

Na produção investigada, são relevados os fatores que tornam possíveis as mudanças nas concepções dos professores, o que é muito significativo quando se pretende alterar uma realidade educacional que depende de como o professor está realizando seu trabalho e com qual concepção. Para tanto é necessário o conhecimento não só da construção das concepções docentes, mas também como interferir nessas concepções para se alcançar determinado resultado - que pode ser em relação ao trabalho de um docente, de uma escola ou mesmo de um sistema educacional. “Como interferir positivamente na concepção do professor de modo a alcançar tal resultado”? Esta questão problema permeia muitos dos estudos pesquisados.

As produções indicam que a concepção pode sofrer mudanças de tal sorte que alguns elementos nos quais se acreditava como verdadeiros se modificam, fruto de novos conhecimentos adquiridos, troca de informações em grupos, práticas vivenciadas. Ideias antigas são substituídas por novas, que, em determinado momento, tragam mais respostas e

⁴Rokeach (1968, apud PAJARES, 1992, p.318), em suas análises, inclui três asserções sobre o sistema de crenças: crenças se diferenciam em intensidade e poder; crenças variam ao longo de uma dimensão central-periférica; e, quanto mais central é a crença, mais ela resistirá às mudanças. Algumas crenças formam o núcleo do sistema nessa dimensão central-periférica, e essas crenças centrais são mais importantes e resistentes às mudanças.

pareçam mais coerentes, atualizam-se informações, as quais podem se converter em nova concepção. Mendes (2001, apud MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 36) salienta que as concepções “não devem ser encaradas como dogmas ou verdades absolutas [...] o que parece certo hoje, pode ser considerado incorreto amanhã”.

Desse modo, a concepção que se tem sobre determinado tema pode seguir um processo de modificações, cuja "velocidade" depende da relevância das novas informações. No entanto, se as concepções são mutáveis, sua alteração é uma tarefa complexa, pois está ancorada na proposição de que quanto mais central for uma concepção mais difícil será sua mudança.

Garnica (2008, p.498-499) questiona: “são as concepções estáveis de modo a se deixarem identificar tão facilmente e tão mansamente serem sujeitáveis a alterações”?

[...]. Muitos autores pensam que sim. Sofrem de uma síndrome facilmente detectável: conhecida determinada concepção sobre determinado fenômeno, implementa-se uma ou várias práticas “alternativas” (sejam cursos, projetos, materiais manipulativos, etc.) plasmadas em concepções diferenciadas, julgadas “melhores”; avaliam-se a elaboração, a implementação, o desenvolvimento e os resultados de tais práticas “alternativas”, comprovando-se – ou não – por fim, a alteração das concepções. Concepções são tidas como “coisas”, e muitas das pesquisas sobre essas “coisas” julgadas Expectativas de Aprendizagem estáticas e facilmente detectáveis podem ser comparadas aos testes experimentais que tanto sucesso fazem no mundo da propaganda: um branco amarelado (as concepções anteriores), um recipiente com potente sabão (as práticas “alternativas”), o branco mais branco (a nova concepção, via de regra qualitativamente superior em relação à anterior).

Não há, entretanto, tal concepção estática. Como qualquer percepção que temos do Mundo, as concepções estão em constante mutação, num processo não linear que alterna alterações e permanências. Nossa visão acerca de algo está radicada nas nossas percepções, no que sentimos do mundo, no que sentem do mundo as pessoas com as quais convivemos, de como elaboramos essas percepções e as tornamos operacionalizáveis (vivendo com outros) [...].

Assim como Garnica (2008), outros autores, como Araújo-Oliveira, Lenoir e Morales-Gomes (2011), Vandeyar e Killen (2007, apud MURILLO; HIDALGO, 2017) e Harry Torrance (1995, apud MURILLO; HIDALGO, 2017, p. 55), expõem as quão arraigadas são as concepções. Ponte (1992, p. 26) acrescenta que “é difícil mudar as pessoas, especialmente quando elas não estão empenhadas em efetuar tal mudança”. Uma das explicações, de acordo com Thompson (1992, apud PONTE, 1992, p. 27), é a de que “a tendência que se observa nos professores é para a acomodação dos novos elementos nas estruturas conceituais pré-existentes, modificando-os tanto quanto necessário para deixar aquelas estruturas basicamente inalteradas”.

Para que mudanças ocorram, segundo André (2008), Camargo (1995) e Gatti (2003), são necessárias experiências, fatos e novos conhecimentos, intensos e relevantes ao contexto do profissional, as quais serão responsáveis por “abalos muito fortes geradores de desequilíbrios” (PONTE, 1992).

Professores, ao receberem proposta de um novo modo de direcionar seu ensino— sempre de modo idealizado – seja através de implementadores de programas, ou “seres iluminados”, não os tomam como uma “verdade”. Muitas vezes, percebem essa intervenção como uma imposição, pois não se veem respeitados como profissionais que já detêm conhecimentos e experiências anteriores, principalmente ao não serem percebidos em seu contexto (GATTI, 2003 e PONTE, 1992).

Gatti (2003, p. 192) expõe que “[...] os conhecimentos adquirem sentido ou não, são incorporados ou não, são aceitos ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivo e culturais”. A autora prossegue afirmando que “uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes” é pela falta de atenção com esses elementos não cognitivos.

Autores como Alfageme (2014), Guimarães e Souza (2011), Massoni e Moreira (2014) e Ponte (1992) ressaltaram a importância de o professor refletir sobre suas concepções, questionar estratégias e perceber problemas em sua prática, pois só percebendo a necessidade da mudança é que ele se motivará para esse fim. Pozo et al. (2006, apud ALFAGEME, 2014, p. 196) fazem uma observação relevante, quando se tem por objetivo tais mudanças:

[...] se quer mudar as práticas escolares de ensinar e aprender é necessário, sobretudo, mudar as mentes e as concepções dos professores, e também dos alunos. Uma herança cultural, tradições assumidas e não questionadas, sobre o que é aprender e ensinar, concepções que regem as práticas diárias e são um verdadeiro currículo oculto que guia a prática educativa.

Gatti (2003, p. 203) conclui que “para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visem a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”.

Percebe-se em alguns artigos a dificuldade que existe em se identificar a “mudança” de uma concepção, pois, por ser abstrata e subjetiva, a identificação de mudança precisa ser analisada em um conjunto de dados verificados “antes” e “depois” de determinado processo ou programa que interfere na mudança de concepção ou prática.

Por sua vez, Gatti (2003) utiliza-se da literatura psicossocial para analisar as mudanças ocorridas nas concepções dos professores que influenciaram na prática. Gatti (Op. cit.) relata que “[n]o caso do Proformação, o que se observa como resultante, pelos dados relatados, é que importantes mudanças aconteceram, a partir das oportunidades interativas oferecidas”. Cita excertos dos trabalhos de Moraes (2001) e André (2002), nos quais aparecem relatos dos professores. Gatti (Op. cit., p. 199) afirma:

Várias mudanças em concepções e práticas pedagógicas, também mudanças pessoais, são sinalizadas nos relatórios citados, com dados corroborantes, seja dos opinionários, das entrevistas ou das observações. Atribuímos essas mudanças e as incorporações de novas ideias e modos de ser ao entrelaçamento do programa com o meio no qual as pessoas a que ele se destina vivem.

Um dado relevante, também identificado nesse trabalho, é a informação de que a abstenção do Proformação foi de 10% enquanto a média de abstenção para esse tipo de curso é de 40 a 50%, fato que por si já revela o interesse demonstrado pelos professores para o Proformação, e que favoreceu mudanças.

2.2.2. Concepções e práticas docentes

Dentre as produções analisadas, prevalece o conceito das concepções ligadas ao mundo das ideias, do pensamento, enquanto que a prática está ligada à ação que o contexto favorece. No entanto, apesar de muitas das produções apresentarem um caráter autônomo entre concepção e prática, em vários momentos, muitas salientam o fato de as concepções sofrerem alterações em função da prática, e das práticas serem inerentes, ainda que não completamente subordinadas à concepção, Silva (2008) enfatiza a importância de se perceber a relação dialética existente entre teoria e prática.

Prieto (2008) destaca que não somente a prática é regida pelo contexto, mas também as concepções são influenciadas pelo contexto em que se desenvolvem. Podemos considerar, então, que o contexto em que o indivíduo está inserido influencia tanto suas concepções quanto suas práticas. Ou seja, as concepções ligadas ao mundo das ideias, do pensamento, e as práticas à ação requerida no momento, porém em uma relação dialética.

Porém, embora o conjunto de produções nos direcione à conclusão acima, quando tomamos produções em separado, percebemos estudos que enfatizam o contexto influenciando mais as ações, apesar das concepções. É o caso do estudo de Massoni e Moreira (2014, p. 600) que expõem em seu trabalho o contexto escolar com forte influência sobre as ações do professor, ao compararem uma escola militar, uma pública e privada. Murillo, Hidalgo e Flores (2015, p.

254) también discuten que o “contexto socioeconômico onde está inserida a escola determina a forma de atuar dos docentes”. No estudo desenvolvido, os autores destacam que os professores “[...] sabían la teoría y se creían Buenos profesores, pero no podían mantener un buen clima, organizar lecciones estructuradas, proponer actividades desafiantes o atender a la diversidad..., si tenían que mantener unas rutinas de supervivencia tales como el ordenen el aula”.

Murillo e Hidalgo (2017, p. 115-116) problematizam a questão do contexto e apresentam vários estudos que assinalam a relevância do contexto nas concepções de ensino e avaliação dos docentes, dentre eles, a pesquisa de Vandeyar y Killen (2007), que tem como resultados que, em escolas que além de enfatizarem o conteúdo, apresentem

[...] las imposiciones políticas en términos evaluativos y las pruebas de evaluación externa, no es sorprendente que los profesores tengan concepciones de evaluación próximas a que la función de ésta es la rendición de cuentas del alumno o alumna y de la propia escuela. Por el contrario, si el centro educativo se preocupa del aprendizaje de sus estudiantes y de que la evaluación sea una herramienta de ayuda para estos, los docentes muestran concepciones más próximas a la mejora. En este sentido, la política, cultura y directrices evaluativas que sigan las escuelas determinan las concepciones de la práctica evaluativa de su profesorado.

A discussão entre o contexto influenciar tanto concepções quanto prática e que há uma relação dialética entre pensamento e ação indicam que essa não é uma questão consolidada entre os autores, os quais, não raro, a analisam como uma díade, haja vista a citação de Murillo e Hidalgo (2017, p. 108): “dado que las concepciones son las ideas previas que preceden a la acción”. Ou de Ponte (1994, apud BONDAR; CORRAL DE ZURITA, 2005, p. 1), que atesta: “a natureza essencialmente cognitiva das concepções, entendendo-as como marcos organizadores implícitos que condicionam a forma em que se as tarefas são abordadas”.

Várias questões podem ser geradas, com base no referido questionamento, dentre eles, o de que a ação não ocorre sem a reflexão. Ou ainda, muitos estudos revelaram que os professores, conquanto tenham uma teoria mais avançada sobre a avaliação, não sabem como transformar essa teoria em ação, ou o sistema a que estão expostos não permite a transposição de suas concepções em ação.

A possibilidade de haver um diálogo entre a concepção dos professores e sua prática é, sem dúvida, um dos pontos de considerável interesse entre as produções pesquisadas, como se observa em Alfageme (2014), André (2008), Figueira (2009), Camargo (1995), Fetzner e Souza (2012), Garnica (2008), Gatti (2003), Guerra (2003), Guimarães e Souza (2011), Lopes

(2010), Moreira e Rangel (2008), Neira (2006), Ortiz (2008), Parente (2014), Ponte (1992), Stainle e Souza (2007), Valentin e Santana (2010) e Vergara (2012).

Alba Thompson (1992,apud PONTE, 1992, p. 24-25) explicita a importância de se pensar esse “confronto”, salientando que

[e]nquanto não tivermos uma ideia mais clara de como os professores modificam e reorganizam as suas crenças na presença das exigências e problemas da sala de aula e, inversamente, como é que a sua prática é influenciada pelas suas concepções relativamente à Matemática, não podemos afirmar compreender a relação entre concepções e práticas.

Outros autores julgam que esse “abalo”, esse pensar e fazer, fazer e repensar, fazer e pensar, pensar e refazer, são inerentes ao processo de desenvolvimento do ser humano, não havendo, portanto, incoerência na relação concepção – prática. Este pensamento é abraçado por Figueira (2009), Guimarães e Souza (2011), Valentin e Santana (2010), Vergara (2012) e Zibetti e Souza (2010). Porém, Figueira (2009), após advogar nesse sentido, traz como resultado de seu estudo que:

[...] os resultados sugerem que as práticas educativas não refletem de todo, as concepções que os professores possuem sobre o processo ensino-aprendizagem, contrariando assim, investigações existentes, que sustentam que os pensamentos orientam a ação, que os professores estruturam a sua atividade, fundamentalmente, em função das teorias pessoais que detém.

Esse debate faz aflorar, sem dúvida, um paradoxo, principalmente se levarmos em conta a citação de Fetzner e Souza (2012, p. 690) de que “[...] os alunos indicaram que o projeto (PIBD) tem sido um laboratório da profissão do professor, oportunizando aprender coisas que só aprendemos na prática docente [...]”. Ora, se, como as autoras relatam, se aprende com a prática, quer dizer que a prática traz a reflexão que, por sua vez, transforma concepções.

Se Fetzner e Souza (2012) salientam que existem “coisas que só aprendemos na prática”, Vergara (2012, p. 51), diferentemente, defende que “[c]abe mencionar que as concepções do docente determinam sua prática pedagógica”.

Alguns estudos, como os de Alfageme (2014), Bondar e Corral de Zurita (2005), Figueira (2009), Murillo e Hidalgo (2017), Murillo, Hidalgo e Flores (2015) e Vieira e Sforini (2010), expõem que o professor tem noção do que seria uma concepção de “avaliação ideal”, mas essa noção difere de sua prática. Segundo alguns autores, tal situação ocorre, em decorrência de alguns fatores, quais sejam, forte influência do contexto, falta de conhecimento de “como” avaliar, ou ainda, controle ou responsabilização do alunado.

Contribuem para essa discussão Bondar e Corral de Zurita (2005) que apontam que uma das explicações para a problemática se deve à probabilidade de estar ocorrendo uma contradição no que o professor acredita ser de fato uma avaliação. No entanto, diferentemente da teoria, não possui conhecimento suficiente em “como” avaliar, pois

[q]uando os docentes mencionam o que avaliam, no discurso aparecem os conteúdos conceituais e os critérios de uma forma mais equilibrada. Mas quando dizem como avaliam e mencionam os instrumentos que utilizam, os conteúdos conceituais superam amplamente os procedimentais e atitudinais. Esta contradição em seus ditos pode dever-se a múltiplas causas, entre outras, a falta de conhecimento acerca de como avaliar conteúdos procedimentais e atitudinais, a representação do que deve ser a avaliação.

O mesmo resultado é apresentado por Alfageme (2014, p. 194), realçando que o conhecimento dos professores supera a prática:

Os resultados indicam uma concepção docente tradicional da avaliação, na qual o teste continua a predominar como um instrumento fundamental, embora os professores estejam conscientes da necessidade de utilizar várias ferramentas de avaliação. Percebemos que os professores têm concepções mais avançadas que as suas próprias práticas.

Figueira (2009, p. 547) comenta a dificuldade de se pensar a relação concepção e prática, ao marcar que os “professores são muito pouco coerentes”, e questiona investigações que sustentam que os pensamentos orientam a ação:

[...] constatamos que, genericamente e globalmente, os professores são muito pouco coerentes, existindo pouca articulação, em termos ideológicos, entre a concepção do processo ensino-aprendizagem e a orientação da prática educativa, refletidas igualmente ao longo da carreira.
[...] os resultados sugerem que as práticas educativas não refletem de todo, as concepções que os professores possuem sobre o processo ensino-aprendizagem, contrariando assim, investigações existentes, que sustentam que os pensamentos orientam a ação, que os professores estruturam a sua atividade, fundamentalmente, em função das teorias pessoais que detém.
[...].

Murillo, Hidalgo e Flores (2015, p. 254) reiteram a discussão, ao acrescentarem que independentemente da concepção que o professor pudesse ter, o contexto ao qual estavam expostos os impeliria a manter rotina diversa:

Que um professor evalúe de cierta forma no necesariamente refleja que crea que seala más adecuada, pero sin duda se ve afectada por essas ideas implícitas. [...].
Así, resulta de especial interés la investigación de Lupton (2005) donde estudió como influye el contexto social em la dinámica del centro. El planteamiento era sencillo, selecciono las escuelas de los barrios más pobres de Inglaterra y analizó cómo el contexto marcaba el trabajo de docentes y directivos. Y se dió cuenta de que los profesores no podían desarrollar su tarea de forma normal, aunque quisieran; sabían la teoría y se creían Buenos

profesores, pero no podían mantener un buen clima, organizar lecciones estructuradas, proponer actividades desafiantes o atender a la diversidad..., si tenían que mantener unas rutinas de supervivencia tales como el orden en el aula.

Murillo e Hidalgo (2017, p. 119) fazem alusão a estudo com professores ingleses que objetivou investigar se suas práticas avaliativas eram coerentes com suas concepções. Como resultado, se apresenta uma brecha entre concepções e práticas, demonstrando que, apesar de terem a concepção de que a avaliação é que privilegiava o aprendizado, suas práticas vão ao encontro de uma avaliação com vista à medição:

Ilustrando también la brecha entre concepciones y prácticas de evaluación, James y Pedder (2006) realizaron una investigación cuantitativa con 558 profesores en Inglaterra con el objetivo de conocer las concepciones sobre evaluación de los docentes y si estas son coherentes con su práctica profesional con el “Staff Questionnaire (SQ)”. Los resultados muestran que existe una clara brecha entre las prácticas y las creencias implícitas sobre evaluación del profesorado. Por lo tanto, a pesar de que estos profesores concebían la evaluación como una herramienta para facilitar el aprendizaje explícito y promover la autonomía del aprendizaje, sus prácticas evaluativas únicamente se orientaban a medir el rendimiento de sus estudiantes. Los autores concluyen que esta disparidad entre las concepciones y las prácticas se debe a la influencia y presiones que el contexto británico imprime en las prácticas de los profesores ya que tienen un claro carácter de rendición de cuentas de rendimiento de los estudiantes (Barnes et al., 2015).

Ponte (1992, p. 24) corrobora com a complexidade da questão sobre a natureza da relação entre concepções e práticas, ao provocar outros tantos questionamentos: “Será que um dos aspectos determina o outro? Será uma relação dialética? Em que medida são as concepções capazes de resistir a situações que exigem ou promovem práticas que são com elas dissonantes? De que modo novas práticas suscitam novas concepções?”

2.2.3. Concepção: individual ou coletiva?

Autores como Balestrin e Borges (2015), Hultmann e Correa (2013), Murillo e Hidalgo (2017), Murillo, Hidalgo e Flores (2015), Ponte (1992), Tabaquim e Dauruiz (2016) e Valentin e Santana (2010) ora enfatizam o caráter individual (pessoal) da concepção, ora seu caráter coletivo (social), porém a relevância da influência coletiva sobre a individual é amplamente destacada.

Balestrin e Borges (2015), Murillo, Hidalgo e Flores (2015), Ponte (1992) e Valentin e Santana (2010) destacam a confluência na formação das concepções, na qual os caracteres sociais e individuais se desenvolvem simultaneamente. Ou seja, considerando as características individuais, os professores se desenvolvem com influência diária de seus

colegas, quer seja mediante ressignificações, confrontos, concessões ou afinidades (simpatia a determinada ideia).

Alguns estudos como os de Hultmann e Correa (2013), Murillo e Hidalgo (2017) enfatizam o caráter social das concepções, de modo similar a Ponte (1992, p. 33), que questiona

[...] claramente a ideia de que as crenças e concepções são exclusivamente uma matéria do foro pessoal. Os professores, mantendo evidentemente os seus estilos e personalidades próprias, evoluíram em conjunto num processo muito marcado pela dinâmica coletiva.

Outros trabalhos ressaltam as características individuais das concepções, apesar das influências coletivas e sociais, como é o caso de Marshall e Drummond (2006, apud MURILLO; HIDALGO; Flores, 2015) e de Tabaquim, Dauruiz, Prudenciatti e Niquerito (2016).

2.3. Concepções de avaliação educacional

Embora a literatura tenha nomes relevantes que conceituam e retratam a avaliação educacional de modo mais abrangente e aprofundado, lembramos que as produções indicadas neste capítulo fazem referência ao levantamento bibliográfico indicado no início. E que, dentro dessa produção, alguns autores trazem para discussão a abordagem sobre a avaliação educacional nas diferentes correntes pedagógicas⁵, dentre eles: Alfageme (2014), Camargo (2011), Lara e Brandalise (2014), Lara, Tanamachi e Lopes Jr. (2006), Machado e Martin (2009), Oliveira, Aparecida e Souza (2008), Vidigal, Zambon e Nascimento (2013).

Desse modo, a “concepção tradicional de avaliação” (denominação utilizada em várias produções) vem corroborar a ideia de uma avaliação *da* aprendizagem. Alfageme (2014, p. 195) salienta que, nessa concepção, o teste continua a predominar. A autora identifica a avaliação tradicional e a avaliação somativa como sinônimas e sustenta que, nessa visão, “primam as classificações e se limitam a atender a função social de selecionar os sujeitos”. Acrescenta, ainda, que este tipo de avaliação “favorece uma concepção utilitarista do saber, na medida em que se trabalha para a qualificação e não para o aprender”. Tal afirmação, no entanto, poderia ser ressalvada pelo fato de que essa relação com o saber não seria, efetivamente, problema ou restrição da avaliação, mas do projeto político-pedagógico ao qual se vincula a avaliação.

⁵ Autores que foram citados em algumas produções, mencionando diferentes correntes pedagógicas e o comportamento das avaliações em cada uma: Beherens (2005), Mizukami (1986), e Shudo (2007).

Outros autores como Balestrin e Borges (2015) e Oliveira, Aparecida e Souza (2008) corroboram esse discurso, acrescentado que, em uma “concepção tradicional”, as aulas tendem a ser expositivas, as avaliações “cobram” reprodução desses conteúdos, dando ênfase à memorização, e têm como objetivo central certificação e classificação.

Em contraponto a uma avaliação tradicional e da aprendizagem, é citada uma avaliação para a aprendizagem, a qual está inserida em uma visão progressista de educação. Na concepção progressista, a avaliação é contínua, processual e transformadora. Diferentemente da tradicional, tem foco na transformação e formação do aluno.

Para Azis (2015, p. 14), as diversas denominações de uso das avaliações “parecem referir-se a dois fins clássicos: a somativa e a formativa”.

Produções como as de Álvarez Méndes (2001), Arcas (2010), Azis (2015), Balestrin e Borges (2015), Alfageme (2014), Bondar e Corral de Zurita (2005), Figueira (2009), Guimarães e Souza (2011), Lara e Brandalise (2014), Leite e Lima (2015), Lemos e Sá (2013), Munita e Perez (2013), Murillo e Hidalgo (2017), Silva (2008), Silva e Moradillo (2002), Vidigal, Zambon e Nascimento (2013) identificaram a avaliação somativa como predominante em seus estudos, com destaque para a utilização de testes e provas finais com reprodução dos conteúdos, tendo por objetivo certificar, classificar, atribuir notas e conceitos finais, além de selecionar alunos e etiquetá-los. Guimarães e Souza (2011, p. 312) expõem a fala de um professor que demonstra a utilização da avaliação cuja finalidade é a atribuição de nota: “Eu verifico se o aluno fez o que foi solicitado, marco os pontos positivos para quem fez e os negativos para quem não fez. Então, somo os pontos positivos, desconto os negativos e dou a nota... É mais prático”. Falas como estas, apesar de não poderem ser caracterizadas, rigorosamente, como “avaliação” por especialistas da área, são exemplos constantes na produção pesquisada.

Rara exceção que aparece em nossa pesquisa é estudo realizado por Stainle e Souza (2007, p. 69 e 74) que tem como foco a educação infantil, indicando, diferentemente de outras etapas da Educação Básica, a possibilidade de predomínio da avaliação formativa:

Para esses professores, a avaliação da aprendizagem assume um caráter de análise e reflexão do processo de ensino/aprendizagem, em vez da valorização exclusiva do produto final; eles observam e visualizam a aprendizagem em diferentes momentos, em diferentes atividades e áreas do desenvolvimento, acompanhando, assim a construção individual e coletiva da aprendizagem em todas as suas facetas.

[...]

As palavras e ações dos professores investigados revelam um grande compromisso com a consecução de uma avaliação formativa, ao procurarem:

- a) validar a aprendizagem como processo contínuo e permanente, por meio da ressignificação do erro, considerando-a parte integrante desse processo;
- b) favorecer o processo de ensino/aprendizagem, promovendo reflexão da prática pedagógica docente, bem como a retomada de conteúdos anteriores quando necessário;
- c) promover o desenvolvimento da criança, desmistificando os critérios de excelência criados pela sociedade e impostos pela escola ao aluno;
- e, d) desenvolver práticas avaliativas integradoras e não excludentes, que proporcionem ao aluno retomar aspectos da aprendizagem ainda não incorporados, os quais são revelados pelos instrumentos da avaliação.

2.3.1. Concepções docentes sobre avaliação educacional

Produções como as de Alfageme (2014); Almeida, Peron e Desidério (2009), Brown (2004 e 2010), Eisman (1996); Figueira (2009), Guerra (2003), Hultmann e Correa (2013), Lara e Brandalise (2014), Lemos e Sá (2013), Murillo e Hidalgo (2017), Murillo, Hidalgo e Flores (2015), Paula e Moreira (2014), Remesal (2011), Stainle e Souza (2007) e Vieira e Sforini (2010) relataram concepções que os professores apresentam em relação às avaliações, ora salientando seu caráter formativo, ora seu caráter somativo, ou ainda apresentando concepção de professores com tendência formativa, mas que, na prática, se concretizava como somativa.

Brown (2004 e 2010) indica em seus estudos quatro concepções que os docentes têm de avaliação: 1- a concepção de avaliação como “melhoria do ensino”, uma avaliação para a aprendizagem; 2- a concepção entendida como “prestação de contas” da escola; 3- a prestação de contas do aluno, em que o aluno é responsável por sua aprendizagem; e 4- a concepção que julga a avaliação como irrelevante.

Remesal (2011, p. 476) afirma que as concepções dos professores apresentam um espectro de posições; num extremo estaria a “função pedagógica” e, no outro extremo, o que chamou de “acreditação social”; entre esses dois pontos estariam todas as outras concepções, inclusive com elementos de sua função social. Guerra (2003, p. 71), para realçar essa dimensão social, situa o conhecimento acadêmico entre o valor de uso e o valor de troca, de tal modo que “[c]uando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuandot iene una gran incidência el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar”. Aspectos que alimentariam práticas avaliativas relativas a projetos pedagógicos mais – ou menos – inclusivos.

Alfageme (2014, p. 201) relata que “os docentes consideram que para uma boa prática avaliadora se deve adaptar a avaliação às características de cada aluno e não de cada matéria, levando em contas as diferenças individuais e a compreensão de como o alunado aprende”.

Algumas produções também salientaram os instrumentos que os professores mais utilizam para avaliar: provas objetivas, provas escritas, atividades no caderno, produção de textos, tarefa para casa, trabalho em grupo, exames com respostas fechadas, conforme encontramos em Bondar e Corral de Zurita (2005), Munita e Perez (2013), Paula e Moreira (2014), Prieto (2008) e Vieira e Sforini (2010). Azis (2015, p. 20) acrescenta: “avaliações tradicionais, como testes de papel e lápis com itens que abrangem múltiplas escolhas, verdadeiras/falsas, correspondentes, preenchimento, conclusão, respostas curtas e testes de redação”.

Munita e Perez (2013, p. 190-191), após indagarem aos professores entrevistados sobre o instrumento de avaliação utilizado, contam que “todas as entrevistas coincidem em assinalar a prova escrita como principal ferramenta avaliativa” e apontam a fala de uma professora:

[...] Ana conclui uma frase dizendo “pero generalmente se usa evaluación”, em alusão implícita à prova escrita, de que já havia falado. Com esta frase, tão representativa de uma concepção como lapidar em um contexto de inovação, a docente dá conta de uma concepção de avaliação em que a prova escrita é o único instrumento válido, enquanto que as outras possibilidades mencionadas seriam meras atividades que não podem nem devem ser consideradas como verdadeiras avaliações.

Os estudos apresentam “notas e conceitos” conectados a uma avaliação somativa e classificatória, na qual até mesmo as interpretações qualitativas são utilizadas para atribuição de notas, como reiteraram Arcas (2010) e Silva e Moradillo (2002). As produções analisadas também salientam o uso de notas e conceitos como meio de controlar o trabalho em sala, o comportamento da classe. Para Alfageme (2014), quando se referem a notas ou conceitos baixos, a concepção de avaliação que prevalece é a de responsabilização dos alunos, sendo enfatizadas a falta de interesse e a desmotivação.

Alguns estudos reafirmam a importância de uma avaliação formativa e uma reflexão sobre seus resultados. Guerra (2003, p. 73), por exemplo, expõe que “[e]n efecto, poner una nota no es un proceso de evaluación, como no lo es la implementación de la longitud de una mesa”.

Percebe-se entre as produções analisadas uma diferença, quando o estudo se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental e quando se reportam aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Quando se trata da finalidade e da importância dada aos aspectos avaliativos, os autores que pesquisaram sobre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino fundamental enfatizam o desenvolvimento da criança e a construção do conhecimento, acompanhamento da criança

quando detectada dificuldade de aprendizagem, práticas avaliativas formativas, como expõem Stainle e Souza (2007) e Vieira e Sfori (2010).

Quanto aos outros níveis da Educação Básica, percebeu-se a ênfase em avaliar o conhecimento apreendido, bem como sua aplicação e suas relações com outras informações. Bondar e Corral de Zurita (2005, p. 3) acrescentam, também, fatores atitudinais como relevantes para a avaliação dos professores: “esforço, dedicação e responsabilidade, capacidade para adequar-se às solicitações do professor”.

Poucas foram as produções que mostraram as dificuldades que o professor tem em avaliar seu aluno. O conhecimento dessas dificuldades se torna relevante para a análise de suas concepções, pois sinalizam seu conhecimento em avaliação e qual sua capacidade em avaliar a aprendizagem do aluno. Almeida, Peron e Desidério (2009, p. 406) fazem referência às manifestações de professores quanto às dificuldades em conduzir a avaliação, entre elas: avaliar níveis muito heterogêneos de aprendizagem; definição da quantidade e da forma de aplicação de provas e trabalhos para se ter conhecimento da aprendizagem do aluno; fixação de critérios para a correção de provas e trabalhos; elaboração adequada de instrumentos de avaliação; lidar com o descaso do aluno no processo avaliativo.

Vieira e Sfori (2010, p. 49) explicitam que os

[...] professores têm dificuldades em definir parâmetros para a avaliação dos conteúdos específicos e insistem em fazer afirmações genéricas e superficiais sobre a avaliação, tais como: deve ser democrática, não deve ter finalidade unicamente a emissão de notas, deve ser um instrumento para acompanhar a aprendizagem dos alunos. No entanto, os professores não conseguem dizer exatamente o que seria considerado como manifestação da aprendizagem dos conteúdos ensinados.

O exposto nos leva a refletir respeito da compreensão do professor sobre o que seria uma avaliação focada para a aprendizagem, mas sem predicados para fazer com que essa avaliação se concretize.

Alguns autores (ALFAGEME, 2014), (CORTESE, 2006), (GUERRA, 2003), (GUIMARÃES; SOUZA, 2011 e VERGARA, 2012) afirmam que o modo pelo qual o professor pratica sua avaliação torna possível conhecer suas concepções para além da avaliação, pois indicaria sua concepção de educação e de sociedade, à medida que traria marcas de seus conhecimentos, crenças, experiências de vida e valores.

A partir do título de Guerra (2003), pode-se entender que o professor avalia do modo em que acredita, qualquer que seja o contexto. Nas palavras do autor (2003, p. 69):

A avaliação é um fenômeno que nos permite por sobre o tapete todas nossas concepções. Mais que um processo de natureza técnica e asséptica é uma atividade penetrada de dimensões psicológicas, políticas e morais. Pelo modo de praticar a avaliação podemos chegar as concepções que tem o profissional que a pratica sobre a sociedade, as instituições de ensino, aprendizagem e a comunicação interpessoal.

Alfageme (2014, p 205), embora afirme que os professores tenham concepções mais avançadas que as suas práticas, em outro trecho (Op. cit., p. 195) escreve que “[h]abitualmente podemos nos referir à avaliação do aluno, sem ter consciência de que através de sua aplicação os professores refletem seu modo de entender a educação, sua maneira de ver e viver sua profissão docente”.

Guerra (2003, p. 69) indica que “o professor atua em um contexto que condiciona sua prática de avaliação” e prossegue, apontando fatores que condicionam a avaliação (Op. cit., p. 70-71): “dispositivos legais que a inspiram e regulam”. Assim, o professor não poderia avaliar da “maneira que o agrada”, havendo também os “Supervisores” que “velam o fiel cumprimento da norma” e as pressões sociais que incidem sobre as avaliações, pois tanto a sociedade como os pais têm interesse nos resultados que classificam alunos e instituições.

Esse conjunto de fatores e valores que perpassam a avaliação, por um lado, fazem com que a ação do professor, ao avaliar, não seja puramente expressão de suas concepções, mas, por outro, a concepção que o professor tem de avaliação resulta em mais um dos fatores que permeiam a prática avaliativa.

Seja a avaliação fruto somente das concepções dos professores, ou sejam essas concepções perpassadas por fatores que condicionam sua prática, o fato é que marcam a vida acadêmica dos alunos.

2.3.2. Avaliação externa e sua influência na concepção dos professores

Os estudos que focaram a influência da avaliação externa na avaliação dos professores foram restritos. Dos que foram a campo, pouco indicaram quanto a uma influência na função pedagógica; sinalizaram, predominantemente, influência para fins de responsabilização, ou da escola, do professor ou do aluno, muitas vezes provocando um “jogo de empurra” entre estes, procurando a justificativa para os resultados obtidos nessas avaliações.

Alfageme (2014) e Remesal (2011) enfatizam ser o Ensino Médio o mais atingido pela pressão social da avaliação externa, pois, nessa etapa da escolarização, ela vem para certificar

o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Além disso, o desempenho dos alunos nessas avaliações externas, de acordo com Azis (2015), “determinam a reputação de uma escola”. No caso do Brasil, tal postura seria encontrada no Enem.

Barnes, Clarke e Stephens (2000, apud REMESAL, 2011) mencionam a influência da avaliação externa sobre o Ensino Médio e:

[...] relatam mudanças nas práticas de avaliação escolar na escola secundária que ocorreram em um estado australiano, impulsionadas por mudanças no sistema de avaliação externa. No entanto, em outro estado vizinho, onde essas mudanças externas não ocorreram, as práticas de avaliação escolar permaneceram inalteradas.

Villas-Boas e Gomes-Dias (2015, p. 42-43) desenvolveram pesquisa, nos anos de 2011 e 2012, em escola de Ensino Fundamental, onde identificaram “concepções distintas em relação ao uso da Provinha Brasil”, ora como instrumento de classificação, comparação, ora como instrumento capaz de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

As pesquisadoras, durante a primeira aplicação no ano de 2011, julgaram que a percepção das professoras foi positiva, porque os resultados da Provinha tinham potencial para auxiliá-las a intervir pedagogicamente na aprendizagem dos alunos. Porém, após a aplicação do segundo teste, cujos resultados se apresentaram inferiores aos da primeira fase, as professoras passaram a “desconfiar” do teste e a questionar a validade de aplicação a “crianças ainda não alfabetizadas”. Segundo Villas-Boas e Gomes-Dias (2015, p. 42-43):

O caráter classificatório do teste, gerado pelas metas estabelecidas em relação aos níveis de desempenho da prova, ganha forma. As professoras sentiram que foram julgadas e responsabilizadas pelo resultado do teste, de forma que todo o trabalho realizado durante o ano letivo não foi considerado.

Villas-Boas e Gomes-Dias (Op. cit., p. 43) relatam que uma professora, ao se sentir comparada a professoras de outras turmas, sem levarem em conta a heterogeneidade, não considerou uma comparação justa e diz ter pensado “se teria que treinar seus alunos para fazerem a Provinha”.

As autoras (Op. cit., 2015, p. 46) expõem que, no ano 2012, acompanharam a dinâmica desde o planejamento e a aplicação da Provinha Brasil, nessa mesma escola, chegando a analisar os resultados juntamente com o grupo de professoras e revelam:

Assim, foi possível percebermos as mudanças de entendimento das possíveis contribuições da Provinha Brasil. À medida que compreendiam de forma ampla os resultados do teste e conseguiam refletir sobre o que significam os acertos e os erros das crianças, as professoras e gestoras deixavam de focalizar o resultado final da prova.

Villas-Boas e Gomes-Dias (2015, p. 47) reportam que, após análise conjunta, a Coordenadora refletiu que o “professor não consegue buscar sozinho, precisa de ajuda, de apoio [...] Eu era radical. Achava que a prova só servia para classificar [...] Hoje penso diferente, que a prova é um instrumento que avalia algumas coisas, O que fazemos com os resultados é que interessa”.

Acrescentam ainda (Op. cit., p. 40) a possível contribuição da Provinha Brasil como instrumento de se pensar o aprendizado dos alunos:

A pesquisa realizada revelou que as concepções quanto à Provinha Brasil estão engendradas na dinâmica interativa da organização do trabalho pedagógico, pois as mudanças no campo educacional não acontecem de forma isolada, tampouco por força da retórica política e normativa. A escola, que é a unidade central do sistema educacional, não é apenas um locus de reprodução da política educacional, mas, também, de sua produção na medida em que sua função e a própria concepção de educação são determinadas pela trama social. Com efeito, foi possível identificarmos concepções distintas em relação ao uso desse exame, [...].

Arcas (2010, p. 483-485) traz contribuições para se pensar a influência das avaliações externas na concepção da avaliação da aprendizagem, indicando que:

- ✓ Grande parte dos professores diz fazer uso dos resultados das avaliações externas “durante o planejamento, no início do ano, e no replanejamento, no início do segundo semestre letivo”;
- ✓ Utilização dos dados para “orientarem seus planos de ensino de ensino e de aula”;
- ✓ Aceitação do Saresp maior que a da Progressão continuada;
- ✓ Poucos depoimentos de professores indicando resistência à prova;
- ✓ Atribuição de notas aos estudantes, na composição da média bimestral;
- ✓ Conformação de práticas avaliativas, tendo em vista, servirem “de modelo para a criação e a utilização em simulados e provões”.

Quanto à utilização em Provões e simulados justifica-se tanto para “melhorar os alunos para o Saresp como para melhoria da aprendizagem”.

Azis (2015, p. 1) realizou estudo com professores indonésios do Ensino Médio, com o objetivo de examinar como suas concepções de avaliação se relacionavam com suas práticas avaliativas. Os participantes “acreditavam que o propósito da avaliação era melhorar o ensino e a aprendizagem e também demonstrar a responsabilidade dos alunos e da escola. Tendem a discordar com a opinião de que a avaliação é irrelevante”.

Os resultados obtidos nas entrevistas “revelaram que a compreensão dos professores sobre os propósitos de avaliação se dividia em dois grupos. Eles diferenciaram entre avaliação interna e avaliação externa” (AZIS, 2015, p. 8).

Quanto à avaliação externa (Op. cit., p. 14) concluiu que:

Os professores de IM (melhoria) acreditavam que as avaliações externas baseadas em exames são um importante meio de avaliação para certificar a aprendizagem dos alunos, o ensino dos professores e a responsabilidade de uma escola. No entanto, eles também sentiram que os exames externos tiveram um impacto negativo sobre a autonomia do professor, a equidade entre os alunos e duvidaram da credibilidade dos testes externos. Essa ambivalência se refletiu nos temas que surgiram, relacionados a concepções conflitantes, à autonomia docente e à credibilidade das práticas de avaliação externa.

Quando se refere a concepções conflitantes, Azis (Op. cit., p. 14) informa que, de acordo com os professores desse grupo, “os resultados de avaliação dos alunos era uma indicação da qualidade do ensino dos professores” e que “o sucesso dos alunos na aprendizagem era visível quando eles reproduziam o conhecimento dos professores”, sendo então a “avaliação uma maneira poderosa de comunicar o padrão de qualidade da aprendizagem dos alunos e do ensino dos professores”.

Ademais, a proficiência dos alunos indica a qualidade da escola, o que por vezes “coloca a escola em situação difícil [...] Os professores de IM relataram que algumas escolas se sentiam obrigadas a elaborar escores aceitáveis para atender às demandas da sociedade, ou a incentivar novas matrículas”. Relata, ainda, que os professores, apesar de apresentarem concepções construtivistas, se viram impelidos a conformarem suas práticas avaliativas em consonância com as avaliações externas; passaram a aplicar testes semestrais “para familiarizar os alunos com o formato utilizado na avaliação externa”. E acrescenta: “Parece que o Exame Nacional influenciou esses professores e suas escolas para manter um foco em práticas de avaliação somativa”.

O conflito acontece quando o professor demonstra em suas práticas de avaliação interna uma compreensão mais formativa e acaba por ter de utilizar espaço de suas atividades para realizar “avaliação mais somativa para refletir seu foco na responsabilidade externa”. Para Azis (2015, p. 18):

Para garantir a qualidade, os professores relataram conduzir CA (avaliação interna) tanto para avaliar o processo e os resultados da aprendizagem. Este entendimento foi alinhado com a expectativa MoNE (Ministério da Educação Nacional, 2005c), que recomendou a avaliação através de tarefas de sala de aula, testes de professores, um teste semestral de semestre e testes de semestre. Isto significa que as percepções dos professores sobre CA refletiam a aptidão publicada dos propósitos do sistema de avaliação na Indonésia.

Eo autor (2015, p. 21) conclui:

Professores de IM demonstraram superficialmente um interesse em FA (avaliação formativa) ou AfL (avaliação para aprendizagem) em suas práticas de sala de aula, mas um exame mais profundo de suas crenças revelou uma afinidade mais estreita com avaliação somativa (SA). Embora essas percepções possam parecer inconsistentes, elas se encaixam nos propósitos do sistema de avaliação existente na Indonésia (Ministério da Educação Nacional, 2005a), que se concentra mais na avaliação externa.

Esteban e Fetzner (2015) efetivaram um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro sobre as repercussões da avaliação externa na organização do trabalho docente. Porém, embora tenha sido um estudo que foi a campo no período de 2007 a 2010, contando com a participação de 20 estagiários, não abordaram a concepção que o professor tem ou deixa transparecer acerca da avaliação interna ou externa.

Lemos e Sá (2013, p. 69) chamam atenção para o fato de os professores estarem “perplexos” pelo descompasso existente “entre o que aprenderam, o que ensinaram e o que estava sendo requerido de seus alunos”.

2.3.3. Desafios metodológicos para se apreenderem as concepções docentes sobre avaliação educacional

Muitos autores que realizaram pesquisa de campo, como o caso de Almeida, Peron e Desidério (2009), Azis (2015), Bondar e Corral de Zurita (2015); Brown (2004 e 2010), Figueira (2009), Leite e Lima (2015), Lemos e Sá (2013), Murillo, Hidalgo e Flores (2015), Ortiz (2008), Paulo e Santos (2011), Remesal (2011), Silva-Lucia (2011) e Stainle e Souza (2007), indicaram em seus estudos questões direcionadas aos professores, com a intenção de apreender a concepção que esse profissional tem da avaliação. Essas questões, em sua maioria, têm ênfase no “como” avaliar, “para que” avaliar e “o que é” avaliar. Houve questões que envolveram o “para que” avaliar, mas com matizes indutoras de se obter determinado tipo de resposta. É o caso de: “para que serve (Lemos e Sá, 2013) e “para que se usa” a avaliação escolar (Ortiz, 2008).

Não menos importantes, mas que constituíram pauta das questões de estudos únicos: “O que se deve avaliar” (SILVIA-LUCIA, 2011), “quais as dificuldades” em avaliar (ORTIZ, 2008) e “o que é necessário” para se realizar uma avaliação (EISMAN, 1996).

Lemos e Sá (2013, p. 59) incluíram questões direcionadas à função pedagógica da avaliação:

Em que momentos da sua prática pedagógica na escola (início, meio e final) você realiza ações avaliativas? Justifique.

Que meios (recursos técnicos) você utiliza para saber se seus estudantes aprenderam o que foi ensinado? Justifique.

Você considera que o modo como pratica a avaliação efetivamente avalia a aprendizagem dos seus estudantes? Justifique.

A que você atribui as notas baixas dos alunos? Como você costuma agir diante dessas notas?

Azis (2015), para chegar às concepções dos professores, fez uso de questionário e entrevista semiestruturada. O bloco principal do questionário foi composto por 11 itens, sendo cinco sobre o desenvolvimento dos alunos, três solicitando respostas dos professores para a função da avaliação, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos, e três itens sobre a precisão em avaliar. Quanto às entrevistas, o autor objetivou entender porque os professores acreditavam na função da avaliação para melhorar a aprendizagem.

Stainle e Souza (2007, p. 66), em estudo direcionado à Educação Infantil, formularam questões com foco na função pedagógica das avaliações:

[...]. Quais são as concepções de avaliação manifestadas por educadores infantis e de que maneira elas se traduzem em ações no interior da sala de aula?

Quais são as práticas avaliativas implementadas pelos educadores infantis nos processos de formação voltados para as crianças de cinco e seis anos?

Quais as finalidades que direcionam a elaboração, a proposição, a correção e a análise dos instrumentos avaliativos?

Como são utilizados os dados decorrentes das práticas avaliativas implementadas e como se relacionam às finalidades declaradas?

2.4. Considerações

Observamos, entre a produção selecionada, que as pesquisas em torno de concepções, desde 1992 (PONTE, 1992), apresentam uma tendência crescente entre os anos de 2006 e 2015, e que quase a totalidade das publicações é realizada em periódicos, com destaque para “Estudos em Avaliação Educacional” com 12,2% das publicações relacionadas sobre o tema. Percebeu-se que na busca por identificar a concepção docente, a pesquisa de campo foi utilizada em 67,4% dos estudos e, dentre os instrumentos, as entrevistas e a aplicação de questionários foram as mais utilizadas, com 39,9% e 25%, respectivamente.

Pontua-se o interesse de diversas áreas como, Matemática, Física, Química, Leitura, Ciências, Educação Física e Educação Especial, na busca por conhecimento relacionado à concepção docente acerca do ensino e aprendizagem, muitas vezes com ênfase em sua concepção

avaliativa. Dentro dessas áreas, houve interesse pelo tema avaliação da aprendizagem, formação de professores, concepções e práticas. Grande leque das produções salienta a importância de se investigar como são construídas, no caso da produção selecionada, as concepções dos professores e como se manifestam nas diversas situações de ensino e aprendizagem.

A Educação Básica foi a mais focada, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebe-se que a Educação Infantil, mesmo fazendo parte da Educação Básica, não foi representativa nos estudos, bem como a Pós-Graduação.

O termo “concepções” foi utilizado de modo diverso, representando diversos significados, como: modo de ver um assunto, caracterizar um sistema científico, caracterizar um sistema filosófico de um pensador, ou origem. Neste estudo, o termo terá como significado “modo de ver um assunto, ponto de vista, visão”.

As concepções, conceituadas nas produções como uma estrutura mental, abarcam vários elementos, dentre eles, “construção do conhecimento”, “representação”, “teorias pessoais”, “teorias intuitivas”, “perspectivas”, “etnoteorias”, “visão”, “percepção”, “ideias”, “juízos”, “experiências prévias ou vividas”, “valores”. O termo “concepção” tem uma maior amplitude e se constitui desses diversos elementos, sendo, no entanto, é perpassado e permeado por crenças.

Garnica (2008, p. 499) expõe a complexidade e, ao mesmo tempo, a amplitude e generosidade que se deve assumir ao enfrentar um estudo sobre concepções, salientando o processo dinâmico da construção das concepções e o quanto são fluidas. No decorrer das diversas produções, algumas características das concepções são recorrentes, como o fato de serem construídas a partir da herança cultural e da história social de cada indivíduo, sofrendo influências diversas do grupo em que está inserido, de natureza individual, mas difícil de definir seus componentes individuais e coletivos. Estão em constante modificação, por isso, consideradas fluidas e voláteis. Porém, nem todas as concepções apresentam o mesmo “peso”, algumas mais centrais, outras mais periféricas, de modo que, apesar de estarem em contínua transformação, para que se efetive a mudança de uma concepção central é preciso que situações ou interferências significativas ocorram. Os autores conferem uma divisão entre concepção e prática, alguns salientando a influência que a concepção exerce sobre a prática, outros evidenciando o poder que a ação tem sobre a construção da concepção. Conclui-se ser este o maior embate existente nas diversas produções.

Julga-se relevante enfatizar a importância de se perceber a relação dialética existente entre concepção e prática, por se perceber que, conquanto concepções e práticas apresentem um caráter autônomo, as concepções sofrem alterações em função da prática, e as práticas são inerentes à concepção - abordagem enfatizada na produção de Silva (2008).

Alguns estudos expõem fazeres cotidianos que influenciam nas concepções dos professores, como o caso de grupos de estudo, formação de professores, troca de experiência, porém salientam que para mudanças e influências se efetivarem é necessário que esses momentos sejam significativos.

As produções que foram a campo sugerem que os professores têm noção do que seja uma avaliação ideal, mas essa noção difere de sua prática. De acordo com alguns autores, isso ocorre devido a alguns fatores, como por exemplo, forte influência do contexto, falta de conhecimento de “como” avaliar, ou ainda, uma percepção forte de se utilizar a avaliação como forma de controle, ou mesmo, como responsabilização do alunado. Além disso, essas produções evidenciam o fato de a avaliação ter como função principal a atribuição de notas e conceitos, mas sem, no entanto, efetuar descrições qualitativas ou interpretações dessas medidas, requisito primordial para que a avaliação seja efetivada,

Muitas delas relacionam as avaliações às diferentes correntes pedagógicas, isto é, para cada corrente pedagógica, um tipo de avaliação. Relacionando assim, por exemplo, as avaliações somativas a um ensino conteudista que teria por finalidade certificar, classificar, selecionar alunos, atribuir notas e conceitos finais, além de “etiquetar” alunos. E, de acordo com as produções, as avaliações somativas têm expressivo espaço no mundo acadêmico.

Foram poucos os estudos localizados que relacionam as avaliações externas à avaliação educacional. Dentre esses, evidencia-se o fato de o Ensino Médio sofrer mais pressão dessas avaliações por se tratar de um momento na vida acadêmica do aluno no qual seu sucesso ou fracasso é certificado. Além do estudo de Villa-Boas e Gomes-Dias (2015), que acompanham a Provinha Brasil, Arcas (2010) traz contribuições sobre o tema, tendo em vista o Saresp, e Azis (2015) indica terem as avaliações externas “impacto negativo sobre a autonomia do professor, a equidade entre os alunos”, além de os professores duvidarem da credibilidade desses testes.

Capítulo 3

Desafios e encaminhamentos metodológicos

3.1. Procedimentos metodológicos adotados

A pesquisa foi desenvolvida de novembro de 2014 até março de 2016, por meio de estudo de campo de cunho qualitativo, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) da RME-SP, e realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). A escolha da escola se deu pela concordância de sua equipe de gestão, pois, dada a natureza de nossa investigação, era indispensável a colaboração desses profissionais para que pudéssemos não só circular “livremente” pela escola, mas, principalmente, obter permissão para coletar dados e documentos para análise.

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas, aplicação de questionário, análise documental e observações de reuniões coletivas envolvendo professores dos Ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral do Ensino Fundamental, conforme exemplificados na Figura 4.

Figura 04 - Síntese dos instrumentos utilizados para coleta de dados.

Foram entrevistados professores do Ensino Fundamental, sendo três do Ciclo I, polivalentes, e cinco do Ciclo II, das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, tendo em comum que todos estiveram presentes nas duas últimas gestões da escola. Quanto à escolha dos professores do ciclo I, a intenção era entrevistar os professores que estão há mais tempo na escola, e, no ciclo II, os professores de Língua Portuguesa e Matemática, além de um professor que fosse de outra área do conhecimento. A escolha do professor de Ciências se deveu ao fato de ele ser um professor atuante na escola e ter participado de curso na SME sobre produção de itens e, também, porque a leitura tem aspecto marcante no desenvolvimento de outras disciplinas, ainda que este professor não se sentisse responsável por esta competência. Além dos professores, também foram entrevistados o ex-diretor, duas ex-coordenadoras pedagógicas e uma atual.

Foram entrevistados, sistematicamente, três professores de Língua Portuguesa e apenas um de Matemática, uma vez que um segundo optou por não participar da entrevista, pois, como não se envolvia com a avaliação externa, julgou que não poderia contribuir. Na Tabela 10, mencionam-se as relações dos profissionais entrevistados com seus respectivos nomes-fantasia.

Tabela 10 – Principais características dos professores entrevistados

Nome do professor	Tempo na Escola / Ensino	Formação principal	Ano / Ciclo em 2015
Josi	27 anos / 44 anos	Pedagogia	4º ano / I
Mônica	07 anos / 18 anos	Pedagogia	1º ano / I
Mariana	06 anos /	Pedagogia	2º ano / I
Roberto	20 anos /	Matemática	Ciclo II
Manoel	07 anos / 21 anos	Letras/Pedagogia	Ciclo II
Grazieli	06 anos / 14 anos	Biologia	Ciclo II
Sonia	06 anos /	Letras	Ciclo II
Fabício	05 anos / 07 anos	Letras	Ciclo II

Para as entrevistas foi utilizado um roteiro semiestruturado com ênfase nos aspectos da relação do trabalho docente com as avaliações externas. Apesar do roteiro, na maior parte da entrevista, a pesquisadora deixou que transcorresse de forma livre, com o intuito de conseguir captar um teor mais “fiel” da concepção de avaliação do professor. Ponte (1992, p. 34)

explica a dificuldade que se tem de captar “concepções” e ressalta como é importante cuidar dos instrumentos de metodologia que são utilizados:

O estudo das concepções depara-se com sérios problemas metodológicos. As pessoas raramente estão à vontade a expor as partes mais íntimas do seu ser. Além disso, têm de um modo geral dificuldade em expressar as suas concepções, particularmente naqueles assuntos em que habitualmente não pensam de uma forma muito reflexiva. A identificação das concepções exige, portanto, uma abordagem especialmente imaginativa. Recorrendo a entrevistas, mais do que fazer perguntas diretas, é preciso propor tarefas, situações e questões indiretas, mas reveladoras que ajudem as concepções a evidenciar-se. Recorrendo a observações e à análise documental, é preciso cruzar cuidadosamente a informação assim obtida com as explicações dadas pelos informantes.

As observações não participantes ficaram restritas às reuniões pedagógicas: da Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), do Projeto Estratégico de Ação (PEA) e dos Conselhos de Classe. Dessas observações deu-se destaque para relatos dos eventos que fizeram referência às avaliações externa e interna, suas concepções e seus usos. Porém, houve outros dois momentos de observação, após o final da coleta de dados, que coincidiu com a fase da qualificação dessa Tese: o primeiro, apresentação de alguns resultados iniciais de minha coleta, os quais os professores e coordenadores haviam solicitado que fosse dividido com eles; e o segundo, durante compartilhamento com o grupo de professores em quatro encontros da Jeif, totalizando um total de oito horas, de síntese do curso de avaliação externa ministrado pela SME. Nessas duas últimas observações, pôde-se perceber com maior ênfase o interesse, dúvidas e resistências do grupo.

A análise documental teve como base livros de registro de reuniões coletivas: PEA, Jeif e pedagógicas, além de avaliações dos professores, diários de classe, e ainda documentos com resultados das provas São Paulo e da Cidade, embora não fossem localizados resultados de todas as edições.

Os questionários foram aplicados a todos os professores dos Ciclos I e II que participavam de horário da Jeif, com a intenção de se detectar o conhecimento e impressões dos professores da escola sobre as avaliações externas e que influenciam de forma direta suas concepções de avaliação. O questionário conteve apenas questões fechadas, abordando dados a respeito da formação do respondente, seus conhecimentos e usos de avaliação.

Concomitantemente à pesquisa de campo, foi realizado levantamento de documentos oficiais da escola, planos de ensino, projeto político-pedagógico, regimento escolar, atas de reuniões de trabalho coletivo e diários de classe; e procedimento analítico dos registros de campo,

coletados por meio de entrevistas, questionários e observações, com objetivo de apresentar os dados mais significantes à pesquisa.

A leitura e análise das fontes escritas tiveram como objetivo: recolher, sistematizar e analisar informações sobre a bibliografia produzida pelos órgãos oficiais que auxiliam a prática docente na representação das habilidades e competências.

Apesar de ser mencionado anteriormente que a “escolha da escola se deu pela concordância de sua equipe de gestão, pois, dada a natureza de nossa investigação, era indispensável a colaboração desses profissionais para que pudéssemos não só circular “livremente” pela escola, mas, principalmente, obter permissão para coletar dados e documentos para análise”, o início da pesquisa de campo na escola se mostrou conturbado e difícil, pois os professores estavam resistentes à realização da pesquisa. A equipe gestora que, inicialmente, havia dado apoio total, acabou por recuar, e muitas das visitas à escola não foram profícuas e até mesmo a vista aos documentos, dificultados. Porém, antecipa-se que essa resistência tanto dos professores quanto da equipe gestora foi recuando com a presença constante da pesquisadora, além da proposição de “acordo” em apresentar resultados aos docentes e coordenadoras pedagógicas ao final do período de coleta de dados e antes da finalização deste estudo. A apresentação parcial dos resultados foi cumprida e ocorreu após a qualificação desta Tese.

Em um primeiro momento, em virtude da dificuldade de acesso à documentação da escola, além de professores e gestores se mostrarem resistentes à colaboração inicial, foi necessário iniciar a investigação da escola em outras frentes, as quais pudessem trazer “pistas” da dinâmica das concepções de avaliação da escola. Percebeu-se que, para conseguir chegar à estrutura do modo como é concebida a avaliação na escola, seria preciso um resgate da história, da estrutura da avaliação dentro da escola. A partir de pesquisa na internet, utilizando-se da ferramenta Google é que se chegou ao nome do ex-diretor e, depois de entrevistá-lo, ao nome de duas ex-coordenadoras pedagógicas que haviam participado de sua gestão e que também foram entrevistadas. Salienta-se que, com base nessas três entrevistas iniciais, obteve-se um conhecimento da história da escola, e esses contatos permitiram que nos aproximássemos dos professores que, mesmo ainda reticentes, nos concederam entrevistas.

Além dos instrumentos utilizados para coleta de dados na pesquisa de campo, houve a necessidade de investigação bibliográfica quanto ao significado do termo “concepção” e para situar esta Tese como produção acadêmica. Para tanto, produziu-se um capítulo com o título “Concepções”, que foi fruto de pesquisa de diversos significados do termo em dicionários,

pesquisa de produção científica realizada no *sítio* de pesquisa integrada nas bibliotecas da USP, Unesp e Unicamp, periódicos da Capes, Estudos em Avaliação Educacional e no *sítio* da Scientific Eletronic Library Online (SciELO) com as palavras-chave “concepção do professor”, “concepção de avaliação”, “concepção docente”, bem como suas variações em número e efetuando-se cruzamento com o termo “avaliação externa”, que resultou em um mapeamento dessa produção. O capítulo foi dividido em três partes, o primeiro com o mapeamento da literatura, o segundo sobre o conceito do termo concepções, e o terceiro sobre as concepções de avaliações.

Julgou-se importante, também, ressaltar a fala de um professor no decorrer da apresentação parcial dos resultados desta Tese aos professores da escola, em que ele salientou a preocupação com as suscetibilidades de uma análise, e expôs de modo claro a responsabilidade e compromisso que tem um pesquisador diante da análise dos dados:

Eu acho que é perigoso, difícil qualquer análise do trabalho da escola, porque sempre vai gerar suscetibilidades a análise do que acontece na escola. Afinal de contas, a escola acontece. Existe um trabalho, de qualquer forma as crianças entram analfabetas, como estão entrando aí com cinco anos ainda para completar seis. E, saem no nono ano tendo alguma coisa, e tem dificuldades enormes, mas a escola está acontecendo. Cabe analisar. É um fenômeno. Complicada essa análise, porque estão envolvidas pessoas. Uma coisa que causa problemas na análise é porque o trabalho é todo individual. O professor... olha, eu entro aqui às sete da manhã, o que eu faço ninguém sabe, o que eu deixo de fazer ninguém sabe. Eu estou nesta escola desde 2007-2008. Essa análise é falsa porque é analisada como se fosse um processo coletivo. A escola não trabalha coletivamente, nem a estrutura favorece isso. Nem a estrutura física nem a administrativa. O tempo é curto, você tem por aula 20, 25 minutos, mesmo assim, não é contínuo. 20, 25 minutos em que você desenvolve alguma coisa. Se você deixar de usar o livro didático, eu acho temerário, porque o governo gasta e eu sou obrigado a escolher o livro didático. Eles não prestam, não são bons. Tem erros e não facilitam o trabalho, mas a gente tem que usar, além de que não existe uma coordenação de um trabalho com certa direção. É assim: “a molecada tem que aprender”. Não importa o que, e não importa como. “Tô” lá ensinando para o nono ano eletrização, é um conteúdo de física, então tá no livro didático, com certeza eles vão ver no Ensino Médio alguma coisa. Mas não que tenha partido de uma escolha para a formação do aluno. O que eu queria colocar é que é importante fazer análise, é um risco fazer análise. É um furo fazer a análise, porque parte de um pressuposto de que é um trabalho coletivo e não é. (professor Fernando)

A pesquisadora comprometeu-se com o professor que tentaria ser o mais fiel possível, incluindo em sua análise o fato de ele julgar que as concepções não têm somente cunho coletivo, mas também o individual, que é muito forte. Na ocasião, foi distribuída a todos os presentes uma síntese dos objetivos da pesquisa e, após apresentação parcial dos resultados e tendo-se conhecimento do receio deles quanto à análise, foi solicitado a todos os professores

que auxiliassem na análise e que pudessem se expressar através desse trabalho, porém não se obteve retorno de nenhum dos professores participantes. Percebe-se que somente agora, dois anos após o início da coleta de dados, foram conquistados a confiança e o respeito da equipe].

Importa registrar a fala da CP sobre o compromisso acordado com a equipe para divulgação dos resultados levantados.

A gente agradece. Nunca é fácil estar diante do grupo. Tão difícil e desafiador, pois na interação com as pessoas ninguém tem controle da ação que planeja.

A gente achou importante pedir para a Lilian vir aqui apresentar o trabalho, até para a gente romper um pouco com a queixa de que vem gente pesquisar e nunca dá retorno, nunca fica sabendo de nada, e, quando fica sabendo, é por relatório escrito: “Nossa! Mas isso aqui não tem nada a ver”. Mas era o olhar do outro.

Essa transparência da Lilian apresentar hoje a pesquisa é um passo adiante no fato da escola estar recebendo a pesquisa que faz parte da rotina do funcionamento da escola e reafirma a importância das pesquisas sistematizarem nosso trabalho, e manter o acordo que havíamos feito de apresentar os principais resultados. (CP Beth)

3.2. Sistematização dos dados dos Apêndices

O Apêndice 1 foi construído com base nos critérios elaborados pelos professores para atribuição de conceitos a seus alunos. Faz referência aos anos iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 2007, 2008 e 2009 e foram localizados em livros de registros da escola. Para sistematização dos dados, optou-se por fazer a identificação por ano e, em seguida, os critérios referentes aos conceitos. Ex. 1^{os} anos e os critérios elaborados pelos professores nos anos de 2007, 2008 e 2009, para os conceitos NS, S e P; dispostos lado a lado para melhor visualização e possível comparação e separados, ainda, de acordo com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Os Apêndices de 3 a 9 tiveram como fonte os livros de registro de reuniões pedagógicas e foram agrupados por tema:

- avaliação interna: critérios para promoção e retenção e formação de salas;
- avaliação como forma de melhorar o desempenho;
- avaliação interna: critérios para atribuição de conceitos;
- avaliação interna e planos de ensino;
- avaliação interna e orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem;
- avaliação interna e cadernos de apoio;
- avaliação interna e Prova São Paulo;
- avaliação interna e Prova da Cidade;

- curso de formação com professoras de grupo da PUC
- Prova São Paulo;
- Prova da Cidade;
- Provinha Brasil;
- Prova Brasil;
- Provão;
- resgate histórico e perfil da escola.

Livros de registro de reuniões coletivas consultados:

- ✓ Livro de registro de reunião pedagógica - Abertura em setembro de 1998 até 17 de março de 2003, brecha de oito anos, reativado em 25 de julho de 2011 e utilizado até hoje.
- ✓ Livro de registro de reunião pedagógica – abertura em 02/02/2005 com fechamento em 19/12/2008.
- ✓ Livro de registro das atividades dos professores em JEI 2007 – Fundamental I
- ✓ Livro para registro das atividades de JEI e do Projeto da Escola – Fundamental II – Ano de 2008.
- ✓ Livro de Registro do Projeto Estratégico de Ação (PEA). Fundamental I– Ano de 2009.
- ✓ Livro de Registro do PEA - Fundamental II – Ano de 2009.
- ✓ Livro de Registro do PEA - Fundamental I– Ano de 2010.
- ✓ Livro de Registro do PEA - Fundamental II – Ano de 2010.
- ✓ Livro de Registro do PEA - Fundamental I – Ano de 2011.
- ✓ Livro de Registro do PEA - Fundamental II – Ano de 2011.
- ✓ Livro de Registro do PEA - Fundamental I – Ano de 2012.
- ✓ Livro de Registro do PEA - Fundamental II – Ano de 2014.
- ✓ Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Fundamental II – Ano de 2009.
- ✓ Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Fundamental I – Ano de 2010.
- ✓ Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Fundamental I – Ano de 2011.
- ✓ Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Ano de 2013.
- ✓ Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Ano de 2014.

No Apêndice 10 foram sistematizados os dados das Portarias 2.912 de 2009, 2.826 de 2010, 1.628 de 2011 e 2.747 de 2012, referentes à Prova da Cidade. No Apêndice salientam-se as principais características da Prova, bem como as mudanças ocorridas.

O Apêndice 11 traz a sistematização dos dados coletados nos Conselhos de classe. Faz-se uma caracterização dos Conselhos por bimestre e destacam-se, no último bimestre, situações de avaliações nas quais os professores se posicionam de modo a exporem suas concepções de avaliação educacional.

Importa também deixar registrados os diversos significados do termo “concepção”, os quais foram sistematizados no Apêndice 12 e constituem fruto de pesquisa em diversos dicionários.

Os Apêndices 12 e 13 fazem referência às respostas de 21 professores da Escola Pôr do Sol ao questionário aplicado; no Apêndice 12 faz-se uma sistematização dos principais resultados, e no Apêndice 13, apresentam-se os gráficos e tabelas referentes às respostas obtidas.

Capítulo 4

A Escola Pôr do Sol

4.1. Caracterização, resgate histórico e perfil da escola

A Escola Pôr do Sol, assim denominada por se localizar na Zona Oeste da cidade de São Paulo, é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). Na Escola são ofertados todos os nove anos do ensino fundamental, em dois turnos, matutino e vespertino, em 22 turmas, sendo sete turmas para o Ciclo Alfabetização (ciclo com três anos de duração), seis turmas para o Ciclo Interdisciplinar (com 3 anos de duração) e nove turmas para o Ciclo Autoral (com duração de três anos). Atualmente, a Escola tem 560 alunos e 74 funcionários. Para completar a caracterização da escola, para além dos dados públicos, foram considerados os relatos dos professores, coordenadores e diretora em momentos de trabalho coletivo.

Em setembro de 2005, foi registrado pelo ex-diretor Branco, partindo de uma retrospectiva da história da escola e fazendo referência à época em que ingressou, no ano de 1996: descuidada, violenta e fadada a ser fechada em pouco tempo. Depois de sua chegada, a escola passou por uma reforma sem fechar as portas e sem ocorrência de incidentes. Reforma de caráter físico que aconteceu em paralelo com a recuperação da imagem da escola, remetendo ao que se tornou, ou seja, um lugar saudável, onde a criança é feliz e que funciona de forma eficiente dentro da finalidade a que se destina. O ex-diretor lembrou que, em 2005, a escola passou por um período de auditoria da qual saiu sob elogios, tanto por sua organização quanto pelo trato cordial às pessoas.

Em fevereiro de 2008, o ex-diretor relatou ter solicitado revisão de metas de energia e água, porque a escola ficava aberta à comunidade nos finais de semana, com pleno uso das suas instalações.

A caracterização dos alunos apresentada a seguir foi elaborada por professores dos Ciclos I e II, em março de 2008, e teve o objetivo de refletirem sobre o aluno da Escola Pôr da Sol - quem são, quais seus possíveis interesses e o que a escola espera deles.

O grupo de professores do Ciclo I definiu que os alunos desse Ciclo são, na maioria, alunos que vêm da periferia, filhos de trabalhadores cujos empregos ficam próximo da escola, que passam a manhã em outras instituições e têm uma carga horária pesada para sua idade, chegando cansados para as aulas, demonstrando ansiedade e irritabilidade com tal rotina. Os

alunos da Escola Pôr do Sol estão chegando mais novos à escola, portanto, sem a maturidade necessária para a proposta dessa nova realidade. Foi mencionado que os interesses dos alunos são aprender a ler e escrever, brincar, jogar bola e participar das aulas de informática. Tratando-se do que a escola espera dos alunos, o grupo apontou a importância de projetos acerca de um recreio dirigido e de uma brinquedoteca, a fim de estimular a brincadeira e desenvolver competências de cidadão. A escola também almeja o aprendizado do aluno, sempre vinculado ao prazer e ao interesse deles.

Os professores do Ciclo II caracterizaram seus alunos como de origem heterogênea, também oriundos de outros bairros, sobrecarregados de informações e conhecimentos superficiais, também cansados com sua carga horária, de universo cultural pobre do ponto de vista escolar, intolerantes às experiências dos mais velhos e em relação à diversidade cultural, vivendo e transmitindo seus conflitos internos. Foi relatado ainda que os interesses para essa faixa etária, muitas vezes, não estão definidos: alguns buscam diplomas para alcançar um futuro melhor, outros, a maioria, consideram a escola um espaço social, muitos querem estudar e participam efetivamente do processo. Em relação ao que a escola espera do aluno, o grupo expressou que deseja um aluno interessado e capaz de desenvolver habilidades e competências, cidadão atuante, participativo, consciente, reflexivo, crítico, feliz e que aprenda a viver em harmonia aceitando e respeitando as individualidades de cada um.

Os professores concluem que os alunos dos Ciclos I e II da Escola Pôr do Sol têm uma rotina exaustiva, são provenientes de outras comunidades, muitos com responsabilidades de adultos. Em ambos os ciclos, foi notado que os alunos, além de aprender, buscam também o lúdico, o prazer e o lazer. A expectativa da escola também se assemelha no sentido de todos os profissionais da escola desejarem que seus alunos obtenham sucesso em sua formação, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

De acordo com o relato das coordenadoras pedagógicas, o quadro de professores é estável, havendo pouca movimentação:

O quadro era tão congelado que você não precisava fazer horário de um ano para o outro. Quem estava lá ficava lá, sempre com as mesmas aulas. (Mara – ex- CP).

As coordenadoras pedagógicas comentaram também fatores que influenciam no quadro docente, dentre eles, a Escola Pôr do sol estar localizada em área central do município de São Paulo.

[...] uma profunda raiz na cultura que se desenvolve nessa rede, uma escola central, professores vêm para cá, via de regra, quando estão em fim de

carreira, se sentem um pouco já donos de um terreno que não pode ser alugado, nem vendido. [Elisabeth]

Você só chega ao centro de São Paulo quando você está em fim de carreira, pontuado, por tempo; então, chegam lá as pessoas que nem sempre querem aprender alguma coisa. Já estão com a paciência no pé. Esta é uma realidade cruel. O professor sempre “tá” cansado. Aquilo é daquela escola, sempre foi assim. [Mara – ex-coordenadora pedagógica].

Outra característica apontada pelas coordenadoras pedagógicas é a de não haver grande rotatividade no quadro docente, “ele se mantém”.

Desde que se iniciou esta investigação, percebeu-se que houve renovação em parte do quadro, muitos professores se aposentaram e, atualmente, são poucos os professores que estão há mais de 15 anos na escola. Por exemplo, ia entrevistar os professores de Língua Portuguesa que estavam na escola há mais de 20 anos, mas dois dos mais velhos se aposentaram nos dois últimos anos. Uma das professoras de Língua Portuguesa que leciona atualmente fala, em suas considerações, que a RME-SP demorou para “abrir” concurso, e que por ser região mais central, muitos dos professores aprovados são os oriundos de faculdades de “ponta” como USP, Unesp e as Federais, e, ao mesmo tempo que isso ocorre, os professores mais “antigos” estão saindo. A professora tem esperança de que, com isso, a educação melhore, “pois, os professores mais antigos avaliam o aluno por sua postura, se é malcriado... e não percebem se o aluno está aprendendo”. Ameniza a fala, dizendo que não são todos professores, e acrescenta:

Vou falar um pouco da USP. Não da USP em si, mas uma coisa que eu vejo na rede, o que me deixa mais animada em relação à educação da prefeitura. Eu tenho certeza que ainda vai melhorar. Qual a ferramenta que tá mais na ponta, que vai lidar com a educação na ponta que é o aluno, é o professor. E esses professores antigos, muitos só com magistério, estão saindo, e para entrar na rede não é uma prova fácil. É uma prova que exige que você tenha estudado de fato. Então, muita gente boa que tá entrando não é necessariamente da USP, mas Federal de algum lugar. No geral - se tiver interesse, e sair perguntando - a maioria que entrou no último concurso é de faculdade de ponta. Porque conversei com muita gente e vi que o pessoal novo é um pessoal bom. Temos da USP, Unesp, Federal.

4.2. A escola e seu contexto atual

A importância de se enfatizar o contexto atual da escola se deve ao fato deste ter provocado dificuldades no levantamento de dados da pesquisa, acesso a documentos, desconfiança durante as entrevistas, a tal ponto que foi necessário focar, em um primeiro momento, fora da escola para ter acesso a informações, como por exemplo, pesquisa da escola em *sites* de busca

na Internet pelos quais se chegou aos nomes do ex-diretor e de duas ex-coordenadoras pedagógicas, os quais foram entrevistados.

Salienta-se a relevância dessas relações, tensões, desconfiança, utilização de políticas de acordo com diferentes gestões aliadas à história da escola, para uma melhor compreensão, pois elas abarcam, inclusive, histórias de vida dos envolvidos, seus sucessos e decadências os quais pesam no uso das políticas públicas destinadas ao trabalho pedagógico. E também o quanto o desconhecimento dessa história dificultou o início da pesquisa. Freitas (2005, p. 924) expõe que:

Em contato com as redes públicas de ensino é surpreendente notar como as escolas não possuem um histórico de demandas e lutas registrado. Os projetos pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los. Não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o seu dia-a-dia. Não há igualmente registro da produção dos esforços para resolver problemas locais, suas lutas, sua história e suas dificuldades e/ou vitórias.

A escola é uma instituição que cria uma cultura específica, sendo preciso conhecer a história dessa instituição, para a compreensão dessa cultura. A situação que se apresenta na escola traz o fato de se pensar políticas educacionais a partir de seu ambiente escolar devido sua complexidade. A equipe escolar da Escola Pôr do Sol, quando do início da investigação, travava um embate de relações, transparecendo resistência nas falas e atitudes. Porém, antes do início da pesquisa, ao contatar uma das coordenadoras pedagógicas para nos autorizar a pesquisar a escola, ela havia falado de uma resistência dos professores em relação à coordenação, mas nos questionou: “Qual a expectativa colaborativa dos professores?” Só depois de iniciar a pesquisa de campo é que se vivenciou o teor do questionamento.

Nas primeiras reuniões das quais participei percebi um distanciamento “ostensivo” por parte dos professores. Com a experiência de pesquisas já realizadas em outras escolas, percebia-se a existência de alguma situação não resolvida e que gerava um “peso” em todo o quadro de professores e equipe gestora.

Colegas do Gepave que participaram de reuniões pedagógicas e da Jeif percebiam o mesmo clima de “tensão”. Uma das pesquisadoras chegou a comentar: “Esta escola parece uma bomba que a qualquer momento vai explodir”.

A equipe, tanto de professores quanto de coordenação, se mantinha sempre muito fechada, por isso, era difícil tentar localizar o foco de tanta tensão que estava entrando a pesquisa,

restringindo-a a poucas reuniões da Jeif das quais se participava. Após várias tentativas de aproximação com a escola para análise de documentos, pois havíamos sido barradas algumas vezes, tendo perdido várias idas, decidiu-se como estratégia inicial participar das reuniões da Jeif, nas quais nos ignorariam e passaríamos incólumes (ao menos era o que nos parecia). Optamos pela Jeif, como estratégia, apostando na possibilidade de que essas reuniões se tornassem a porta de entrada na escola.

Paralelamente, utilizei o instrumento de pesquisa Google com o nome da escola, e passei a investigar as “pistas” que permitissem ter acesso ao engendramento das relações, tensões e resistência muito presentes na dinâmica escolar e que transparecia a olhos vistos em nossas visitas.

Como explicitado anteriormente, foi por meio do *sítio* de busca na Internet que se chegou ao nome do diretor anterior. Os resultados evidenciaram o fato de a escola ter sido muito citada por sua relação com a comunidade e bom desempenho creditado à relação entre alunos e professores envolvidos e focados; além de ótimo relacionamento dos pais e comunidade do entorno com a equipe gestora.

4.3. Busca de Informações sobre escola

A escola, no ano de 2006, teve seu nome divulgado na imprensa como sinônimo de boa qualidade da educação, quando comparada a escolas pares. Os artigos salientavam a proficiência acima da média na Prova Brasil, lembrando que este resultado em 2006 é o da primeira edição desta Prova de caráter censitário para as unidades escolares. Nesse ano, o então diretor Branco creditou os louros desta conquista ao “corpo docente estável e integrado, professores que conhecem bem a realidade dos alunos e do entorno da escola”:

O ex-diretor enfatizava que o mais relevante é a “afinação” entre professor e aluno e salienta isso ao afirmar que:

A relação professor aluno tem um peso muito grande. E quanto mais estabilizado o corpo docente melhor se concretiza essa relação. Nesse semestre calculamos que o comportamento piorou, porque recebemos um contingente de novos professores que ainda não estão afinados com a escola. Isto está diretamente relacionado com a pichação, depredação do patrimônio escolar, etc.

A partir do conhecimento dessas informações do ex-diretor, optou-se por entrevista-lo na tentativa de ter acesso aos registros pregressos sobre a participação e envolvimento da escola

na avaliação externa. Porém, acabou-se por ter informações sobre o atual estado de tensão existente na escola.

O ex-diretor falou da “felicidade” que existia, da participação da comunidade, pais ativos, escola sem violência, vários projetos, bons resultados, destaque de bom desempenho em relação a outras escolas da RME-SP.

Quando a entrevista foi concluída, tinha-se a impressão de que não se havia falado da mesma escola. Relatou seus 17 anos naquela instituição, de como a abriu à comunidade e de seu envolvimento no aprendizado dos alunos.

Eu também adotei dois alunos: ficava depois da aula, olhava caderno, cobrava lição, acompanhava, perguntava quais as dificuldades. E falava para eles fazerem comigo. Fazíamos um lanche, preparávamos um clima. Eu falava: “eu quero que vocês inventem uma pergunta para fazer para a professora sobre esse assunto”. Quer fazer um professor feliz é dizer “professor eu fiquei pensando em uma coisa que o sr. falou” e eles começaram a usar. E eu dizia “fala isso que funciona”. [...]

Isso requer confiança com os pais. Imagina organizar um acampamento, os pais organizavam, pagavam, me ajudavam. Os pais só fazem isso quando acreditam. Quando uma comunidade de pais tem uma relação dessas com a escola... sabe quantos assaltos eu tive em dezesseis anos? Nenhum.

Teve um ano que teve uma 7ª série que chamamos os pais para acompanhar, fizemos reunião e rodízio com os pais que assistiam uma hora aula - hoje era pai do Igor, amanhã pai de tal, porque eles estavam muito indisciplinados e sem educação. Então os pais colaboravam, não era função dos pais, mas eles colaboraram. (Branco, Diretor de 1996 a 2012).

Após entrevista com o ex-diretor, foram entrevistadas também, duas ex-coordenadoras pedagógicas que estiveram durante sua gestão, das quais uma delas permaneceu ainda um ano da atual gestão.

A comunidade tinha trânsito livre. E éramos muito bem recebidos por eles. A nossa prática era buscar a criança onde ela estivesse. Crianças que estavam sobrando colocávamos para dentro para trabalhar. Tínhamos uma aceitação dos pais muito grande. Conseguimos que a Escola Pôr do Sol fosse bem vista pela comunidade. (Mara, Coordenadora Pedagógica de 1998 a 2009).

A ex-coordenadora pedagógica da citação acima esteve à frente na gestão do Branco, durante 12 anos, e o entrosamento dos dois, ao que parece, permitiu muitos avanços na escola. Sua saída da escola em 2009 e a entrada da substituta, a qual demonstrou não gostar da “intromissão” do Branco na parte pedagógica, iniciou um processo de declínio e descontentamento do diretor, que relatou ter passado por diversos problemas de saúde e, por julgar que não conseguiria mais se empenhar como havia feito até então, resolveu pela remoção.

O Branco estava lá há quinze anos. Um diretor que está quinze anos em uma Unidade só, conhece toda a comunidade, acompanhou vários estudantes, várias famílias, estudantes que se formaram voltaram com sobrinhos... então, ele conhecia aquela comunidade muito bem. A Escola Pôr do Sol tinha muitos projetos, quando as outras escolas não tinham tantos projetos. Ela era aberta aos sábados e domingos, porque tinha o bandeirantismo, e o Branco era a pessoa que era presente em tudo, ele coordenava esses projetos, ele que levou o Bandeirantes para escola, trabalhava sábado e domingo e conhecia toda a comunidade. Então, qualquer diretor que chegasse, enfrentaria dificuldade. Você tira uma pessoa que tem todo esse conhecimento, além do que o Branco era muito competente, era professor universitário, estudioso... então, essa característica. Ele tinha uma relação muito grande com o aprendiz, uma amizade pessoal com o Dimenstein. O aprendiz absorvia nossa demanda. O Branco saiu por opção dele, porque estava cansado. Qualquer pessoa que viesse substituir o Branco ia enfrentar dificuldade. [...].

A Susana veio e como ela veio para substituir um diretor que tinha ficado mais de quinze anos, então ela já veio querendo implementar a sua gestão. Porque ela falou, se eu abrir a guarda eles vão querer o tempo todo me comparar com o Branco, então, eu tenho que dizer: “agora a diretora sou eu”. Ela não chegou mansa, chegou chegando, trocou a secretária, trocou as assistentes, quis dar outra direção ao trabalho dela. (Arlete 2010 – 2013)

Julga-se importante expor o depoimento do professor de Língua Portuguesa, o qual foi entrevistado, que ingressou na escola em 2011, participou dois anos da gestão anterior e também leciona atualmente na escola:

Eu lembro que, quando eu entrei, um dos motivos de indicar a Escola Pôr do Sol era a fama que ela tinha dentro da própria rede. “Nossa! A Escola Pôr do Sol, quem conseguir entrar lá. Lá só tem dinossauro, tem que ter muito ponto para conseguir.” Porque é uma escola central, cheia de Ongs, com muitos projetos, aparecia bastante na televisão. O diretor de lá é ótimo. Na rede tem umas formas de pensamento que eu discordo e achava que a Escola Pôr do Sol ia ser diferente e eu iria gostar. Todas as escolas eram muito genéricas, e a Escola Pôr do Sol não era uma escola genérica.

Pesquisadora: O que você quer dizer por genérica?

São todas elas iguais, se você tirar o nome e a localização são praticamente iguais, vai ter uma ou outra mudança, mas, se eu generalizar, elas são iguaizinhas, porque não tem nenhum ponto muito relevante que irá se diferenciar muito. A Escola Pôr do Sol de fato teve. Eu *tô* usando o passado mesmo. Logo de início conheci o Branco, **eu tive o prazer de conhecer o Branco** [salientou a fala]. Era uma escola em que todo mundo tinha voz, todo mundo podia falar as coisas e principalmente em relação à opinião pessoal não era encorajado o certo ou o errado... era encorajado que você se expressasse. Isso para os professores, como para os alunos. Os alunos tinham a liberdade para falar com o Branco, eles nem falavam diretor, eles diziam “quero falar com o Branco”. Aí eu lembro que fiquei impressionado, pois logo na primeira reunião de pais que eu estava aqui, ele subiu naquele palquinho que tem lá atrás, sem microfone, sem nada, um barulhão. Ele não aumentou o tom de voz, nesse tom que estou falando com você, e eu fiquei impressionado que, de repente, não tinha um barulho sequer, se caísse uma agulha lá atrás você ia ouvir. Era o domínio, como ele conseguia. E ainda pareciam satisfeitos com o discurso. Era interessante, era o amor pela

educação. O discurso era muito claro, e no dia a dia de fato era, não era só discurso. Todo mundo se calava porque o dia a dia dele era assim. A Escola Pôr do Sol era uma escola na qual a gente era feliz. Eu lembro que fui fazer formação depois de alguns meses aqui, e perguntavam o nome da escola, eu sentia orgulho de falar que era da Escola Pôr do Sol, e outros professores vinham perguntar: “lá é legal mesmo”? E eu respondia: “lá é legal mesmo”. (Fabrício, professor de Língua Portuguesa).

Estrutura que imobiliza

De acordo com dados colhidos em entrevistas, a tensão atual existente se deve às expressivas transformações, quando da mudança de uma direção para outra. De acordo com alguns relatos, os professores não se sentem mais tão motivados e apoiados em suas iniciativas como na época da direção anterior. Mesmo o envolvimento com a comunidade de pais e entorno é menor. A diretoria anterior sempre foi citada como “muito engajada”, com participação ativa, inclusive nas questões pedagógicas da escola.

Percebemos desinteresse entre o grupo de professores, predominantemente no Ciclo II do Ensino Fundamental, tanto nas reuniões da Jeif, quanto nos conselhos de classe. Nas reuniões das Jeif, observamos grupos isolados de professores conversando sobre outros temas, muitos saindo da sala após o início da reunião e retornando pouco antes do seu término. Os mesmos professores atentos e interessados nas discussões das pautas das reuniões coletivas eram os que tomavam para si a responsabilidade de avaliar os alunos nos conselhos. Muitos desses professores participativos demonstram não possuir conhecimento para agir de forma precisa e buscam soluções paliativas dentro de seu saber. Outros explanam a teoria de qual seria uma avaliação ideal, porém relatam que não conseguem realizá-la.

Passou-se, então, a tentar reconstruir parte da história da escola, pois, já que inicialmente não se conseguiram dados, como estratégia inicial, optou-se por contatar e entrevistar o ex-diretor e duas ex-coordenadoras pedagógicas, conforme já referido. Essas entrevistas deram subsídio para contatos e localização de documentos dos quais a atual gestão não tinha conhecimento.

4.4. Resultados do Ideb da escola

Os dados para a composição do Ideb da Escola Pôr do sol estão ilustrados nos quadros I e II. Observa-se que, para os anos iniciais, a escola obteve o Ideb de 4,7 em 2007, acima da média nacional de 4,2. Nos anos finais, o Ideb foi de 4,6 e, apesar de estar abaixo da meta proposta, sua média foi maior que a nacional, de 3,8.

Quadro 1 – Ideb. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Escola Pôr do Sol. 2007-2015

Ano de referência	Evolução das notas da Prova Brasil		Indicador de Fluxo	Ideb	Meta	Situação da escola
	Língua Portuguesa	Matemática				
2015	225,52	231,16	0,98	6,3	5,7	Manter
2011	195,72	215,24	0,95	5,2	5,2	Em atenção
2009	200,50	224,26	0,99	5,7	4,8	Melhorar
2007	175,62	201,33	0,95	4,7	4,4	Melhorar

Fonte: Sítio do Qedu

Quadro 2 – Ideb. Anos finais do Ensino Fundamental. Escola Pôr do Sol. 2007-2015

Ano de referência	Evolução das notas da Prova Brasil		Indicador de Fluxo	Ideb	Meta	Situação da escola
	Língua Portuguesa	Matemática				
2015	258,25	256,37	0,77	4,0	5,9	Alerta
2013	241,56	245,40	1,00	4,8	5,5	Alerta
2011	259,11	265,35	0,95	5,1	5,1	Melhorar
2009	242,86	244,22	0,99	4,7	4,9	Em atenção
2007	236,83	256,53	0,95	4,6	4,7	Alerta

Fonte: Sítio do Qedu

De acordo com Brasil (2010), as escolas são categorizadas em quatro “situações”, de acordo com seu desempenho na Prova Brasil e o fluxo de promoções:

Alerta: Escolas em situação de alerta não cresceram o Ideb, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6,0. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Atenção: Escolas em situação de atenção não foram bem em dois critérios entre os três analisados. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Melhorar: Escolas que podem melhorar cresceram o Ideb e atingiram a sua meta. Têm o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas planejadas e superar o 6,0.

Manter: Escolas que devem manter sua atual situação cresceram o Ideb, atingiram a sua meta e superaram o 6,0. Têm o desafio de manter o crescimento do Ideb para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Comparando-se os resultados dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, percebe-se que os anos iniciais mantêm equilíbrio no fluxo de promoções e apresentam evolução de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, tendo assim seu Ideb aumentado e, inclusive, já ultrapassada a meta proposta para 2015. Ao passo que os anos finais, de acordo com dados do Quadro 2, apesar de apresentarem aumento de desempenho em Língua Portuguesa, e manterem o desempenho em Matemática, apresentaram acentuado aumento na

taxa de reprovação, fato que interferiu diretamente na evolução negativa do Ideb para esses anos, afastando-se ainda mais da meta proposta que é de 6,5 para 2021.

4.5. Duas últimas gestões da escola, no contexto das avaliações externas

Com base nos dados obtidos da escola no Ideb, Prova Brasil, taxa de aprovação, artigos na imprensa, entrevistas com ex-diretor, ex-coordenadoras pedagógicas que estiveram juntas durante um longo período de tempo, equipe pedagógica atual, além de entrevistas com oito professores, cumpre deixar registrado que, ao se direcionar um olhar atento para a conjunção dos resultados desses inúmeros instrumentos, percebe-se a dinâmica das duas últimas gestões. Constatam-se a resistência e o desinteresse dos professores [com ressalvas para diferenças entre os anos iniciais e finais], aos quais a escola esteve exposta. Incluindo a esse conjunto de dados o fato de observar o total desinteresse da atual gestão pelo Ideb, ao efetuarem tal número de retenções no ano de 2015.

Na sequência, apresenta-se o tempo na escola das duas gestões às quais se faz menções no estudo.

Quadro 3 – Período de atividade dos gestores na Escola Pôr do Sol.

		Linha do tempo						
		1996	1998	2009	2010	2012	2013	2015
Branco	Ex-Diretor	17 anos						
Mara	Ex-Coordenadora Pedagógica		12 anos					
Arlete	Ex-Coordenadora Pedagógica				4 anos			
Beth	Coordenadora Pedagógica						3 anos	
Susana	Diretora						3 anos	

Dentro do quadro de avaliações externas que se deseja analisar, a primeira gestão (1996-2012) se fez presente desde o início das avaliações da Prova Brasil, Prova São Paulo e Prova da Cidade. O início da segunda gestão escolar também coincidiu com a troca de gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) e início de diversas mudanças nas políticas públicas de educação. Ou seja, a gestão anterior teve a Prova São Paulo com dados de seus alunos e em momento que “talvez” a equipe escolar estivesse mais “focada” aos resultados dos discentes, e o término da Prova São Paulo põe fim a esta série que, de acordo com relatos obtidos [citarei adiante], foi muito frustrante. A nova série de mudanças desestimulou os professores,

principalmente quanto à descontinuidade dos Cadernos de Apoio que eram amplamente utilizados, fato que já havia sido verificado em pesquisa realizada por Nhoque, Freire e Siqueira (2014). E, também, com a descontinuidade dos dados obtidos por aluno com os resultados da Prova São Paulo. Tais ocorrências apontam para a necessidade de, ao haver troca de gestão da SME, as escolas serem consultadas sobre programas legitimados e em uso pela equipe escolar, com a finalidade de não os romper, gerando desestímulo no corpo docente - ou ainda, a avaliação desses programas.

A gestão anterior, em decorrência do tempo em que se manteve na direção e muito em função da característica proativa do ex-diretor, conhecia “como ninguém” a equipe docente, os alunos, pais, a comunidade e o entorno, mantinha a escola aberta à comunidade, com atividades, inclusive aos fins de semana, estava sempre presente e conseguiu angariar vários projetos que beneficiaram não só os alunos, mas toda a comunidade escolar. Inclusive foi referência em projetos como o Bandeirantismo e “Aprendiz” do jornalista Gilberto Dimenstein que citava a escola corriqueiramente em seu Blog e em artigos redigidos à imprensa [o jornalista chegou até a escola por causa do destaque nos resultados da primeira edição da Prova Brasil, que por ser a primeira avaliação censitária de nível nacional, teve sua visibilidade evidenciada].

Esse caráter proativo do ex-diretor, que buscava sempre levar novos conhecimentos e projetos à escola, propiciou a vinda, nos anos de 2007 e 2008, de professoras da Pontifícia Universidade Católica (PUC) para ministrarem curso de formação aos professores dos Ciclos I e II com o objetivo precípua de melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

A direção que ficou na escola de 1996 até o final de 2012 foi citada como sendo “onipresente na escola”. A ex-coordenadora pedagógica Arlete comenta que “o ex-diretor atendia mãe até as oito horas. A escola acabava às 5 e meia, e ela ficava até 8 com criança. Atendia sábado, domingo, feriado, dia santo, não tinha limite. Era muito dedicado [...] muito engajado, e a escola tinha um movimento muito grande”.

O antigo diretor diz que os pais confiavam, e isso transparecia na participação:

Isso requer confiança com os pais. Imagina organizar um acampamento, os pais organizavam, pagavam, me ajudavam. Os pais só fazem isso quando acreditam. Quando uma comunidade de pais tem uma relação dessas com a escola, sabe quantos assaltos eu tive em dezesseis anos? Nenhum.

A fala de uma das coordenadoras pedagógicas atuais demonstra que a “comunidade” acabou por se afastar da escola: “Fizemos neste ano de 2014 um ano com muitos eventos com a

comunidade, com a intenção de revitalizar o currículo com pé na cultura, pois estava tudo muito sem brilho. A comunidade reclama, mas não participa”. (Beth) A primeira gestão, no momento da saída da coordenadora pedagógica que a acompanhou por 12 anos e pelas características de ambos que se revezavam em suas funções, o diretor “entrando”⁶ no pedagógico e dando espaço para ela exercer a função da qual mais gostava de orientadora educacional, fez com que o trabalho fosse “bem-sucedido” durante esse período, [ou, pelo menos, trouxesse a sensação de ter sido assim]. Com a entrada da nova coordenadora, que fazia questão de assumir sua função no pedagógico e deixando claro sua insatisfação com a “intromissão” do diretor, gerou o início de desgaste na estrutura que se sustentara durante mais de uma década.

Eu cheguei para os professores e fiz uma proposta “Se nós apadrinharmos um ou dois alunos desses que não aprendem, nós vamos conseguir que eles aprendam, ninguém vai entrar aqui do mesmo jeito que entrou”. “Professor, dessa sala esse, esse e esse é o “caramunhão”, qual você escolhe para acompanhar”? “Eu fico com esse”. Eu também adotei dois alunos, eu ficava depois da aula, olhava caderno, cobrava lição, acompanhava, perguntava quais as dificuldades. E falava para eles fazerem comigo. Fazíamos um lanche, preparávamos um clima. [Branco].

[...]

O Branco adorava a parte pedagógica, e eu era orientadora educacional por formação e vocação, então ele ficava com o pedagógico e eu com a orientação, o que foi bom para ambos. (Mara – Ex-CP).

[...]

Comigo mantínhamos o respeito. Quando ele atravessava, eu falava. Eu chegava e falava e ele gostava do pedagógico. Às vezes havia reuniões que os professores queriam discutir as coisas, e ele começava a falar, virava palestra e não eram dados os encaminhamentos. Os professores não falavam nada. (Arlete – Ex-Coordenadora Pedagógica).

Com a substituição do diretor, e também com a chegada de nova coordenadora pedagógica e ainda mudanças das assistentes de direção, houve quase que uma renovação total do quadro de gestão, momento no qual os professores resolveram *deixar claro* o posicionamento do grupo sobre temas diversos. Os professores habituados a uma gestão de longo período acabaram por formar uma resistência às instruções dos novos gestores, justamente no momento em que estavam ocorrendo mudanças na SME [entrada da gestão Haddad e Callegari].

Ocorreu queda no Ideb e na proficiência da escola na Prova Brasil no ano de 2013, época em que a atual gestão estava assumindo, levando alguns professores a levantarem a hipótese de que a diminuição dos resultados estaria ligada à mudança da gestão.

⁶Citado pela coordenadora pedagógica Mara.

Pelas análises dos documentos levantados na escola, destacou-se na Prova Brasil de 2005, não por ter “estudado para prova” ou por estar empenhada em ter bom resultado na Prova Brasil, mas sim, aparentemente, pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e pelos vários projetos que envolviam alunos e a comunidade escolar. Porém, a partir do momento da divulgação dos resultados, em 2006, da primeira edição da Prova Brasil e ao fato de a escola ter sido recorrentemente citada na mídia por seu bom desempenho em relação a escolas de mesmo nível socioeconômico e localizadas em áreas “nobres” de São Paulo, fez com que, nos anos posteriores, desenvolvesse atividades pedagógicas destinadas a obter resultados na Prova Brasil. Vê-se isso nos registros de reuniões pedagógicas, nos quais são apresentados gráficos com o desempenho das turmas.

Quando se pesquisa a história da escola, se verifica o empenho do diretor anterior, que vai além de sua função de diretor. Digo, ele se empenha à escola de “corpo e alma”, muito mais do que acordado em seu contrato de trabalho com as 40 horas semanais. Ele vive a escola à qual se dedica de domingo a domingo. É esperado, então, que este empenho reflita positivamente nos resultados da escola, como se observa em relatos diversos. Ele tem noção do pedagógico como objetivo da escola, e sua função de diretor está em viabilizar a parte pedagógica, na qual tem envolvimento total. Com a primeira coordenadora pedagógica que o acompanhou durante 12 anos teve uma relação que favoreceu o trabalho pedagógico da escola por se entenderem em suas funções e buscarem se complementar. A ex-coordenadora pedagógica diz que se sentia bem quando o Branco assumia o lado pedagógico e a deixava agir no que de fato é sua formação, isto é, a de orientadora educacional. Relata que, quando vinham pais para o atendimento, eles sabiam quem tinha de atender, dependendo do perfil do problema apresentado. Quando a nova coordenadora pedagógica substituiu a anterior, essa gestão quase que simbiótica teve fim, pois ela não tinha simpatia pelos apartes da direção na parte pedagógica, chegando a julgá-los como uma intromissão em seu trabalho.

Paro (2015, p.25-26) assinala que o "pedagógico" é o produto-fim da escola e, por esse motivo, também responsabilidade do diretor. Cita a fala de uma diretora e explana:

“No fundo, no fundo, o administrativo está a serviço do pedagógico”. Portanto, o administrativo sozinho não tem sentido. Em última análise, o que Lourdes procura explicar, com suas palavras, é aquilo que defendo como a razão de ser do administrativo: sua articulação com fins. No caso da escola, a articulação com o pedagógico.

[...]

Mas esse equívoco é muito comum na prática escolar e é relatado também em estudos acadêmicos sobre educação. A separação entre o administrativo e o pedagógico e a constatação de que o comum é ter diretores que se

preocupam apenas com o primeiro aparecem com ênfase na fala de uma das professoras entrevistadas, [...]. Em pesquisa em que se apresenta uma gestão bem-sucedida, ao elogiar sua diretora, a professora entrevistada diz: “Temos aqui um privilégio: A diretora se preocupa com o pedagógico”.

Levando-se em conta o estudo de Paro (2015), quanto à relação do diretor com a coordenadora pedagógica anterior, ela o deixava agir em sua função de diretor plenamente, ou seja, transitando entre o administrativo e o pedagógico. Já a que a sucedeu não concordava com esse posicionamento, julgando que o diretor deveria se ater ao trabalho administrativo.

Na atual gestão da escola, percebe-se claramente este posicionamento da diretora que substituiu o Branco, já que os professores relatam seu envolvimento nas questões burocráticas, eximindo-se das questões pedagógicas.

O período da gestão anterior coincide com os melhores resultados da escola na Prova Brasil, inclusive com aumento do Ideb, como citado. Assim, em um primeiro momento, esses resultados são produto mais do trabalho pedagógico da escola, projetos e participação da comunidade, sem que tenham sido constatadas atividades em prol de estudos cujos objetivos fossem as avaliações externas. Em um segundo momento, o diretor, já com vistas a manter sua posição como uma escola de destaque na Prova Brasil, recebeu auxílio de técnicas pedagógicas em Leitura e Matemática e passou a fazer análises gráficas do desempenho dos alunos em sala de aula.

Os resultados da Prova Brasil deixaram de ter relevância com a saída do diretor. E somou-se a isso o fim da Prova São Paulo, que demonstrava dados por aluno. E, ainda, a resistência dos professores em relação à nova gestão.

Por meio desse contexto, sinalizo a importância de estudo com vistas a identificar como é imprescindível conhecer a história da escola para se entenderem os resultados das avaliações externas e a influência direta dessa história nos resultados. Destaco, ainda, o entrosamento e empenho da equipe gestora, que logicamente depende da qualidade da equipe de professores, mas que, quando focada na atividade fim da escola, o pedagógico, parece influenciar nos resultados das avaliações externas, mesmo que essa equipe gestora não indique ter conhecimentos expressivos sobre tal tipo de avaliação.

Capítulo 5

As evidências das avaliações externas na escola: os principais achados da pesquisa

Al comenzar un curso les pedí a mis alumnos que respondieran por escrito a esta cuestión: cómo me defraudaría mi profesor durante el curso? Yo les escribí, también un texto sobre la interrogación recíproca: cómo me defraudarían mis alumnos durante el curso? Cuando leí los nuestros textos respectivos, les dije, entre otras muchas cosas, que me defraudarían si les viese tan interesados por la calificación que el aprendizaje fuese una cuestión marginal o anecdótica. Alguien me dijo que en todos los procesos de selección se tenía en cuenta el expediente académico. Cómo no obsesionarse por las calificaciones? Tuvimos que hacer una comisión mixta (de alumnos y profesor) para respondernos a esta otra cuestión, en absoluto baladí: cómo nos defrauda el sistema a ambos?

GUERRA, 2003, p. 70

Neste capítulo são apresentados os achados da investigação que versam sobre evidências da presença das avaliações externas na Escola Pôr do Sol, fruto de observações, entrevistas, aplicação de questionários e levantamento de informações em documentos variados.

A busca pelas influências das avaliações externas na concepção de avaliação educacional de professores da Escola Pôr do Sol nos leva a considerar que as concepções de avaliação educacional dos professores se manifestam de modo multifacetado, sobre vários aspectos, incluindo aqueles relativos tanto às avaliações externas quanto às avaliações internas, no que diz respeito aos seus usos, instrumentos, procedimentos, finalidades e, até mesmo, sobre sua circulação política, social, pedagógica e didática.

A seguir, apresentamos achados da pesquisa sobre essas manifestações a respeito da avaliação educacional, subdivididos em dois grandes grupos. Um se refere às avaliações externas, e outro às avaliações internas, com descrições baseadas nas diversas fontes utilizadas para coletá-las e nos sujeitos que as expressavam – professores e gestores.

No que tange às avaliações externas, um dos procedimentos adotados na investigação foi indagar aos professores quais suas considerações a respeito das avaliações externas, com base na hipótese de que tais considerações, às vezes como expressão de uma mera opinião sem grandes elaborações, de alguma forma, ou acabam interagindo com – ou refletindo a partir da – a concepção sobre a avaliação educacional, isto é, interagindo ou refletindo, portanto, com conteúdos da consciência do professor sobre avaliação educacional. Esta consciência pode ter

se estabelecido na ausência ou na quase ausência de elementos das avaliações externas, decorrentes das trajetórias pessoais e profissionais singulares de cada professor.

5.1. As avaliações externas na escola

Neste tópico, o centro de interesse repousa sobre as avaliações externas, ainda que com algumas interações com as avaliações internas, como fica nítido em várias passagens. Em um primeiro momento apresentou-se considerações gerais dos professores da escola sobre as avaliações externas, essas considerações levaram em conta todas as fontes pesquisadas; em um segundo momento apresenta-se como transparecem as avaliações externas na fala dos professores que participaram das entrevistas; em um terceiro momento expõem-se como as avaliações externas foram retratadas pelos gestores entrevistados e, por fim, indica-se os usos que a escola fez, tanto dos resultados das avaliações externas como das próprias avaliações externas.

5.1.1. Considerações gerais dos professores sobre as avaliações externas

Para se pensar a influência das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional dos professores, um passo foi identificar como os professores consideravam as avaliações externas na escola e em sua rotina. Nesse sentido, a ideia de consideração indica uma visão, um entendimento, uma abordagem, enfim, uma relação entre sujeito dotado de uma consciência que se dirige para um elemento externo – no caso, as avaliações externas – e dele deriva uma primeira delimitação conceitual sem que necessariamente isso represente uma incorporação cognitiva desse objeto. Em outras palavras, que essa relação sujeito-objeto não tenha constituído um conhecimento propriamente dito, em sua plena acepção de domínio das principais características do objeto, embora, ulteriormente, esse movimento de apreensão do real possa se consolidar numa concepção. Evidentemente, a apreensão desse processo relacional implica em significativos desafios metodológicos para uma delimitação mais cabal da relação entre os elementos aqui arrolados, isto é, professores e avaliações externas.

De outro modo, pode-se argumentar que essas considerações podem se caracterizar como um obstáculo ou um facilitador quanto à resistência ou à aceitação das avaliações externas e do reconhecimento e uso de seus resultados e da própria avaliação externa. No decorrer da investigação, coletaram-se algumas dessas observações, como indícios daquilo que é o

objetivo central desta Tese, a influência das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional dos professores.

Assim, para os professores, ainda que com diferença entre eles:

- a) Os instrumentos das avaliações externas seriam construídos de modo a facilitar as respostas dos alunos para obterem bons resultados, para darem a entender que o ensino ofertado é de qualidade. Alguns excertos de professores corroboram esse aspecto, como a fala da professora Josi, do Fundamental I, em 2014, com sala de terceiro ano, e em 2015, de quarto ano, que diz ter achado que a primeira edição da Prova Mais Educação “estava muito fácil” para seus alunos, e que a maioria gabaritou. Essa percepção leva os professores a comentarem que a avaliação externa é essencialmente “política, uma mentira para mascarar o resultado do ensino. Eles fazem uma avaliação fraca para mostrar à sociedade que a qualidade é boa”.

A professora Sônia, de Língua Portuguesa do Fundamental II, tem a mesma percepção que a professora Josi em relação à Prova Mais Educação: “[...] nunca fui a fim disso. Elas estão distantes do dia a dia da escola. A última avaliação que foi a “Mais Educação” estava muito aquém, abaixo”.

O professor Fabrício, Fundamental II, acompanha o mesmo raciocínio, pois, mesmo para os alunos com maior dificuldade, julga que, ao aplicarem uma prova “fácil”, o nível desses alunos fica “artificialmente maior”. Questiona: “O nível esperado é tão baixo assim? Se for, isso é uma coisa que me incomoda”.

- b) Dado o alto custo das avaliações externas, o montante seria mais bem utilizado se fosse empregado diretamente na escola, tanto em salários, como em instalações e material educativo, inclusive questionando o verdadeiro destino dos recursos empregados nessas avaliações. O Professor Roberto afirma: “Muito gasto, alguém deve estar faturando com isso”.
- c) Consideram haver a necessidade de avaliações distintas para diferentes níveis de aprendizagem. Esse aspecto, amplamente comentado pelos professores, aponta para os instrumentos utilizados nas avaliações externas, que não abrangeriam os vários estágios de conhecimento de seus alunos. Entre os exemplos, pode-se citar a fala da professora Mariana: “deveria haver uma avaliação para cada nível de aprendizagem. [...]. Muito fácil para uns e difícil para os que estão em defasagem”. Nessa percepção, os professores incluem, reiteradamente, que os resultados dos alunos com NEE não poderiam compor o resultado da escola ou da turma, mas deveriam ser apresentados

de acordo com a deficiência deles. Deve-se destacar que essa percepção não é completamente compatível com a primeira listada anteriormente.

- d) Há o interesse do governo em controlar o conteúdo ensinado, sem, no entanto, mostrar preocupação com a qualidade do Ensino. O professor Fabrício diz pensar “[...] que a avaliação externa é uma forma de controle do próprio governo e eu não consigo enxergar que ela está preocupada com a qualidade real do ensino. Ela facilita muito, é muito fácil”.
- e) As avaliações externas estão ligadas a “políticas de partido” e não a um programa de Estado, pois, para os professores conforme muda o governo, mudam as políticas educacionais, e a escola não tem como se adaptar.
- f) Quanto ao uso dos resultados das avaliações externas, a escola não tem nenhuma orientação, e os professores nem sabem como utilizá-los.
- g) A necessidade de divulgar os resultados do trabalho da escola aos pais e à sociedade, como prestação de contas, embora essa indicação tenha sido uma posição apresentada por poucos professores. Na fala da professora Mariana: “é preciso prestar contas do que é feito aqui na escola”.
- h) A Prova São Paulo, a mais citada entre todas as avaliações externas, foi lembrada em muitos momentos por “trazer os resultados por aluno”. “E então, eu achava interessante esse acompanhamento do aluno. Eu recebia o resultado da Prova São Paulo” (Professora Grazieli).
- i) A avaliação externa tem potencial para auxiliá-los a identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas não sabem diagnosticar, ou pela complexidade e inúmeros “contratempos” das avaliações externas, ou pelo total desconhecimento por parte deles dos mecanismos que as envolvem, como seria possível essa efetivação. “Acho que elas poderiam até auxiliar, se a gente soubesse como elas funcionam.”
- j) Não concordam com o fato de não terem acesso aos itens que compõem o instrumento de avaliação, razão pela qual a Prova da Cidade foi citada com menor restrição. “O professor pode até não aplicar, mas ele não ter contato, não saber como é a prova... Se a ideia é trabalhar em conjunto, saber o que deve ser ensinado, o que o aluno tem que aprender, porque não divulgar as provas? Então, seria uma crítica a algo que poderia ser construído de outra maneira” (Professora Grazieli).
- k) As avaliações externas chegam à escola em muitos momentos e sem que os professores sejam notificados, criando contratempos e atrapalhando o planejamento. A

professora Grazieli, Fundamental II, Ciências, expressa uma posição comum entre os professores:

Em geral, cai de paraquedas, pode até ter um planejamento, mas não ficamos sabendo. Quando vem, parece que é algo que vem externamente e você tem que parar aquele momento para dar espaço. Aquela coisa que é de fora da escola.

- l) Os resultados chegam muito depois de o planejamento estar elaborado, quando o desenvolvimento do programa já está bem adiantado, o que motiva não se fazer uso deles. De acordo com Fabrício, “a resposta é simples, não querem que os professores utilizem os dados, pois, se esta fosse a intenção, no momento do início do planejamento, os dados já estariam na escola, pois a Secretaria sabe do nosso calendário”. A professora Grazieli alia esse retorno de dados a uma desconfiança dos professores em relação à avaliação externa: “Enquanto não houver um retorno e os resultados possam ser inseridos no planejamento, no currículo, essa resistência ainda vai ocorrer” [...] Eu lembro que um ano, os resultados chegaram em maio”.
- m) A característica das provas nas avaliações externas serem realizadas “através de ‘X’”, na forma de item de múltipla escolha, implica que esse tipo de prova não avalia.
- n) Sentem que estão sendo avaliados juntamente a seus alunos. O professor Fabrício diz que os professores pensam ser avaliados mediante as avaliações e, por isso, muitos acabam tendo receio do que elas possam representar.
- o) Consideram que a possibilidade de serem avaliados não é possível, em virtude das limitações dos instrumentos dessas avaliações. Em sua fala, o professor Fabrício pondera: “Eu penso assim: eles [formuladores das políticas] não têm como saber que ‘Euzébio’ falou para os alunos: ‘essa prova é horrível’. O que acontece em minha sala de aula, não dá para saber”.
- p) Há indicações da existência de alguma “pegadinha”, um teor oculto nas avaliações externas, resultado da falta de transparência nos objetivos delas. O professor Manoel comenta o fato da “probabilidade” de o professor poder ser avaliado pelos resultados das avaliações externas, e julga que se “de fato não há interesse de avaliar o professor, isso deveria ser colocado”.
- q) Sentem que falta interesse dos colegas pelo tema.

As avaliações externas não são bem-vindas à escola. Este é um aspecto forte na percepção dos professores e explicitado por alguns deles: “ninguém gosta dessas avaliações, se pudesse

tirava” (Professora Josi). Ou na fala de Fernando: “Não sei se vocês estão percebendo, mas a avaliação que a gente faz da avaliação externa não é muito boa”.

Realçam a falta de conhecimento que têm desse tipo de avaliação, ao constatarem que os resultados poderiam ser utilizados por alguns professores, se eles tivessem conhecimento de como transformar as informações que recebem em ação pedagógica. E acrescenta que possuem “pouco ou nenhum conhecimento técnico em avaliação externa”.

Tais argumentos expressam o quanto, com base em fatos, foram sendo construídas barreiras em relação à avaliação externa. Apesar de não ser uma consideração totalmente negativa, pois alguns professores tiveram acesso à explicação de como é elaborado esse tipo de prova (o arcabouço teórico e estatístico que a envolve), como se observa nesta citação: “Eu já vi algumas formações sobre a elaboração desses itens. São muito interessantes as articulações, maravilhosas, encantadoras. O problema é que eu não vejo aquilo refletido no instrumento” (Professor Júlio).

Mas também comentam que não deveria ser usada para favorecer políticos, e ainda ressaltam a necessidade de ser acessível ao professor. No entanto, esta não é uma fala generalizada, e sim, pontual de professores que tiveram acesso ao modo como são desenvolvidas as avaliações externas.

5.1.2. A avaliação externa na fala dos professores entrevistados

A entrevista com oito professores, salientando-se que foi semiestruturada e respeitando a liberdade do professor em relacionar os pontos que julgasse como os mais relevantes dentro do tema pesquisado, permitiu explorar amplamente as percepções sobre as avaliações externas.

- ✓ O primeiro entrevistado está há 27 anos na escola e 44 na educação, tem formação em Pedagogia, leciona para o 4º ano do Ciclo I. Antes de lecionar na Escola Pôr do Sol, lecionou em escolas do Estado -não revela possuir conhecimento técnico de avaliação externa, não está a par de seus recursos, tampouco os utiliza. Seu ponto de vista: “ninguém gosta, se pudesse, tirava. Uma mentira para mascarar o resultado do ensino”.
- ✓ O segundo entrevistado está há 7 anos na escola e 18 na educação, formado em Pedagogia, leciona para o 1º ano do Ciclo I - esteve à frente da recuperação paralela orientada pela SME em 2010. Além dos resultados da Prova São Paulo, aplicava sondagem por não “confiar” muito nos resultados. Teve que trabalhar diretamente a questão da interpretação pedagógica da escala de proficiência. A dificuldade em

transpor essa proficiência, a qual nomeia de “fria” e “impessoal” se deve principalmente ao fato de ser a responsável por dar conta de transpor dados da escala às dificuldades dos alunos, aliando ao contexto de cada um. Diz que o trabalho foi árduo, aplicou sondagens, fez adequações, teve treinamento na SME, mas, mesmo assim, não foi o suficiente, em razão da quantidade de alunos sob sua responsabilidade. Por esse motivo, a concepção que traz é de que a avaliação externa é apresentada sob o prisma de um número frio e impessoal. E que a transformação desse número em prática pedagógica que auxilie na aprendizagem dos alunos não é questão tão simples assim, pois exige trabalho mais individualizado.

- ✓ O terceiro entrevistado está há 20 anos na escola, tem formação em Matemática, prefere os alunos do 6º e 7º anos - apesar de ser participante em todas as Jeifs e reuniões pedagógicas, não demonstra ter conhecimento da potencialidade das avaliações externas. E, ao que se percebe, não está interessado em acrescentar mais esse elemento à sua rotina de trabalho.
- ✓ O quarto entrevistado está há 6 anos na escola e 14 na educação, formado em Biologia, leciona Ciências para o Ciclo II - julga importante a prestação de contas aos pais e à sociedade sobre a realização das avaliações externas. Mostra ter conhecimento de um dos objetivos desta avaliação que é o do professor utilizar seus resultados para melhoria do aprendizado do aluno, mas é categórico ao afirmar que os resultados não chegam no momento certo e, ao serem aplicadas, as provas atrapalham o planejamento dos professores.
- ✓ O quinto entrevistado está há 5 anos na escola e 7 em educação, tem formação em Letras e leciona Língua Portuguesa para o Ciclo II - diz sentir-se ofendido com as avaliações externas, pois as entende como forma de controle do governo e não consegue visualizar nelas a preocupação com a qualidade real do ensino. O próprio entrevistado salienta ser “péssimo em avaliação externa”. Reconhece não ter tido formação e não conhecer os mecanismos que ela oferece. Este entrevistado alicerça a concepção que tem em avaliação externa em percepções periféricas que teve dessa avaliação e por não ter verificado na escola nenhum resultado satisfatório quanto à sua aplicação ou uso.
- ✓ O sexto entrevistado está há 6 anos na escola, possui formação em Letras, leciona Língua Portuguesa e prefere os alunos do 8º e 9º anos -começa salientado: “nunca fui a fim dessas avaliações”. Pelas várias afirmações que faz sobre o instrumento da avaliação externa, percebe-se que não tem conhecimento sobre a potencialidade delas. Transparece a opinião de ser guiado por uma crença forte de que a avaliação externa não tem validade alguma e, segundo suas palavras, “não serve para nada”, não se permite questionar a avaliação externa. Uma contestação arraigada. E essa postura se evidenciou na entrevista e nas reuniões de formação, como, por exemplo, ao afirmar que

[...] o que eu vejo é o seguinte, quem foi fazer esse curso de formação foi uma professora e uma coordenadora, quem aplica é outro professor, não tem a base na redação, a gente não vai analisar 35 questões da maneira que vocês fizeram no curso, então qual a intenção?

- ✓ O sétimo entrevistado está há 6 anos na escola, sua formação é em Pedagogia e leciona para o 2º ano do Ciclo I - julga que a prestação de contas seja necessária. Não

concorda com os moldes em que a avaliação externa é realizada - fácil para alguns e difícil para os que estão em defasagem de aprendizagem. Seria necessária uma avaliação para cada nível de aprendizagem. Julga não haver comunicação entre quem realiza as avaliações externas e os elaboradores do currículo. Este entrevistado está focado na alfabetização de sua turma, tenta desenvolver seu trabalho de acordo com a formação obtida. A avaliação externa passa à margem, porém sem deixar de lhe causar desconforto, pois reconhece que não tem uma estrutura auxiliar para sanar as deficiências que se apresentam em sala e sente-se responsabilizado por isso.

- ✓ O oitavo entrevistado está há 7 anos na escola e 21 em educação, sua formação é em Letras e Pedagogia, leciona Língua Portuguesa para o Ciclo II. Lecionou em escolas do Estado e, de início, já descreve seu ponto de vista quanto às avaliações externas: não percebe contribuição à comunidade escolar, não sente respeito à autonomia da escola e sugere que está mais ligada a políticas de partido. Não julga claros seus objetivos. Este entrevistado mostra conhecer a estrutura da avaliação externa, mas não suas potencialidades quanto à aprendizagem e também não demonstra maior interesse pelo tema avaliação, seja interna ou externa.

Percebe-se que os professores não deram resposta unânime para justificar sua opinião sobre avaliação externa. As respostas e suas justificativas são variadas e se referem ao conhecimento e à interferência ou não em seu cotidiano.

Apesar de Ponte (1992) questionar a posição recorrente na literatura de que crenças e concepções sejam exclusivamente de foro pessoal, as respostas obtidas dos professores da Escola Pôr do Sol enfatizam uma tendência individual em suas concepções de avaliação externa. Somente o primeiro entrevistado se refere à coletividade – “ninguém gosta [...]”.

Salienta-se ainda a fala de um professor que solicitou durante exposição dos primeiros resultados desta Tese a grupo de professores em Jeif, que, se possível, fosse mudado o foco de uma análise coletiva para uma análise individual, pois ele professor não percebia trabalho coletivo sendo realizado na escola:

Complicada essa análise porque estão envolvidas pessoas, uma coisa que causa problemas na análise é porque o trabalho é todo individual. O professor... olha, eu entro aqui às sete da manhã, o que eu faço ninguém sabe, o que eu deixo de fazer ninguém sabe. Eu estou nessa escola desde 2007-2008. Essa análise não pode ser feita como se fosse um processo coletivo. A escola não trabalha coletivamente, nem a estrutura favorece isso. Nem a estrutura física nem a administrativa. O tempo é curto, você tem por aula 20, 25 minutos, mesmo assim não é contínuo. 20, 25 minutos que você desenvolve alguma coisa. [...], além de que não existe uma coordenação de um trabalho em certa direção. É assim: “a molecada tem que aprender”. Não importa o que, e não importa como. [...]. Mas não que tenha partido de uma escolha para a formação do aluno.

O que eu queria colocar é que é importante fazer análise, é um risco fazer análise. Porque parte de um pressuposto de que é um trabalho coletivo e não é.

Os professores expuseram ainda que as avaliações externas deveriam ser adequadas ao currículo das escolas, ou haver uma base curricular comum uniformizada, e que somente essa base fosse objeto da avaliação externa.

O professor Roberto julga que as avaliações externas deveriam estar adequadas ao currículo. Considerou que a prova Mais Educação, no terceiro bimestre de 2015, foi apropriada, mas que não tinha conseguido passar todo o conteúdo que havia “caído na prova”.

A mesma opinião tem a professora Mariana: “Quero saber se houve uma conversa com o pessoal que elabora as políticas públicas de avaliação com os elaboradores de currículo. Porque senão fica difícil, a gente ensina uma coisa e eles avaliam outra”.

O Professor Manoel aponta o fato de não sentir que a avaliação externa respeite a autonomia da escola, ao afirmar:

[...] não a sinto respeitar autonomia, não a sinto tentar desvendar um certo currículo que está subjacente ao currículo daquela comunidade, nem vou falar de uniformização, pois é o papel dela, tem que uniformizar mesmo o sistema. Mas se orienta as políticas de educação, ainda não percebo, isso não.

A professora Grazielle salienta que a avaliação externa está “nivelando e não é o que a gente “tá” trabalhando e fica aquela coisa desconectada”. Julga que uma proposta profícua seria a avaliação externa estar atrelada a uma base mínima comum, pois os professores poderiam trabalhá-la e ir além. Diz que “prova externa vem desvinculada, porque agora eu não ‘tô’ trabalhando isso”. Ao ser questionada sobre o significado de “nivelando”, disse que, embora a mesma prova estivesse sendo aplicada a toda rede, não necessariamente os conteúdos dados seriam os mesmos.

A professora Graziela acentua a demanda de tempo que a Prova Mais Educação criou, ao gerar a necessidade de o professor ter que digitar os resultados:

O aluno vai responder, e o professor tem que passar para o computador. “Pô”, põe esse aluno para responder no computador. Acaba até com essa produção de papel. Onde tiver recurso faz com o computador, só onde não tiver recurso que faz em papel.

Os professores aqui citados têm a percepção, apesar de não explicitarem, de que a avaliação externa não apresentaria validade curricular e que estaria uniformizando o currículo.

A fala de que o conteúdo cobrado é um, e o que está sendo apresentado em sala é outro, foi uma percepção quase coletiva, mas a de que a avaliação externa estaria uniformizando o currículo foi uma fala isolada de dois interlocutores.

Outro ponto mencionado pelos professores entrevistados se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e as avaliações externas. A participação dos alunos portadores de NEE nas provas de avaliação externa é um fator de desconfiança dos professores a este tipo de avaliação. As evidências apresentadas nas entrevistas levam a crer que os professores julgam que a presença desses alunos, nas avaliações externas, diminui o resultado da escola e das turmas nas quais estão concentrados. E, por ser uma escola com muitos portadores de NEE, é uma resposta recorrente. Não julgam correto que tais alunos façam o mesmo tipo de prova, pois cada um está em um ritmo diferente, dependendo da necessidade que possua, e acham que precisariam ser consultados sobre cada um para que fosse feita uma prova no nível adequado. Não chegaram a falar verbalmente que preferiam que eles não participassem da avaliação externa, mas a mensagem perceptível foi “ou não se considera a nota para os resultados da escola, ou eles não realizam a prova, ou, quando muito, fazem uma prova diferenciada, de acordo com as NEE de cada um e, por isso, os resultados também precisam ser apresentados separadamente”.

Eu acho que o aluno que é NEE não pode fazer a mesma prova. Se a gente está dizendo que ele tem um caminho próprio, é o mesmo conteúdo, mas diferenciado, então a prova deveria também ser diferenciada. Qual a dificuldade dele. Não é assim, todos iguais, eu tenho jogos que duas conseguem e uma não consegue. Então você chegar e dar uma mesma prova, não é correto. (Roberto de Jesus).

[...]

Como se vê a inclusão nisso? Como vem uma prova que o cara responde as mesmas questões da sala? Às vezes ainda tira nota maior que o outro porque é de alternativa. Então você está avaliando o quê? A qualidade dos alunos que sabem somente escrever e não a qualidade do aluno que sabe ler, escrever e pensar. Então, não aprovo este tipo de avaliação e não sei para que serve. [Sônia].

Percebe-se que aliar avaliação externa aos alunos com necessidades educacionais especiais não é um assunto fácil para os professores. Ouvimos que os professores especialistas não tiveram uma formação focada em educação e apresentam dificuldades em relação às diversas temáticas da didática educacional, entre elas, a avaliação. Porém, a questão dos alunos com NEE abre outra discussão da formação desses profissionais em sala e, nesse caso, não só dos professores de Fundamental II. O depoimento de uma professora de Fundamental I com formação específica em pedagogia revela isso:

Eu endeuso qualquer professor, só de vir em sala de aula ultimamente. É aluno com deficiência fortíssima. O ano passado foi uma loucura os alunos com deficiência, o tamanho da deficiência, e junto com nossos alunos... e não tem ninguém para ajudar. [Essa professora foi objeto de avaliação durante aplicação da ANA com três alunos portadores de NEE, sendo muito atenciosa com os três]. Pai colocando a gente na internet, professores falando dos colegas. O professor só de aguentar isso na sala já é um herói. Nenhum professor teve formação. Eu falava: “eu não entendo nada, nada, nada de deficiência mental” e você que se virasse, se quisesse saber. O ano passado tinha 28 alunos e três eram NEE.

Eu estava desesperada, tinha medo de enfrentar aquele aluno, porque eu não tinha formação. E eu não aceito o aluno estar na sala só por estar, eu não aceito o aluno não fazer nada e não participar. (Josi).

Os professores reclamam de muitos contratempos que vêm junto com as avaliações externas. No caso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), na maioria das vezes, não há aplicadores para acompanhar esses alunos.

Os professores têm a percepção de que os alunos com NEE, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, não deveriam ter a mesma participação que os demais na composição das médias da escola. Como alguns professores se sentem avaliados com os resultados dos alunos, isso intensifica a posição de que não seja profícua a participação daqueles.

Percebe-se nas falas dos professores, como já assinalado no tópico anterior, uma confluência em direção a uma construção de concepção negativa e de reservas às avaliações externas, as quais deveriam estar adequadas ao currículo, ser produzidas de acordo com as diferentes dificuldades de aprendizagem e mais ciosas quanto à obrigação de enviarem aplicadores para as provas específicas aos alunos NEE.

5.1.3. A avaliação externa na visão dos gestores entrevistados

Uma das atuais coordenadoras pedagógicas da Escola Pôr do Sol relatou que toda a política do MEC é feita para o interior do Nordeste e que a intenção seria aplicá-las para o Brasil inteiro. A coordenadora – Beth – julga que as avaliações externas na escola apresentam deficiências, mas também reconhece suas potencialidades e percebe que existe uma “resistência” generalizada dos professores que não se refere somente à avaliação externa, mas a qualquer política que vise mudar o *status quo* e mexer com suas certezas. As deficiências a que se refere primeiramente são à Prova Brasil, pois, devido à extensão do território nacional, tende a querer uniformizar um currículo nacional, o que afeta a diversidade existente nas diversas escolas. “As necessidades que a região Nordeste tem lá não é a mesma que temos aqui”. Como percepções negativas também cita as avaliações externas serem muitas e

atrapalharem o planejamento da escola “em momento em que a escola está focada em outros afazeres”. Acrescenta haver um “*descrédito* instalado entre os professores”, em decorrência de os resultados demorarem a chegar. E ainda cita o fato de a cada nova gestão municipal “destruir e jogar tudo na lixeira das administrações anteriores”. Mas também traz percepções positivas sobre a potencialidade das avaliações externas: julga que, se o “professor entendesse os mecanismos da avaliação e conectasse com suas intenções poderia usar os resultados para reorganizar os trabalhos de ensino”, porém descreve que ele apresenta uma “animosidade panfletária, é uma coisa ‘hay gobierno? Soy contra’, e não é só no caso da avaliação”.

A coordenador Beth durante reunião coletiva salientou que quando a Prova São Paulo foi implantada houve diversas oficinas, diversas ações da SME para esclarecer professores e escolas do que a nova avaliação se tratava, mas depois menciona que “tudo foi descontinuado”. Acrescentou que “É impossível atingir a todos os professores, então fica cheio de lacunas. Além do que, é ilusão achar que o coordenador e o professor vão dar conta, vão ter a habilidade de trazer na sequencia o mesmo nível de profundidade da discussão. O que acontece é que as coisas se perdem”.

Quanto ao ex-diretor, em determinados momentos da entrevista, ao discorrer sobre fases da avaliação, no período em que estava na Escola Pôr do Sol, dá a entender que a avaliação externa não se constituía num ponto de apoio para detectar o baixo desempenho do aluno e procurar práticas pedagógicas para trabalhar essas deficiências. Sua fala revelou que o trabalho de gestão se assemelhava mais a organizar a escola para uma disputa entre “times” – as escolas –, onde ele era o “técnico” e traçava estratégias para superar o “adversário” e melhorar o desempenho de seu “time” – sua escola:

Fazíamos gráficos, eu e a Mara. Quantos alunos nós precisamos para melhorar um pouquinho esta curva do gráfico? Se cinco, seis alunos se empenharem nós já conseguimos mudar para melhor. Essa tá horrível, que vamos fazer para melhorar? Quem topa fazer um grupo que a gente vai estudar mais para a gente poder melhorar. Tinha uns que falavam para mim tanto faz. Se cinco toparem, este gráfico muda.

Porém, também nos contou sobre o movimento de angariar ajuda para a escola na formação de professores. Relata que tudo o que a SME-SP oferecia, a escola aceitava e participava:

Assim, consegui as oficinas com duas técnicas do Ministério da Educação (MEC) logo depois da primeira edição da Prova Brasil. Jacqueline Barbosa – Pontifícia Universidade Católica (PUC) - ficou dois anos trabalhando a área de português. E a Clélia, que fez oficina de matemática, ficou seis meses, mas os professores colocaram ela (sic) para correr.

Iniciou um empenho com os assistentes administrativos e coordenadoras pedagógicas da escola, com o objetivo de ordenar os dados de todas as turmas e de todas as disciplinas, para demonstrar aos professores a situação do aprendizado dos alunos:

[...]. Pegávamos todas as notas de todas as disciplinas de todas as turmas e fazíamos um levantamento da quantidade de NS, S e P. E a meta era que as estatísticas melhorassem no bimestre seguinte. O que faríamos pedagogicamente para melhorar isso? [...]

Ao que se nota, a concepção de avaliação externa está arraigada em um sentimento de desafio, isto é, ter sua escola em destaque dentre as demais estaria refletindo seu trabalho pedagógico. Porém aquela situação o motivou a trazer ajuda externa para formação dos professores que auxiliassem a interferir positivamente nas ações pedagógicas, tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos e levar a equipe a refletir sobre os comportamentos distintos dos alunos. Uma forte sensação de que seu trabalho estava sendo avaliado por meio dos resultados.

A ex-coordenadora pedagógica – Mara – relata que explicava aos professores que as avaliações externas permitiam comparações com “outros lugares, outros “mundos”, estado, prefeitura, Brasil, e eles tinham que aprender a fazer isso”. Outra fala da CP nos revela o destaque que a avaliação externa tinha na agenda escolar: “A avaliação não foi pior que a Progressão. A Progressão foi péssima. A avaliação você vai levando”.

Para a outra ex-coordenadora Pedagógica – Arlete –, a avaliação externa não consegue entrar na escola por conta das inúmeras histórias que dela fazem parte:

A avaliação externa é como um raio que cai, ela é um corte transversal que pega aquele momento, e a avaliação bimestral, aquela avaliação que a gente faz na escola, aquele acompanhamento dos alunos é longitudinal, você vai considerando tudo. Se a escola está passando por momentos difíceis, se aconteceu alguma coisa, se não aconteceu, então assim, é diferente. Há bastante controvérsia. Já participei de muitas bancas de professores defendendo e acusando a avaliação externa.

5.1.4. Usos dos resultados e das avaliações externas

Na Escola Pôr do Sol, foram identificados cinco tipos de usos referentes tanto aos resultados da avaliação externa como à própria avaliação externa: dois relativos aos resultados da Prova São Paulo, edição 2010, sendo um relativo à utilização dos resultados dessa prova para encaminhar alunos para recuperação paralela, e outro, como forma de trabalhar diferentes níveis de aprendizagens dos terceiros anos; um terceiro, por influência da Prova Brasil; o

quarto, por influência da Prova Brasil e da Prova São Paulo para realização de provões. Finalmente, um quinto, influenciado pela Prova da Cidade, da qual se utilizavam seus resultados e instrumentos para avaliação interna.

5.1.4.1 Utilização de resultados da Prova São Paulo 2010 para recuperação paralela

O primeiro uso localizado refere-se à utilização de resultados da Prova São Paulo 2010 e foi identificado por meio da leitura de documento contendo relação de nomes de alunos com suas respectivas proficiências na Prova São Paulo desse ano. A docente responsável pela produção dessa lista relata ter sido uma orientação da SME, quando fazia atendimento em Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e, posteriormente, na Recuperação Paralela, a qual começou a englobar apenas alunos das 4^{as} às 8^{as} séries.

Essa lista tinha por objetivo encaminhar os alunos que estivessem com proficiência abaixo do básico para recuperação paralela.

A professora não soube utilizar as definições da escala com precisão – “abaixo do básico, básico, adequado e avançado”, evidenciando que não são empregadas em seu cotidiano. Aliás, a única que citava com propriedade era a dos alunos “abaixo do básico” que constituíram a população de seu trabalho.

Quando questionada se esses alunos estavam realmente no nível de proficiência declarado nos resultados da Prova São Paulo, ela disse que, primeiramente, havia feito a relação de acordo com os resultados e depois, as adequações, momento em que aplicava sondagem e fazia remanejamentos, em caso de necessidade.

A professora declara não ter gostado do material que era enviado pela SME para essas aulas de Recuperação Paralela, por ser “engessado” e, como ela cotidianamente tinha um trabalho mais individualizado, não havia gostado da mudança, porque não era tão profícua, principalmente por causa do tamanho das turmas que era orientado a se constituírem. “Dez turmas com doze ou doze turmas com dez alunos”, o que dificultava um trabalho mais individualizado. Além disso, este trabalho era desenvolvido no contra turno, e as ausências dos alunos eram constantes.

Esta era uma das reclamações mais incisivas da professora, pois, ao assumir a sala de recuperação paralela, automaticamente não pôde mais se dedicar a SAP, e principalmente, por se tratar de alunos das segundas e terceiras séries que apresentavam muitos problemas de aprendizagem.

Além da relação de alunos, tendo em vista a Prova São Paulo, houve a lista dos professores, muitas vezes calcadas em problemas disciplinares. Solicitou-se, então, que a professora participasse das reuniões da Jeif para que fossem aparadas as “arestas existentes”.

Se o aluno tinha dificuldade e evoluiu em relação a ele. Será que o trabalho não precisava ser mais individual? Esse tipo de conversa era feito. Fiz uma formação em relação às fases escritas para os professores entenderem. Falar que o aluno é 175 é muito impessoal, e o que você vai fazer de fato, e o que quer dizer isso? Agora o “X” da questão é o que você vai fazer, sem se falar das questões fora da escola. Existem várias interferências externas que prejudicam. Você não fica contando com isso, mas não posso negar a existência de problemas familiares. A própria adolescência, várias coisas interferem, mas temos que pensar um plano de ação. Tenho 25 alunos, o que vou tentar fazer em relação a eles. O resultado da avaliação, o que vou fazer? Tenho que tentar resgatar as crianças. Por mais que houvesse conversa na Jeif e o conhecimento do material e passasse o que era feito, levei o material, contei o que era feito, a base da formação qual foi, no dia a dia me colocava à disposição, fazia entrevista com os pais, mas só isso não resolvia. O que existe nesse conceito é frio... então, eu fazia todo esse trabalho. [Professora da SAP].

Esse desafio citado pela SME, por meio de resultados da Prova São Paulo, tem implicações diretas no trabalho docente. Coloca em foco a interpretação pedagógica da escala e a transposição dela para ações pedagógicas que deem conta para possível avanço do aluno. Porém, percebe-se que a professora de SAP havia ficado com a responsabilidade da deficiência de aprendizagem desses alunos, aliada à lista enviada pelos professores que era calcada em comportamento.

Reiteradamente, a professora ressaltou que os professores faziam sua lista baseada no comportamento que os alunos tinham em sala:

Como estão agitados e não prestam atenção parece apresentarem problemas de aprendizagem, mas o que ocorre é que por conta desse comportamento não assimilam o conteúdo, mas, quando individualmente, percebe-se não terem problema de aprendizagem, e sim, com a indisciplina.

5.1.4.2. Uso dos resultados da Prova São Paulo 2010 para organizar alunos das 3^{as} séries

O segundo uso, também com base nos resultados da Prova São Paulo 2010, foi uma iniciativa de professores das turmas de 3^a série, no ano de 2011, tendo por base o desempenho dos alunos nessa avaliação externa e nas avaliações internas. Decidiu-se por uma ação pedagógica colocada em prática por professores de três turmas distintas para enfrentarem a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, separando-os por níveis de aprendizado expressos nesses resultados.

Porém, a iniciativa não obteve o resultado esperado, pois o trabalho com a turma que apresentava menor proficiência, também mostrava outras características de aprendizagem que dificultavam o trabalho. Havia questão comportamental, alunos com “severos” problemas de aprendizagem, e somente uma ação pedagógica pontual não foi suficiente para saná-los. Optaram, ao final, pelo retorno às turmas, conforme a formação inicial.

Uma das professoras envolvidas nesse projeto, que atualmente não leciona mais na escola, expôs que seu maior questionamento em relação ao uso da avaliação externa seria: “como a avaliação externa poderia tê-las auxiliado no trabalho pedagógico com seus alunos, de modo a não apresentarem esse fracasso escolar que está estigmatizado hoje em cada um deles”, tendo em vista que muitos desses alunos apresentaram retenções⁷, e alguns ainda não dominam a leitura e escrita.

Esse fato, a tentativa de as professoras realizarem um trabalho diferenciado na escola com base na proficiência dos alunos e tentarem uma ação pedagógica intensificada, é motivo de citações constantes de vários professores da escola: “teve um grupo de professoras que tentou, mas não deu certo e voltaram ao que era antes”. Por esse motivo, percebeu-se como relevante questionar os professores sobre a dúvida apresentada pela professora, ou seja: a avaliação externa poderia tê-las auxiliado no trabalho pedagógico? Quando questionados sobre esse projeto realizado em 2011, com as turmas da 3ª série, alguns dos professores entrevistados deram suas opiniões sobre a possibilidade de esse projeto ter se concretizado, tendo como fundo os resultados propostos das avaliações externas.

A professora Josi admite que a avaliação externa poderia ter auxiliado as crianças a não terem o fracasso que carregam atualmente. Uma percepção positiva, acreditando no potencial técnico das avaliações externas - sabe que existe a possibilidade, mas não como efetivá-la. Cita: “Uma concepção idealizada, mas não factível”.

O professor Manoel diz que não vê como o fracasso desses alunos poderia ser detectado pelas avaliações externas, e conclui: “pode ser que na minha cegueira eu não enxergasse isso”.

A Professora Grazieli julga que não seja necessária a avaliação externa para detectar um possível fracasso escolar, pois a avaliação do professor poderia ter esse papel, sugerindo, desse modo, acreditar mais na avaliação do professor. Em sua opinião, a avaliação externa “serve para coisas mais amplas”. E dá destaque a uma das características das avaliações

⁷Grande parte dos alunos dessas terceiras séries, no ano em que se iniciou nossa pesquisa de campo, cursava o 7º ou 8º ano.

externas, a sua capacidade de avaliar em larga escala e, nesse caso, não visualiza seu potencial de contribuir pedagogicamente ao aprendizado individual.

Para o Professor Fabrício, talvez a avaliação externa pudesse ter contribuído, “se as pessoas soubessem todos os mecanismos que elas têm para avaliar”. Porém, ele julga que o fracasso dos alunos se deve ao fato de não estarem alfabetizados e que, nesses casos, ela poderia ter contribuído somente nos anos iniciais.

Professor Roberto de Jesus reflete que, “se os resultados fossem trabalhados, poderia ser que a avaliação externa auxiliasse para combater o fracasso escolar. O que falta é acompanhamento da direção da escola. Isto não é só da nossa Unidade Escolar”.

Essa tentativa de uso dos resultados das avaliações externas nos revela que três professoras que idealizaram o projeto e o tentaram efetivar, acreditaram no potencial dos resultados da Prova São Paulo e na sua proposta de intervenção pedagógica. Além das três professoras, a professora Josi também pactua dessa crença. Outros dois professores, Fabrício e Roberto, também acreditam que a avaliação externa possa auxiliar que seja detectado um possível fracasso, mas, para que isso se efetive, é preciso que os professores tenham conhecimento das possibilidades, das ferramentas que estas avaliações oferecem, além de acompanhamento por parte da gestão. Dois dos professores não conseguem perceber que a avaliação externa se preste a este objetivo, Manoel e Grazieli. Ele salienta não enxergar essa potencialidade na avaliação externa, e a Grazieli destaca apenas uma das características da avaliação externa, “sua capacidade de avaliar em larga escala” e, nesse caso, não visualiza seu potencial de avaliar o aluno individualmente.

5.1.4.3. Uso com base no desempenho na Prova Brasil 2005 e recebimento de resultados por alunos com o início da Prova São Paulo

Esse uso pode ser considerado mais uma influência da avaliação externa no clima escolar do que propriamente um uso efetivo dos resultados.

Sabe-se que houve em 2006 um reconhecimento público, decorrente dos resultados da primeira edição da Prova Brasil, do elevado desempenho da escola, se comparado ao da RME-SP, especialmente às escolas com o mesmo Nível Socioeconômico (NSE). Este fato gerou iniciativas por parte do diretor da escola, de práticas para manter a escola em destaque. Como o caso de professoras técnicas do MEC que estiveram na escola durante os anos de

2007 e 2008, semanalmente, nos horários da Jeif, para formação dos professores, tendo em vista ações pedagógicas, objetivando melhor desempenho dos alunos. Como foi efetivada a formação em horário coletivo, abrangeu todos os professores que estavam em Jeif.

Nesse período, as referidas técnicas discutiram intensamente formas/modos de ações pedagógicas direcionadas à melhoria de desempenho dos alunos, apoiando-se no pressuposto de que, a partir do momento em que os professores tivessem sua formação aprimorada, a consequência natural seria reverberar em sala de aula e nos alunos, além de aprimorar o conhecimento que os professores pudessem ter do processo de avaliação.

O início da Prova São Paulo em 2007, cujos resultados eram apresentados por aluno, a partir de 2008, instigou práticas da equipe gestora que, de acordo com a fala dos professores, na gestão anterior, que permanecera na escola até final de 2012, os resultados eram apresentados em gráficos e discutidos em reunião. Percebe-se que o uso ficou na discussão dos resultados e incentivou a equipe gestora a produzir estatística de desempenho dos alunos tendo como fonte as avaliações internas. Alguns dos professores comentam que a discussão era feita somente em comparativos da escola em relação à SME e às escolas da DRE. Outros falam de gráficos apresentados em relação ao desempenho de cada aluno e turma. Estes gráficos estão anexados nos livros de atas de reunião pedagógica e fazem referência ao acompanhamento de desempenho dos estudantes na avaliação interna da escola em todas as disciplinas e turmas e alunos, contendo o percentual de alunos com conceitos: Satisfatório (S), Não Satisfatório (NS) e Plenamente Satisfatório (P).

Esses gráficos e tabelas, contendo toda a dinâmica dos conceitos de todos os alunos, por disciplina e de todas as turmas, não é fato pouco relevante, pois a discussão que esses dados geraram no decorrer do período em que estiveram presentes, 2008 a 2012, colocaram o tema “avaliação” em destaque, pois, ao visualizarem gráficos com resultados por turma, com diferentes desempenhos nas mais diversas disciplinas, por mais que não se tenha localizado aprofundamento desses diversos resultados, provocou o seguinte questionamento de uma professora à outra: “Como você avalia para ter esse resultado? Como chegamos a resultados tão diferentes? Não entendo o motivo dessa turma ‘não ir bem’ somente comigo”. Nota-se que os questionamentos em torno do tema possibilitaram discutir sobre conceitos e critérios de avaliação.

Precisa-se levar em conta que os professores, muitas vezes, relatam que a discussão dos resultados ocorreu somente até o final de gestão anterior e que com a mudança não ocorreram novas discussões, porém, nesse período, ocorreu também a descontinuidade da Prova São

Paulo. Ou seja, pode não ser somente o fato da troca de gestão o motivo pela falta de discussão dos resultados das avaliações externas. Mas os gráficos que eram produzidos com os resultados das avaliações internas por disciplina também tiveram seu fim nesse período.

5.1.4.4. Uso da avaliação externa para realização de provões

Esse uso refere-se ao fato de a escola organizar uma avaliação interna com todas as salas que não participariam das avaliações, pois julgava-se que aquele seria um momento no qual os alunos se apresentavam mais introspectivos, a escola aparentava ter um ambiente calmo e focado na avaliação. Porém, o conteúdo utilizado nessas avaliações eram os conteúdos dados em sala, não tendo em vista as referências das avaliações externas. O elo era somente a utilização do mesmo dia para a aplicação dessa avaliação interna geral.

Nov/2010 - Confirmamos a análise da nossa proposta de realizar nossas avaliações junto com a Prova São Paulo. A escola ficou silenciosa, todos participaram, não houve muita falta, consideramos que esta estratégia foi muito boa. Analisamos algumas provas e discutimos sobre os acertos e usos na Prova São Paulo em relação as nossas avaliações e sondagens.

Nov/2011 - Trabalhamos na construção da matriz das nossas provas que ocorrerão no mesmo período da Prova São Paulo. Analisamos algumas questões apresentadas pelos professores. Trocamos experiências e análises. [...]. Comentamos que com as nossas provas não tivemos problemas, e que os alunos consideraram da mesma forma e deram a mesma importância, o que consideramos um saldo positivo.

Jun/2009 - Recebemos as instruções de como realizar e proceder no dia da Prova da Cidade. A DRE providenciou a entrega e a retirada das respectivas provas. A prova foi formulada com base nas Orientações Curriculares, formulada por professores da Rede. Elaboramos com base em provas aplicadas em anos anteriores, as provas para alunos que não farão a Prova da Cidade. No caso, elaboramos as provas de português e matemática para os alunos das 5^{as} e 7^{as} séries. Essas provas também oferecem recursos a serem utilizados para aferirmos a aprendizagem e o andamento dos nossos projetos, como estão sendo não só desenvolvidos, mas como os alunos respondem em termos de aprendizado ao nosso plano de metas.

Jun/2009 - Visando futuramente à aplicação da Prova da Cidade nos dias 16/06 e 17/06, o grupo de professores foi abordado pela senhora diretora para pensar e elaborar uma Prova no mesmo formato para as séries que não farão a prova oficial, transformando os dois dias de prova na escola como um momento único de Provão. Pensando em diagnósticos e avaliações baseadas nas disciplinas contempladas até a data mais próxima da aplicação. Utilizar os Guias Curriculares, tendo como suporte o xérox da escola (1^a e 3^a séries).

Mai/2011 - Prova da Cidade.

Após terem terminado a correção das provas, os professores fizeram o levantamento das questões em que os alunos tiveram mais dificuldade e este resultado foi socializado com o grupo. Os professores também analisaram as questões verificando que estas se referem, em muitos casos, às Expectativas de Aprendizagem de anos anteriores, e não necessariamente ao conteúdo que supostamente deveria ter sido trabalhado no bimestre, de acordo com o planejamento previsto nos Cadernos de Apoio e Expectativas de Aprendizagem. Propostas: continuar a trabalhar as Expectativas de Aprendizagem relativas às questões com maior índice de erros.

5.1.4.5. Uso de resultados da Prova da Cidade na avaliação interna

O quinto uso refere-se à utilização dos resultados da Prova da Cidade como composição de nota bimestral. Nos livros de registros, localizamos alguns excertos que ratificam os dados mencionados nas entrevistas, redigidos na íntegra nos apêndices 005 e 008:

Abr/2011 - Organizamos o período de avaliação que vai ocorrer concomitante com a aplicação da Prova da Cidade. Vamos aproveitar o resultado das provas para compor nosso conceito bimestral.

Uma descoberta não citada nas entrevistas foi a relação estreita que os professores mantiveram com a Prova da Cidade. Os professores haviam comentado que utilizaram em determinado momento seus resultados para composição de nota bimestral. Porém, registros nos livros de reuniões mostram que foram utilizadas provas de edições anteriores para produção de provas coletivas da escola e, quando havia aplicação de avaliações externas apenas para algumas turmas, as outras realizavam a prova da escola. Quando recebiam os resultados da Prova da Cidade, estes eram analisados de acordo com as Orientações Curriculares e proposições das Expectativas de Aprendizagem:

Jun/2011 - Teremos problemas com a organização, pois a aplicação da Prova da Cidade será conjunta ao Conselho de Classe. A professora Lúcia declara ao grupo que combinou a realização de questões da Prova da Cidade do ano passado.

Conquanto os professores não tivessem comentado nas entrevistas, os registros revelam que a Prova da Cidade serviu não somente de base para a elaboração de suas avaliações, mas foram utilizadas como instrumento das avaliações dos professores.

A CP Beth percebe que as Provas da Cidade e Mais Educação têm maior influência sobre os professores, pois eles são os aplicadores. “A Prova Brasil e a Prova São Paulo acirram a animosidade, porque o professor não é o aplicador, ele fica incomodado por não ter acesso ao instrumento.”

Durante as entrevistas com os professores, somente um havia citado que não conseguia entender o motivo de não poder ter acesso e conhecimento ao conteúdo das provas. Este pode ser mais um elemento de aproximação entre este tipo de avaliação (Prova da Cidade) e os professores.

5.2. As avaliações internas na escola

Neste tópico, o foco recai sobre as abordagens na dimensão da avaliação educacional que está sob maior controle dos profissionais da escola. Em algumas passagens, ficam mais explicitadas as referências às atividades desencadeadas pelos professores, quando se utilizou mais a expressão avaliação interna; em outros trechos, por haver referências mais gerais, optou-se pela expressão avaliação educacional.

5.2.1. As avaliações internas segundo os gestores da escola

Durante reunião com a atual diretora e coordenadoras, foi exposto o objeto deste estudo, “concepção de avaliação do professor”. As gestoras, inicialmente, foram pontuando diferenças entre os vários professores sobre o modo como se utilizavam das avaliações: “O professor Roberto, o professor Fernando, a professora Raquel, a nova professora” indicavam, assim, que cada professor tem sua forma particular de avaliar.

O objeto deste estudo foi também de reflexão do grupo de gestoras que foram desenvolvendo suas percepções e uma discussão conjunta para conseguirem chegar a um consenso, destacando que, até o momento, não havia sido tema de debate.

Ponderaram sobre a possibilidade de que as experiências conjuntas e a escola onde estão inseridos reflitam em sua prática, mas não por isso necessariamente se aproximam, pois, cada um desses professores tem uma concepção de avaliar muito particular. E acrescenta: mesmo quando o professor está há mais tempo na escola, como o caso do Roberto e da professora nova que se julga discriminada, porque é negra, quando questionada porque deu 2 e 3 para toda a sala.

Discorrem, ainda, que esta situação ocorre nas inúmeras reuniões sobre avaliação, seja ela interna ou externa, e leituras e formação, a interação desses estudos fazem parte da vivência dos professores. Questiona-se se os professores podem ignorar esses momentos de formação em sua prática, ou os ignoram coletivamente, e individualmente os incorporou?

Durante observação de diversos momentos de interação do grupo, percebe-se o “poder, a autoridade e o coletivo”, como as ideias de avaliação individual se apresentam ao grupo muitas vezes como forma de imposição e, dependendo da posição que cada um tem dentro do grupo, as concepções se contrapõem ou se unem. Nesse espaço de interação, muitas vezes, suas concepções se modificam.

5.2.2. As avaliações internas nos documentos

No livro de ata de reuniões, localizou-se o registro de uma reunião de março de 2015, na qual a coordenadora pedagógica fez um levantamento com os professores sobre conhecimentos de avaliação. A relação está descrita a seguir, ordenada em categorias de análise, definidas por Remesal (2011)⁸.

Concepção pedagógica da avaliação (função pedagógica)

“Avaliação como ponto de partida para outras aprendizagens.”

“Avaliação também para aprender com ela.”

“Contínua, não se resume ao produto final.”

“Serve para reorganizar o planejamento” (uma finalidade da avaliação).

Concepção social da avaliação (prestação de contas das atividades do aluno e professor)

“Conjunto de perguntas que requer resposta” (coleta de informações sobre o objeto da avaliação).

“Modo de verificar como os alunos estão ou o que aprenderam durante as aulas.”

“De fato, para obter nota e eu cumprir meu papel de professor.” (Ou seja, o papel do professor é dar nota? Isso reflete o que Guerra fala sobre “diga-me como avalias que te direi quem és”. Aqui está presente uma concepção do papel do professor).

“Avaliações vinculadas a circunstâncias externa à escola.”

⁸Remesal (2011, p. 473) utiliza em seu estudo as denominações “função pedagógica e social”, sendo a primeira “um dispositivo capaz de promover a reflexão e a mudança na educação, monitorando tanto o ensino como a aprendizagem”. E a segunda: “a avaliação é uma ferramenta de certificação para diferentes públicos da sociedade, como famílias ou administrações escolares. Isto é, serve para a prestação de contas da realização dos alunos e do trabalho profissional dos professores”.

“Aspecto somativo que gera nota para medir o que aprendeu (quais conteúdos) e avaliação de competências, que avalia habilidades de socialização.”

Concepção mista

“Avaliação serve para ver o próprio trabalho” (ao mesmo tempo pode ter função social na acreditação do professor e função pedagógica).

“*Feedback* dado aos alunos após avaliação, procedimento importante e necessário. ” (Ao mesmo tempo que pode ter função pedagógica, tem a função social, caso o *feedback* seja somente a informação do resultado).

Capacidade do professor em avaliar

“Avaliação dá medo.”

“Perspectiva formativa, como “panaceia” à irrealidade da proposição.”

“Instrumento diagnóstico para ver dificuldades e tentar resolvê-las, mas não acontece na prática.”

De acordo com Remesal (2011, p. 472):

Essas concepções, desigualmente distribuídas, mostram algumas tendências que podem estar ligadas à tensão intrínseca entre a co-ocorrência de omissão das funções pedagógicas e sociais da avaliação na escola e as dificuldades de implementação da avaliação para as práticas de aprendizagem.

Os professores, no registro de seus entendimentos em avaliação expostos anteriormente, expressam seu uso como formativa, como orientadora de um trabalho diagnóstico. Discorrem características das avaliações formativa, somativa e contínua, demonstrando que assimilam as diferenças entre os conceitos e os distinguem, porém, quando denominam a perspectiva formativa como “panaceia” e “irrealidade” da proposição; ou quando teorizam que os resultados da avaliação diagnóstica não se efetivam na prática, declaram que as avaliações formativas e diagnósticas não fazem parte do cotidiano escolar da Escola Pôr do Sol.

Remesal (2007, p. 27-28) expõe, também como conclusão de seu estudo, que, apesar de “um apelo à avaliação formativa nas salas de aula [...] a implementação real das práticas de avaliação formativa nas escolas não pode ser considerada como adquirida”. A autora ainda explana que o que julgamos relevante demarcar como possibilidade de tema a ser investigado

e que já havia chamado atenção a partir de dados de análise deste estudo, é a avaliação formativa ser mais citada e utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Como os atos e políticas educacionais pretendem promover o uso da avaliação formativa e como, ao mesmo tempo, a estrutura do sistema escolar coloca obstáculos na implementação de práticas formativas em determinados estágios, concretamente, no ensino secundário compulsório, enquanto no ensino primário as práticas formativas são mais frequentes.

Nestes achados, supracitados, a avaliação externa se restringe ao registro de “Avaliações vinculadas a circunstâncias externa à escola”.

5.2.3. A avaliação educacional nos Conselhos de Classe

O Conselho de Classe é um momento em que professores e coordenação pedagógica se direcionam para o ato de avaliar, em que transparece a concepção de avaliação de cada docente e quais seus principais critérios. Além disso, se avalia o que mais interessa saber coletivamente sobre o aluno cujo nome está sendo citado.

Os gestores, citados no tópico 5.6.1, salientaram que, no conselho de classe, é possível perceber o “poder, a autoridade e o coletivo”, havendo uma ênfase nas concepções individuais que, em determinados momentos, se apresentam ao grupo como forma de imposição. E, dependendo da posição que cada um desses professores estabelece dentro do grupo, pode haver um maior respeito por parte dos docentes. Volto a afirmar que, nesse momento, as concepções se contrapõem ou se unem e, nesse espaço de interação, muitas vezes, suas concepções se modificam ou se mantêm. Ponte (1992, p. 26) evidencia que “é difícil mudar as pessoas, especialmente quando elas não estão empenhadas em efetuar tal mudança”. Uma das explicações, de acordo com Thompson (1992, apud PONTE, 1992, p. 27), é a de que “a tendência que se observa nos professores é para a acomodação dos novos elementos nas estruturas conceituais pré-existentes, modificando-os tanto quanto necessário para deixar aquelas estruturas basicamente inalteradas”.

Há professores que a cada nome citado pela CP não se eximem do compromisso de avaliar seu aluno. Para o bem ou para mal, contribuem para este “julgamento”. Outros, durante o Conselho de toda uma turma, “abrem mão” de se manifestarem. Mas como se eximir de “avaliar” seu aluno? Os professores, ao não se posicionarem, sentem-se menos culpados, menos / responsáveis ao destino que será dado ao aluno, ou realmente lhes é indiferente?

Brown (2004, p. 6-7) categoriza a concepção de avaliação de professores em quatro categorias, dentre as quais, uma é a compreensão da avaliação como irrelevante, seja por não ter um lugar legítimo dentro do processo de ensino e aprendizagem, seja porque

[...] o conhecimento dos professores sobre os alunos com base em relacionamento longo e sua compreensão do currículo e da pedagogia impede a realização de qualquer tipo de avaliação além do processo intuitivo na cabeça que ocorre automaticamente à medida que os professores interagem com os alunos. [...]. Também, pode ser que o grau de imprecisão (por exemplo, erro padrão de medição) publicado com qualquer avaliação formal contribui para a concepção de avaliação dos professores como irrelevante.

Foram observados, durante o ano letivo de 2015, os conselhos de uma turma de 7º ano, durante os quatro bimestres. Observou-se que, a cada bimestre, o conselho apresentou perfil diferenciado que impacta nas decisões de avaliação dos professores e coordenação, transparecendo, assim, uma oscilação nos critérios de análise de suas avaliações. No primeiro conselho de classe do ano, os professores focaram mais seus comentários nas atitudes, comportamento, realização de tarefas e participação dos alunos em sala; seguidas de recomendações, orientação da CP ou para encaminhamento à recuperação paralela.

No conselho de classe do segundo bimestre, a ênfase foi o baixo desempenho dos alunos, suas dificuldades, problemas sociais e de convivência que geram o comportamento dos alunos e sala que apresenta baixo aprendizado, uma vez que, no segundo bimestre, os professores já começam a traçar o perfil da sala.

No terceiro bimestre, foi realizado um levantamento das possíveis retenções para comunicação aos pais e alunos. Para composição dessa lista, foram discutidos, além do baixo rendimento, o desinteresse, indisciplina, falta de participação, não realização de tarefas, faltas, os diferentes níveis de aprendizados da sala, além de situações de muitos alunos que não podem contar com uma estrutura familiar estável. Os professores falaram ainda que os alunos são desrespeitosos, sem concentração, fazem muitas brincadeiras provocativas, brigas, a sala não ouve, são muito inconstantes. Ocorre uma tendência à responsabilização do aluno, tendo em vista que o nome dele consta da “lista como provável retenção”.

No quarto bimestre, o foco foi aprovação ou retenção dos alunos, caso do 7º ano, de acordo com critérios muito variados. Chamou atenção o fato de que, quando o nome do estudante constava de uma lista de “provável retenção”, a qual havia sido formulada no terceiro bimestre, grande parte do grupo acolhia a retenção como certa, salvo poucas exceções. Aliás, a lista de “provável retenção” é um mecanismo de apoio legitimado e ao qual muitos

professores recorreram, e também foi reforçado pela CP que coordenou o Conselho de Classe nesse ano de 2015.

Essa representação está expressa na fala de uma professora: “Passar? Eu não acho justo. ‘Tava’ como provável retenção”. E também a lista serve de apoio, quando há dúvida de como avaliar o aluno: “Ele era provável retenção? Então reprova ele”.

A professora de Artes citou no início da reunião que não era certo que um estudante que não tivesse atingido os 20 pontos em mais de três disciplinas fosse promovido pelo conselho, “se ficou em três tem que estar retido”. [...]. “Aqui tem que levar em conta a nota do aluno e não a vida dele”. [...]. “Ficou com você, com ele, comigo e em Ciências. “Tá” retido”.

Essa professora indica sua concepção em avaliação com vistas não apenas no resultado, mas também responsabilizando o aluno pelo seu desempenho negativo que está atrelado às suas condições sociais. Critério pontual e fixo e sem admitir possibilidade de análise para o fracasso expressado nas notas.

Para Murillo, Hidalgo e Flores, (2015, p. 274-275)

Menos investigación hay sobre las concepciones de lo que es una evaluación justa por parte de los docentes. Incidencia del contexto socio-económico em las concepciones docentes sobre evaluación. Estos resultados abren una interesante línea de trabajo futura sobre qué consideren los docentes y una evaluación justa y sobre todo sobre los factores que hacen que se construya esa concepción y qué repercusión es tiene para su práctica.

Vianna (2000, p. 9) reitera que “a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor”.

O Regimento Escolar da Escola Pôr do Sol, em seu Art. 118º - §2º, prevê: “A promoção em Educação Física e Arte nos componentes curriculares da parte diversificada decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade”.

A professora de Artes, durante o Conselho de Classe, foi irredutível quanto à promoção dos alunos, quando “ficavam” em quatro disciplinas. Em sua concepção, o estudante deveria ser retido e não haver discussão. Ela contava: “ficou em Ciências, Matemática, História e comigo. Pronto, em quatro está retido” e se tornava uma pessoa incisiva perante as dúvidas do grupo.

Coloca-se em questão se esse critério de retenção é justo. Primeiro, tendo em vista que não está relatado no regimento escolar que “se o aluno ficar em mais de três disciplinas estará

retido”, e, se a disciplina de Arte não conta como retenção, mesmo se houvesse a regra de “mais de três disciplinas”, ela não poderia ser contabilizada.

O exposto nos reporta à dúvida de que talvez os professores e até mesmo o coordenador pedagógico não estejam cientes do Regimento escolar. Percebe-se que é uma “tradição” incorporada pela professora, a qual não é questionada e acaba tendo lugar central em sua concepção avaliativa.

Muitos professores não se balizam por essa “contabilidade”, colocando em foco a capacidade do aluno, seus ganhos e perdas no caso de uma retenção ou promoção. Excertos de avaliação feita por uma professora durante o Conselho de Classe: “tem que pensar se ele tem condições de acompanhar o oitavo ano. Eu acho que tem. [...]. É aquela coisa de ele estar em um avanço. [...]. É um banho de água fria se ele ficar retido. [...] Ele “tá” perdendo o medo de escrever”.

Vianna (2000, p. 10) nos explica que a avaliação não necessariamente precisa ser guiada pelas medições, e que

[as] avaliações informais são bastante frequentes em educação e perfeitamente válidas. [...]. Avaliações impressionistas, desde que bem-feitas com base no julgamento de pessoas qualificadas, podem ser extremamente úteis no dia-a-dia da educação, ainda que possam se revestir de um caráter por muitos considerado não-científico, porque eivado de subjetividade”.

Outro motivo que gerou conflito e discussão durante o Conselho de Classe foi professores terem votado pela retenção de alguns alunos, por conta do comportamento. Um diálogo que expõe a falta de clareza dos professores em relação a esse critério:

Professora de História: “Como foi colocada a questão da disciplina, não podemos reter ou promover por disciplina. **Professora de Artes:** “Para que tem livro de ocorrência, então? “Não serve para nada o comportamento, a postura”? **Professora de História:** mas não para passar ou reter, Yvone.”

O Regimento Escolar da Escola Pôr do Sol não prevê que casos de indisciplinas sejam alvos de punições como retenção ou perda de nota. Sobre as medidas disciplinares aplicáveis aos educandos:

Art. 87º - O descumprimento das Normas de convívio pelo educando deverá ser analisado, caso a caso, de forma associada a um tratamento educativo, considerando a gravidade da falta, faixa etária e histórico disciplinar do educando, dentre outros, podendo estabelecer, no limite máximo, as seguintes sanções:

- I. Repreensão;
- II. Advertência escrita;
- III. Suspensão.

Esse impasse de se avaliar ou não o comportamento, aliás, é parte integrante da discussão em avaliação, como destacam Moreno y Ortiz, (2008, p. 145), que propõem alguns aspectos que professores julgam que devam ser avaliados, dentre eles, o comportamento do aluno dentro da sala de aula. No entanto, infelizmente, os autores não chegam a fazer uma análise sobre o tema.

Guerra (2003, p. 73) menciona a complexidade do processo de avaliação e, dentre elas, sugere o questionamento: “Otra causa de la simplificación de la selección de los contenidos evaluables. ¿Por qué solo conocimientos y destrezas? ¿Por que no actitudes y valores?”.

Quanto à avaliação do comportamento, pode-se dizer que, do mesmo modo que os professores julgam que não é “correto” os alunos e eles próprios serem avaliados por meio das avaliações externas por conteúdos que não foram desenvolvidos em sala, aliás, questionamento cabível quanto ao critério de validade curricular, também se pode dizer que o comportamento não foi objeto de ensino.

Um professor que leciona no Estado, comentou da “má fama” que aluno da Prefeitura tem no Estado e fez menção a duas situações: a primeira, referente ao fato de a “Prefeitura passar sem o aluno saber”, mas que o Estado não continua com essa prática. E a segunda se refere ao fato de a “Prefeitura avaliar” o aluno como portador de NEE, sem que a necessidade educacional especial esteja comprovada. Toda vez que algum professor falava de um aluno que tinha problemas, o professor não conseguia conter um tom irônico:

Daqui a dois anos, o Ensino Médio espera ele lá. [...]. Eu sou professor do Estado. Estou aqui há dois meses, passar um aluno nesse nível não dá. O que fica é a má fama do Município para o Estado. O professor do Estado sabe muito bem, porque no Estado não tem esse esquema. Primeira coisa, se não tiver documentação, tem reprovação mesmo. Não passa a mão na cabeça do aluno e vai ser mais um na multidão. Se quiserem aprovar, tudo bem, o problema é quando sair para o Médio.

A fala desse professor reflete que há “concepções de avaliação” das escolas da Prefeitura que são diferentes de “concepções de avaliação” praticadas por professores do Estado e pelo modo e pela contundência da fala do professor, a concepção das escolas do Estado estão arraigadas em seu discurso. Aparentemente, uma concepção de responsabilização do aluno e também dirigida a todas as escolas da Prefeitura. Esse argumento também traz implícita a questão dos diversos significados do termo “concepção”. Nesse caso, especificamente, a “concepção das escolas do Estado” *versus* a “concepção das escolas da Prefeitura” revela a aderência de determinados grupos a valores acordados nas instituições nas quais estão lotados. E representam, assim, uma concepção coletiva. No caso do professor supracitado, a concepção

coletiva da “escola do Estado”, local onde desenvolveu seu trabalho por longo período de tempo, já faz parte de sua concepção individual, de modo a defendê-la dentro de uma “escola da Prefeitura”. Havendo, ainda, daqui a algum tempo, a possibilidade desse professor, em contato com as concepções coletivas acordadas nessa nova escola, mudar suas concepções antigas, ou adequá-las ao novo cenário.

Percebeu-se, no decorrer dos conselhos, uma tendência dos professores em salientar alguma característica de seus alunos, dentre as quais se pode citar: “Não quer fazer; tem dificuldade forte; não tem interesse; não falta, mas também não faz nada; é fraquíssimo; largou mão; entrega a prova em branco; é preguiçoso; não tem coragem de abrir o caderno; bagunceiro; não se concentra, não presta atenção; é agressivo. E mais: precisa de intervenção do professor; não necessita da intervenção do professor; participantes ou não participantes; compromissado ou descompromissado; interessado ou desinteressado; desmotivado ou esforçado; desorganizado ou organizado; não realiza tarefas em sala e em casa; precisa melhorar a postura; está estacionado em suas hipóteses; faz; não faz; faz além; destaca-se dos demais.

Guerra (2003, p. 71) comenta essa responsabilização do aluno nos seguintes termos:

Pero hay otro componente de la evaluación que es tenido muy poco en cuenta y que no es menos importante: el de explicación o atribución. En efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas... Obsérvese que pocas veces se responsabiliza a la institución o a los docentes del fracaso que tienen los alumnos aunque, en algunas ocasiones sea evidente su influencia en el hecho

Villas-Boas e Dias (2015, p. 43) afirmam que os professores se sentem cobrados juntamente com os alunos e têm a necessidade de justificar o próprio fracasso:

Para isso, responsabiliza o outro que, nesse caso, é o “mais fraco” da relação: a criança. Mesmo declarando que “cada um tem um ritmo diferente”, o problema passa a ser a turma heterogênea, formada por crianças com “dificuldade de aprendizagem”, “indisciplinadas”, “preguiçosas”, “desinteressadas” e que ainda não frequentavam a aula de reforço e não realizavam tarefas de casa, pois as famílias não contribuía.

Durante observação dos Conselhos de Classe do Fundamental II, no decorrer de 2015, momento voltado à avaliação do aluno, as avaliações externas não foram comentadas. Do mesmo modo que citado anteriormente, percebeu-se falta de orientação por parte da

coordenação e falta de critérios por parte dos professores para a avaliação dos alunos. Alguns professores detiveram-se em análises muito mais arraigadas ao comportamento do que a questões que envolvessem uma evolução no aprendizado do alunado. Foi observada ainda ausência de postura ética de muitos professores, além da falta de formação em avaliação e, novamente, desconhecimento do regimento escolar. Poucos foram os professores que mantiveram uma postura de avaliador, levando em conta as diversas nuances que o processo solicita. Porém, nenhuma citação às avaliações externas, em um momento destinado à avaliação. Também não foram percebidas influências das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional utilizadas pelos professores durante o Conselho de Classe.

No Apêndice 011 constam oito casos de avaliação de alunos no Conselho de Classe, dentre os quais merece destaque o segundo caso, o de um aluno que não estava na lista de prováveis reprovados, pois ilumina a diversidade de concepções de avaliação que os professores de uma mesma instituição podem ter sobre o tema e sobre um mesmo aluno, como se pode apreender no seguinte excerto:

CP: Lucas: Ficou em Geografia, em Artes, em História, em Ciências.
Professora de História: “Mas ele tenta fazer mais do que a Nicole que foi aprovada. Ele é participativo”. **Professor de Geografia:** “Comigo nem abre o caderno, se pegar”. **Professora de Artes:** “Ficou em quatro, tá retido”.
Professora de Ciências: “Condição de acompanhar ele tem”. **Professor de Matemática:** “Comigo ele ficou no limite, dá para passar”. **CP:** “Vamos deixar um ponto de interrogação e ir em frente”? **Professora de Artes:** “Ah! Não! Tem que reter. Eu não passo”. **Professor de Geografia:** “Sem falar no número de suspensão. Sempre apronta na escola. Tem que olhar para esse lado também”. **Professora de História:** “Na hora de reprovar a gente não pode ver comportamento”. **Professor de Geografia:** “Ah é? Só a nota”? **Professora de História:** “Eu não sei. Eu penso que não”. **Professora de Ciências:** “eu acho que tem que pensar um pouco se ele tem condições de acompanhar o oitavo ano. Eu acho que tem, só que da maneira que ele tá agindo”; **Professora de história.** “Por aí eu até concordo com a retenção. Mas porque o aluno é suspenso dá trabalho, eu não concordo, então tem que voltar todo o conselho. Aluno tem que ter um critério só”. “Ele tem condições de passar? Ele tem. Ele é folgado? Ele é. Ele poderia dar mais do que ele dá. Isso sim. Agora julgar pelo mau comportamento acho que não dá”. **Professora de Artes:** “Dezesseis pontos em artes. Tá em Ciências, Geografia, Artes, História. Pode reter, gente”. **CP:** “Pomos um ponto de interrogação e voltamos”.

[...] Ao final do Conselho, voltam aos casos que ficaram com ponto de interrogação, entre eles, o de Lucas:

CP: “Voltando ao Lucas: Gente, vamos promover o Lucas ou reter”? **Professora de Artes** – “Eu reprovaria”. **Professor de Geografia** – “Eu mando ele para o espaço”. **Professora de História:** “Chamar ele e falar que está condicional à recuperação paralela e vamos ver o que dá”. **CP:** “Quem promove ele? [silêncio] Vamos promover, vai. Promovido pelo conselho”.

Ao se analisarem as falas desses professores, percebem-se diferentes concepções de avaliação para o mesmo aluno. A professora de História salienta o critério de participação como fator relevante. Não faz um julgamento em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, mas sim, o compara com outra aluna que julga ser menos “esforçada” do que o Lucas. O professor de Geografia dá visibilidade ao comportamento do aluno, parece evidenciar um “desinteresse” ao citar: “Eu mando ele para o espaço”. A professora de Artes é incisiva em marcar seu ponto de vista a favor da retenção, porque o aluno não atingiu a média em “quatro” disciplinas. A professora de Ciências acentua o potencial do aluno, o qual julga ter condições de acompanhar a próxima turma. O professor de Matemática se exime do julgamento e se mostra disposto a concordar com a avaliação que for decidida. Os professores de Geografia, História e Ciências estabelecem uma reflexão sobre a utilização do comportamento como critério de retenção/promoção. Ao final, diante do impasse/indecisão dos professores, a CP opta por sua promoção.

A indecisão quanto à situação do aluno: A professora de Artes e o professor de Geografia o reprovariam, um com base na quantidade de disciplinas na quais teria aproveitamento insuficiente, e outro, no comportamento. As professoras de Ciências e História o promoveriam por privilegiar, no caso do Lucas, sua participação e o potencial que tem em acompanhar a turma; porém ambas têm dúvidas quanto ao critério comportamento. Quando a CP cita as disciplinas nas quais o aluno não atingiu a média, dentre elas não está a de Matemática, mas o professor não se manifesta quanto à proficiência do aluno.

Com base na observação desse caso, podemos ter uma primeira impressão sobre a concepção de avaliação desses professores, mas se nota que os professores de História e Geografia mantiveram posicionamentos diferentes quando em casos similares ao aluno Lucas, apontando para uma possível concepção de avaliação a depender da relação do professor com o aluno avaliado. Podemos, novamente, nos apoiar em Brown (2004, p. 7) como tentativa de compreender o posicionamento ao qual estão expostos os professores: “[...] o conhecimento dos professores sobre os alunos com base em relacionamento longo e sua compreensão do currículo e da pedagogia impede a realização de qualquer tipo de avaliação além do processo intuitivo na cabeça que ocorre automaticamente à medida que os professores interagem com os alunos”.

Critérios utilizados pelos professores supracitados para avaliação do aluno: pontuação, não ter atingido a média acordada em quatro disciplinas, comportamento, participação, comparativo

com outro aluno, esforço, potencial em acompanhar a turma. Acrescenta-se, ainda, o silêncio dos professores, dando aceite a qualquer decisão que seja tomada.

Sousa (1986, p. 144-145) já havia identificado em seu estudo o fato de que

[f]oi recorrente nos estudos que se voltaram a interpretar significados da avaliação no contexto escolar a denúncia de que, tal como tendencialmente vem sendo vivenciada, tem se constituído em um mecanismo de legitimação de fracasso escolar, confundindo-se com o procedimento de atribuição de notas, de seleção dos alunos com condições de serem promovidos para as séries subsequentes, a aprovação ou reprovação do aluno constitui o foco central do processo ensino-aprendizagem.

Nos achados que se referem à avaliação nos conselhos de classe, observa-se, em alguns momentos, os professores tendendo a avaliar seus alunos pela probabilidade de terem ou não condições em acompanhar a próxima turma, em caso de aprovação, ou mesmo quais as consequências que uma reprovação poderia representar na vida do aluno. Porém, nessas análises realizadas de forma conjunta, muitos professores rechaçam esse tipo de avaliação, prezando por um resultado somativo que privilegie o mérito do aluno, quer seja no resultado obtido através das notas, quer seja na postura comportamental que adotou em sala.

Nas falas dos professores sobre a avaliação, durante os conselhos de classe, não foi verificada nenhuma menção às avaliações externas ou algo em que se percebesse suas influências.

5.2.4. Os critérios de avaliação para atribuição de conceitos

Levando-se em conta o Apêndice 1, no qual coordenadora e professores reunidos discutiram e elaboraram critérios para atribuição dos conceitos NS, S e P, provavelmente com vistas a uma uniformização desses critérios, são tecidas considerações a seguir:

Apesar de serem utilizados há algum tempo em nosso sistema escolar, a literatura referente à aplicação de conceitos é escassa. Analisar esse material com a teoria restrita foi tarefa trabalhosa e, sem dúvida, necessita de outros estudos, principalmente dos critérios estabelecidos pelas Unidades Escolares para aplicação dos conceitos.

No regimento da Escola Pôr do Sol, sobre conceitos no Ciclo de Alfabetização, consta:

Art. 65 [...]

Parágrafo único – A atribuição de conceitos no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental deverá ser expressa na seguinte conformidade:

I – P: o educando evidencia, de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;

II – S: o educando evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;

III – NS: o educando evidencia, de modo não satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 66 – Os Conceitos / Notas serão atribuídos aos educandos na periodicidade bimestral mediante análise do processo educacional, considerado o alcance progressivo dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada bimestre.

Art. 67 [...]

§ 1º - Caberá à Equipe Docente, em conjunto com a Equipe Gestora, estabelecer critérios para a atribuição das Notas de Aproveitamento Escolar, consideradas as diretrizes curriculares estabelecidas pela Unidade Educacional, em conformidade com os direitos e objetivos de aprendizagem para cada ciclo / ano / série / etapas, conforme o caso.

[...]

Art. 68 – No Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental e nas Etapas de Alfabetização e Básica da EJA, a avaliação deverá contemplar a análise progressiva da conquista do sistema alfabético pelo educando, bem como aqueles referentes ao conhecimento matemático e alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem propostos para cada bimestre / semestre / ano.

Ao analisarmos o regimento da Escola Pôr do Sol com o quadro de critérios estabelecidos pelos professores e equipe gestora, exposto no Apêndice 001, percebe-se que, em certos momentos, há um desvio entre as normas estabelecidas no regimento e os critérios adotados. Antes mesmo de começar a análise, observando o quadro, salta à vista o primeiro semestre de 2008, no qual o conceito representa o estudante, o sujeito da ação se transforma em NS, S ou P, como se o conceito não fosse atribuído a uma situação de aprendizagem em um dado momento: “Meu aluno é NS porque [...]”

O professor, ao denominar “meu aluno é NS porque [...]”, retira o foco do conhecimento, não está avaliando o domínio do objeto do conhecimento – o objeto de avaliação – pelo aluno, um sujeito do processo, e, nesse caso, avaliando o sujeito. Identificar o aluno como “NS” é taxativo, é classificá-lo e não seu domínio de conhecimento. Do ponto de vista pedagógico, essa ausência de clareza de qual seria o objeto de avaliação, impede que haja esforços para compreender as perspectivas cognitivas do aluno, para se delimitar a ação pedagógica adequada à tendência esperada, ou seja, a de que esse aluno que, em determinado momento, teve seu aprendizado avaliado como NS, obtenha uma evolução e modifique seu conceito para “S” ou “P”.

Não é o aluno que é NS. NS é o objeto do conhecimento que foi avaliado e que é passível de mudança. Caberia questionar os professores e coordenador, que construíram os critérios desse primeiro semestre de 2008, se, nesse caso, a responsabilidade por ser NS é somente do aluno, ou podemos dividi-la com o docente? Um aluno NS aprendeu de modo NS ou foi ensinado de modo NS? A responsabilização do aluno por sua aprendizagem acaba sendo destacada.

“Meu aluno é NS, porque é descompromissado, desatento, desinteressado e desmotivado, desorganizado, não realiza tarefas em sala e em casa, e apresenta muita dificuldade, falta empenho, atenção e concentração, precisa melhorar a postura. ”

Sousa (1986, p. 145), em estudo, já havia afirmado que “[a]inda, a avaliação se caracteriza como um instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos”.

Percebe-se que o professor, partindo do pressuposto em avaliar seu aluno como NS porque apresenta “muita dificuldade”, além de responsabilizar somente o aluno pelo aprendizado não satisfatório, deixa de utilizar a função pedagógica da avaliação, questionar qual a dificuldade, como foi trabalhada, como o aluno respondeu à intervenção. A partir de resultados aos quais deveriam se estabelecer uma responsabilidade e ação compartilhada entre equipe pedagógica, docentes e alunos, existe uma penalização em forma de conceito somente para o aluno.

“Meu aluno é S quando está estacionado em suas hipóteses”. Mais uma vez, há a responsabilização do estudante, que está na escola para evoluir em suas hipóteses, e logicamente, com o auxílio do professor. Se um aluno “estaciona em suas hipóteses”, pode ser avaliado por esse critério? É do aluno a responsabilidade de fazer esse movimento, sair de um nível de aprendizado e ir para outro? Obviamente que a intervenção pedagógica do professor é requerida nessa transição.

“Meu aluno é P porque se destaca dos demais” – Não é levada em conta a progressão do aluno em relação ao próprio desenvolvimento, mas lhe é atribuída uma nota normativa calcada na seletividade.

No 4º ano, primeiro semestre de 2008 também é possível verificar critérios diferenciados para aplicação de conceitos aos estudantes: “Meu aluno é NS porque não faz, é S porque faz, e P porque faz além”. Faz além do quê? Do conteúdo trabalhado? Ou seja, um aluno que teve conceito S pode ter seu direito ao P negado, porque ele fez tudo o que o professor exigiu? Ele precisaria ter feito além? Esse “além” consta do conteúdo programático? São critérios de utilização dos conceitos tão vagos e subjetivos que deveriam ser mais bem trabalhados pedagogicamente com os professores, principalmente ao se levar em conta a mínima formação desses professores em avaliação, conforme eles mesmos afirmam.

Essa carga de responsabilização, como prefiro colocar, segundo Paro, fica mais “forte” com a palavra “culpa”, e talvez o termo necessite levar toda uma força encrustada, pois esse fardo pelo não aprendizado, por não fazer, por não conseguir ir além, já imposto nesse primeiro ciclo que é o de alfabetização, pode se transformar mais à frente em fracasso escolar.

Os professores e equipe pedagógica, de acordo com o regimento, são responsáveis, em conjunto, pela elaboração dos critérios que serão utilizados para atribuição de notas e aproveitamento escolar, porém como fio propulsor, o art. 65 do regimento salienta que esses critérios devem estar em conformidade com “os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem”.

De acordo com Guerra (2003, p. 70), “[é] certo que cada profissional realiza a avaliação a partir de uma perspectiva particular e com uma atitude determinada, mas nada o livra de seguir as pautas reguladoras. Pode ter um critério contrário à norma, mas se vê obrigado a cumpri-la”.

Verifica-se, segundo o conteúdo do Apêndice 1, que professores e coordenação cumprem a norma, ao elaborarem os critérios que serão utilizados para a atribuição de notas, mas o realizam sob a perspectiva coletiva consensual de suas concepções de avaliação, ao incluírem como critérios, por exemplo, “o comprometimento, a organização e o interesse, para além do prescrito no regimento que seria o de observar “os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem”. A seguir, exemplo extraído do Apêndice 1 deste estudo:

NS - Para alunos pressilábicos ou silábicos sem valor sonoro e ainda alunos que já chegaram alfabéticos ou silábicos-alfabéticos, mas não se comprometeram com as tarefas da sala de aula e de casa, nem demonstram organização com o seu material, nem interesse em aprender mais.

S - Para alunos silábicos com valor sonoro.

P - Para alunos silábicos-alfabéticos e alfabéticos comprometidos com seus estudos.

O que se nota é que um aluno que esteja no nível “alfabético” pode obter o conceito NS por não demonstrar organização com seu material, e outro aluno que esteja no nível “silábico com valor sonoro”, ou seja, nível abaixo do “alfabético” pode obter conceito S, caso demonstre tal organização.

Em outra situação, também a partir de análise do apêndice 001, citam-se os critérios para “NS”, aplicados aos primeiros anos do Ciclo I, primeiro semestre, Língua Portuguesa e Matemática:

O meu aluno é NS porque:

- ✓ É descompromissado, desatento, desinteressado e desmotivado.
- ✓ Desorganizado com seus materiais.
- ✓ Não realiza as tarefas em sala e em casa.

Como citado anteriormente, a escola, por ser a última instância responsável pela educação dos estudantes, acaba por ficar na “linha de frente”.

Diante desse quadro, em que se percebe, não raramente, falta de rigor na formação em avaliação por parte da equipe de professores e coordenação pedagógica que se utilizam de alguns critérios que não seriam balizados nem mesmo pelo regimento escolar, recorre-se a Guimarães e Souza (2011, p. 314) para salientar a importância desses profissionais em refletirem a ação pedagógica:

Não cabe questionar o seu fazer. Urge oferecer-lhes condições para refletirem acerca de suas práticas, pensarem alternativas, experimentarem outras veredas, acertarem e errarem, construindo-se e reconstruindo-se, com apoio de uma equipe pedagógica, no contexto de um projeto de formação continuada que valorize e respeite as suas experiências, mesmo quando o cenário muda a cada dia.

Ao analisar os critérios para atribuição de conceitos aos estudantes não foram encontradas referências ou indicações que tivessem utilizado ou mesmo sofrido influência das avaliações externas, porém não significa que os critérios adotados pelos professores estejam alijados dessas avaliações.

Ao fazermos uma interface da análise acima com estudo realizado por Alavarse e Machado (2013, p. 10), tendo como instrumento os resultados da Prova São Paulo, nos anos de 2010 e 2011, cotejados com os conceitos aplicados pelos professores, temos que:

O cotejamento dos resultados das avaliações apontou, em alguns casos, incongruência entre eles. [...] encontramos alunos que obtiveram conceito **NS** nas avaliações internas, mas ficaram nos níveis **Adequado** e **Avançado** na Prova São Paulo. Por outro lado, encontramos alunos que embora tenham ficado com conceito **S** na avaliação dos professores não conseguiram ultrapassar o nível **Básico** na Prova São Paulo. [...].

É importante ressaltar que, em alguns casos, a incongruência entre os resultados das duas avaliações, externas e internas, significou a reprovação de alunos, pois, se fossem avaliados somente pela Prova São Paulo, seriam aprovados e, por outro lado, alguns alunos foram aprovados nas avaliações internas, porém, pelos resultados da Prova São Paulo, não atingiram os conhecimentos necessários para prosseguir os estudos.

Os casos relatados podem sugerir a importância dos professores em se apropriarem dos resultados das avaliações externas como instrumento complementar na detecção de deficiência de aprendizagem dos seus alunos e direcionamento das ações pedagógicas

necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida.

Vianna (2000, p. 7) expõe que

[...] altas taxas de reprovação – muito possivelmente em decorrência de avaliações precárias, hipotetizamos – e a necessidade, entre outros problemas relevantes, de selecionar e treinar professores capazes para sistemas educacionais de massa.

Vianna (Op. cit.) levanta a hipótese de altas taxas de reprovação ocorrerem em decorrência de “avaliações precárias”, problema identificado por Alavarse e Machado (2013) que encontraram diferenças entre dados de avaliações internas e externas, e ratificado com a investigação na Escola Pôr do Sol, que encontra vestígios do uso de critérios “indevidos” na avaliação dos alunos. Estudos que corroboram com a hipótese mencionada por Vianna (2000).

Ou seja, um cotejamento entre os resultados das avaliações externas – que forneçam dados por aluno – e os resultados dos professores pode significar, além de uma análise mais apurada, maior justiça e precisão nas decisões. Além, é claro, de o professor e equipe pedagógica ficarem frente a frente com os critérios por eles adotados, permitindo seu aprimoramento.

Como já referido, quando foram analisados os critérios para atribuir conceitos aos estudantes, não houve referências à utilização das avaliações externas nem se indicou que estas houvessem influenciado a avaliação docente.

5.2.5. A avaliação educacional na fala de alguns professores

A professora Grazieli, durante os conselhos, ao avaliar para retenção ou promoção, quando das observações, se posicionou de modo a pensar o nível de aprendizagem do aluno, sua condição de acompanhar a turma no ano seguinte, as consequências que promoção ou retenção teriam sobre seu esforço atual. Demonstra fazer uma avaliação para além da atribuição de notas. Mostra-se interessada em solucionar problemas que acabem por reforçar uma desigualdade ou gerem um fracasso escolar. Diz ficar preocupada com as críticas de fora da escola, “como se o professor não olhasse para o aprendizado do aluno e se o comportamento não é o esperado, retém. [...] Quando você dá ou tira um ponto, você faz isso pensando na participação do aluno. Ele ‘tá’ colaborando? Ele ‘tá’ interessado? Então, estou considerando coisas que vão permitir ou não que ele avance na aprendizagem”.

Acho complicado falar que os professores de modo geral não aprovam o aluno pelo comportamento. Porque, muitas vezes, o aluno, pelo

comportamento, não apresenta a aprendizagem que ele tem. Ele não faz as coisas, ele não se envolve, ele não participa, então, ele vai ser avaliado como? Pelo que eu sei que ele não sabe, se ele não me mostrou. Do outro modo, se eu dou uma nota a um aluno que não tenha demonstrado tanto aprendizado em determinado conteúdo, como ele falou que poderia ser eletrização quanto poderia ser ótica, mas eu vejo naquele aluno condições de trabalhar, de prosseguir o trabalho com ele, então, eu acho complicado generalizar que o aluno que é bem-comportado é bem avaliado porque, na verdade, ele não é promovido, ele só não é retido. Não só assim no seu trabalho, mas nos trabalhos em geral, como se o professor fosse só um cara que não olha para o aprendizado do aluno. O comportamento não é o esperado? Então, ele retém, e a escola não é só conteúdo, tem toda uma formação do indivíduo, no sentido moral. Que a escola também tá fazendo. Não tá no currículo do conteúdo, mas está em outros aspectos. Quando você dá um ponto ou tira um ponto, você faz isso pensando na participação do aluno. Ele tá colaborando? Ele tá interessado ou não tá? Então eu tô considerando coisas que vão permitir ou não que ele avance na aprendizagem.

- A professora Yvone, durante o Conselho de Classe, se mostrou intransigente quanto à promoção de alunos quando eles não atingiam a média necessária em quatro disciplinas. Para ela, os estudantes deveriam ser retidos e não haver mais discussão. Ela contava: “ficou em Ciências, Matemática, História e comigo. Pronto, em quatro está retido” e se tornava uma pessoa incisiva perante as dúvidas do grupo. A avaliação para a professora Yvone não contempla julgar a situação de aprendizagem dos alunos ou sua condição de prosseguimento nos estudos.
- O professor de Geografia Higa, durante Conselho de Classe, se mostra inquieto com a discussão de alguns professores que analisam o motivo pelo qual alguns alunos apresentam desempenho baixo. Expõe que, se o aluno tem algum problema de aprendizado, tem que ser apresentado um “laudo”, caso contrário tem que ser avaliado como os demais alunos. No momento de se posicionar sobre a promoção ou retenção dos alunos, opta pela promoção dos alunos que apresentem bom comportamento e que “não peita o professor”, do contrário, opta pela retenção, justificando: “número elevado de suspensão, sempre apronta na escola, tem que olhar para esse lado também”. O professor de Geografia não parece estar focado nas notas, mas o comportamento “desrespeitoso” do aluno é ponto que influencia, quase que absolutamente, em sua avaliação.
- As concepções que a professora Raquel demonstrou ter de avaliação parecem ser suscetíveis às afinidades que mantém com os alunos, pois utiliza critérios diferenciados para situações similares. A seguir, citação de dois desses momentos,

mas que se repetiram durante os vários conselhos assistidos nos quatro bimestres de 2015.

Aluno 1: “Ele tem condições de passar? Ele tem. Ele é folgado? Ele é. Ele poderia dar mais do que ele dá? Isso sim. Agora, julgar pelo mau comportamento acho que não dá.”

Aluno 2: “Retenção. Folgado para caramba, não faz nada. Ele não suporta essa escola. Ele é muito infantil.”

- O professor Roberto discorre sobre a teoria do que seria uma avaliação ideal. Porém, a concepção que se percebe estar arraigada nele e que direciona sua fala em momentos de decisão, é uma concepção calcada na responsabilização do aluno.

Nós avaliamos o tempo, apesar da classe ser heterogênea, fora a inclusão. Avaliamos por observação. Por prova escrita, infelizmente sabemos que a prova escrita deveria ser como diagnóstica, mas aqui é como produto final. Agora no final do bimestre, é a prova escrita, mas não é aquela concepção, eu estou dando aquela prova escrita para um diagnóstico, para ver depois a dificuldade do aluno. Eu sei que dar uma prova em abril, com conteúdo que vem desde fevereiro, fica muito longe, e eu sei que o aluno não estuda em casa. É uma prova bimestral. O correto seria a cada tópico ter uma prova escrita para verificar, mas imagina a quantidade que isso vai dar no ano. A gente avalia no dia a dia, ‘tá’ sempre avaliando, Quando a gente vê que o camarada tá com dificuldade, na leitura, vamos fazer uma retomada. Então, isto é uma avaliação, é perceber que a coisa não andou e fazer uma retomada. E é uma dificuldade sempre retomar.

Porém, julga que o comportamento dos alunos seja fator primordial a ser incluído na atribuição de notas finais, como se lê no trecho a seguir:

“Peço caderno encapado com *contact*, dos alunos que não trazem tiro um ponto.”

“O aluno é insuportável na sala, não me deixa dar aula, tirou oito na prova final. Já imaginou eu deixar esse aluno com oito? Os outros alunos comportados e que não atrapalham com nota mais baixa? Deixei ele (sic) com seis.”

“A menina só tira dez, mas é uma cobrinha, temos que dar um jeito nisso. Veja o Einstein, era um gênio e fez a bomba atômica. Enquanto não mudar de atitude, eu desconto nota.”

Paula e Moreira (2014, p. 26) expõem que é comum “muitos professores atribuírem pontos ao quesito “participação” para punir os alunos indisciplinados, e assim, garantir a disciplina”.

- A professora Sônia não expôs como realiza sua avaliação interna. Porém, confessa não ter tido formação em avaliação: “Não tive formação em avaliação. Não sei avaliar. E a

faculdade não me deu subsídio, nem a licenciatura, o bacharelado muito menos. E a pedagogia que fiz agora, não me deu subsídio também e nem discussão”.

Acrescenta que a avaliação a qual tem “intenção” não é relevante diante do fato da estrutura educacional atual priorizar a média final.

A gente não ‘tá’ falando de falta de intenção, porque intenção a gente sempre tem. Às vezes, você tem um resultado que nem sempre vai mostrar aquilo que você avaliou. Você fecha a porta, e os alunos são seus. Então, eu posso dizer que este tirou 3, e outro, 8... e o que tirou 3 é melhor. E o SGP é uma coisa fechada, ele pede uma média. Você pode dar 10 atividades para o cara, mas a média final é a que importa. Então, a nota é mais importante que a avaliação, e não o que você faz.

- A professora Madalena é focada na realização das “tarefas”, ao fazer referência a algum aluno: “Então, não fez as tarefas”, “Esse não faz tarefas”, “Fez só duas tarefas”.

Quis encaminhar um aluno para o reforço por não realizar tarefas: “Acho que o deixo de recuperação paralela e uma orientação para fazer tarefas”, ao que a professora responsável pela recuperação, contrapôs: “Esse aluno não tem problemas de aprendizagem, não pode encaminhá-lo para reforço porque não faz tarefas”. A professora Madalena, então, ficou em silêncio.

Ao se ter acesso ao diário da professora Madalena, verificou-se que, em um bimestre, o mínimo de atividades avaliadas foram 15. Dentre elas: leitura, atividades de sala, trabalho, tarefa de casa, livro, caderno, participação, prova, resenha. Em seu diário datado de 2014, percebeu-se que, se um aluno realiza 10 atividades e deixa de realizar 5, ela soma as notas das atividades e divide por 10 (número de atividades realizadas), média sete. Se outro aluno realiza três atividades, ela soma e divide as três atividades, nota também 7. A prova tem mesmo peso que as diversas atividades. Curiosamente, no cômputo da nota final, ela não considera a quantidade de tarefas realizadas ou deixadas de realizar, porém, no Conselho de Classe julga esse dado como relevante para dar sua opinião quanto ao julgamento do aluno. Então, a importância do aluno ter realizado quantidade suficiente de tarefas corroborará a seu favor, e o contrário ocorre com outro aluno que as tenha negligenciado, mesmo apresentando desempenho superior.

Outro ponto que chama atenção nos diários da professora Madalena, ao se referir à nota de participação que só é dada a quem não participou. NS para antes de 2014 e “zero” a partir de 2014. Tanto o “NS” como o “zero” anotados em vermelho. A partir

de 2014, como a conta era feita pela média das tarefas realizadas, o zero não entrava no cômputo final. Mas, quando era o conceito NS, a média era feita pela quantidade de NS, S e P, e, nesse caso, o NS fazia parte do cômputo final, o que indica uma dificuldade na utilização entre notas e conceitos.

- O professor Fernando comenta que a estrutura atual induz os professores a avaliações objetivas, e que o mais importante para esse sistema é que exista uma nota de zero a dez; que a avaliação, na maioria do cotidiano dos professores, é o cumprimento de uma burocracia. Percebe que os professores não dividem os resultados de suas avaliações. Quando se discute a avaliação na escola é em horários coletivos, quando discutem o “caráter pedagógico, um caráter mais nobre das avaliações, mas no dia a dia, eu chegaria até a dizer que a avaliação não existe”.

O professor Fernando divide suas avaliações em três grupos, o primeiro composto por “organização na sala” e “tarefa de classe”, e no primeiro bimestre, fez parte desse grupo a “qualidade da escrita” (fazendo referência a um professor de Ciências preocupado com a escrita). O segundo composto por avaliações, uma que chama de objetiva (questões dissertativas) e outra, de múltipla escolha. E um terceiro grupo pelas “tarefas de casa”.

Anotou em seu diário: “descreva com suas palavras essas ações do professor” – “Não descreveram. É difícil trabalhar com eles sem que realizem as tarefas.”

Luckesi (2011, p. 267) acrescenta que “[a] limitação da observação e da descrição é responsabilidade do observador e dos instrumentos de coleta de dados que utiliza”.

Verifica-se que as tarefas que os professores Madalena e Fernando avaliam, revelam uma escolha dos instrumentos que utilizarão para a avaliação de seus alunos. A professora Madalena avaliou várias tarefas com peso igual e retira da prova a expectativa do aluno em relação a esse instrumento. Mas, ao mesmo tempo, grande parte dos alunos não realizou as propostas, ou seja, ela avaliava pelo pouco que tinha e com critérios desiguais aos alunos, mas talvez compreensíveis, se forem consideradas as características de cada aluno. (Um aluno não fez por conta de algum motivo, que a professora tem conhecimento, então, prefere avaliar somente as tarefas entregues).

O professor Fernando, apesar de avaliar como Madalena, atividades de sala, tarefas de casa, e situar ‘participação’, ‘material escolar’ sob o item “organização de sala”, valora mais as notas das provas que desenvolve de duas maneiras: dissertativas e de múltipla escolha.

Esse é um aspecto a ser considerado. Pelas atividades e pelo peso dado a cada atividade desses professores, pode-se verificar uma tendência avaliativa de cada um e se constata que ambos têm a nota por objetivo final, não primando por uma avaliação para a aprendizagem.

Nesse caso, se poderia até questionar que, analisando os instrumentos escolhidos pelos professores e o peso a eles atribuídos, poderíamos identificar sua concepção de ensino, porém o que fica registrado em seus diários são os instrumentos que utiliza para avaliar e não sua avaliação.

Mas, ao se analisarem os registros das diferentes tarefas aplicadas, aí sim, fica evidente que os professores se utilizam de diversos instrumentos, mas todos eles com a intenção de gerarem uma “nota”, “conceito” ou “pontos positivos e negativos”. Além disso, não há um retorno às dificuldades que possivelmente tenham surgido nessas diversas atividades aplicadas.

Só que durante Jeif, estes mesmos professores se pronunciaram a respeito de avaliação, defendendo a importância da utilização como forma de levantar dificuldades dos alunos e intervir pedagogicamente para que o aluno não chegasse a ter um fracasso escolar. Citaram a relevância de avaliação formativa, diagnóstica, mas que a estrutura atual estava baseada em notas, e o pouco tempo de aula para trabalharem muitos conteúdos acabava os direcionando a uma avaliação somativa.

Trago novamente à discussão o fato apresentado no capítulo concepções, em que alguns estudos concluem que o professor tem a noção de uma concepção ideal de avaliação, suas concepções implícitas lhe indicam um caminho, porém o contexto no qual estão situados e as concepções explícitas a que estão submetidos acabam por gerar o quadro ao qual se adaptam. Os professores Fernando e Sônia destacam que a estrutura atual induz os professores a avaliações objetivas, e que o mais importante para esse sistema é que exista uma nota de zero a dez, sendo a nota mais importante que a avaliação. Desse modo, transforma-se a avaliação, na maioria do cotidiano dos professores, em um mero cumprimento burocrático.

Paro (2001, p. 117-118) aporta sobre a concepção de o aluno ser “culpado por seu não-aprendizado está muito mais disseminada na escola brasileira do que pode parecer à primeira vista”. Reprovar significa pôr a culpa no aluno pelo fracasso e parece ficar claro a partir da própria concepção de que o aluno reprovado não passou porque não estudou.

Ninguém diz para o aluno: “Olha, você não aprendeu porque a escola é ruim e não lhe proporcionou um bom ensino; por isso, você deve repetir tudo de novo”. Se dissesse isso, que, aliás, é o verdadeiro, a reação do aluno, e de seus responsáveis na família, poderia ser de revolta contra a escola. De tanto assumir como verdadeiro que basta estudar para aprender, e que estudar é

responsabilidade apenas do aluno, passa-se a admitir também que, quando não se aprende (e a reprovação é essa constatação), o culpado só pode ser quem não estudou. [...]. Parece, pois, óbvio que reprovar significa pôr a culpa no aluno pela reprovação. Reprovação não é apenas uma constatação de que alguém não aprendeu, é sempre uma acusação de que alguém não estudou.

5.2.6. A avaliação educacional nos questionários⁹⁹

No questionário respondido por 21 professores da escola, foram levantados dados relevantes para a caracterização da concepção dos professores, tanto da avaliação externa quanto da avaliação interna e possíveis influências.

Apesar de muitas avaliações externas incidirem sobre a Escola Pôr do Sol, os professores tiveram dificuldades em nomeá-las, indicando pouca familiaridade ou possível falta de conhecimento. Esses elementos podem ser verificados por meio de outras respostas. Quando indagados se conheciam a escala de proficiência do Saeb, 80,95% (17) dos respondentes disseram não conhecer. Dado relevante a ser considerado nas concepções que os professores apresentam das avaliações externas, pois a “escala de proficiência” é que permite a essa avaliação expressar seus resultados, aos quais se associam as interpretações pedagógicas. Mesmo com esse dado de que 17 dos 21 professores desconhecem a escala de proficiência, seis (28,57%) deles consideram que os professores são preparados para trabalhar com dados relacionados pelas avaliações externas.

Os descritores são desconhecidos por 15 (71,43%) dos respondentes, e os distratores por 16 (76,19%), indicando que os professores não se apropriaram do elemento basilar dessas avaliações externas cujos itens são compostos, entre outros elementos, por alternativas (gabaritos e distratores) e vinculados aos descritores, justamente o detalhamento da matriz de avaliação – a materialização do objeto de avaliação.

Dado relevante na busca de influência das avaliações externas nas concepções de avaliação interna dos professores foi a resposta de oito (38,10%) deles que disseram utilizar as avaliações externas para elaboração de seus instrumentos, fato que não foi identificado nas entrevistas com os professores e documentos da escola, os quais indicam a utilização de Cadernos de Apoio, Orientações Curriculares e Expectativas de aprendizagem, além do livro didático para essas elaborações. Salvo uma única citação de utilização da Prova da Cidade na produção de prova coletiva no ano de 2011.

⁹⁹ Dados completos dos questionários estão disponíveis nos Apêndices 12 e 13.

Quanto à influência das avaliações externas na organização do trabalho docente, 18 (85,71%) dentre os 21 professores alegam que as avaliações externas não têm influenciado, dois dizem que influenciam, e um diz não saber. Porém, apesar de 18 dos professores terem afirmado que não há influência, percebem que a avaliação externa apresenta potencialidades, pois 11 (55%) julgam que a avaliação externa pode contribuir com o trabalho docente, dez indicam a “melhoria do trabalho pedagógico”, oito, o “acompanhamento do desempenho das turmas”, e três mencionam a “informação à comunidade sobre o desempenho da escola”. Ainda, como percepção de sua potencialidade, 17 (80,85%) a julgam um importante instrumento diagnóstico de auxílio à escola. Embora reconheçam esse fato, os mesmos 17 (80,95%) alegam que não são desenvolvidas ações na Escola Pôr do Sol com base nos resultados das avaliações externas, dois dizem que são realizadas, e outros dois dizem não saber.

Quatro entre 21 responderam que a julgam um instrumento desnecessário por já haver a avaliação da escola, além de interferirem no calendário escolar, causando transtornos e alterações na rotina da escola.

Quando questionados se a equipe gestora estimula o uso das avaliações externas para a elaboração de instrumentos de avaliações, 19 (90,48%) responderam não estimularem, um (4,76%) acredita que sim, e outro (4,76%) não soube responder.

Os professores têm a percepção de que a avaliação externa é um instrumento que agrega outras intencionalidades, além de avaliar o aluno. Para os professores, o objetivo dessas avaliações seria, primeiramente, a escola, depois, os professores e alunos.

Ao serem questionados se notam diferenças entre os resultados das avaliações externas e as avaliações que os professores realizam, 13 (61,90%) dizem “existirem diferenças”; sete (33,33%) dizem “não realizarem comparações”, e apenas um diz “não haver diferença”. Aos que responderam “existirem diferenças”, questionou-se quais as principais, sendo as mais citadas: formato da prova, tipo de questões, conteúdo dos testes, critérios diferentes, avaliação externa não considera especificidade do aluno com o professor, e os critérios utilizados pelo professor são diferentes dos critérios das avaliações externas.

Quanto às avaliações internas, a maioria dos professores diz ter aprendido a avaliar em sua prática diária, e o que influencia sua prática avaliativa é a experiência que tem em sala de aula. Essa resposta reacende a questão mencionada no capítulo “concepções”, ou seja, algumas literaturas argumentam que tanto as concepções são influenciadas pela prática, como as práticas são influenciadas pelas concepções.

Dezoito dos 21 professores observaram como é essencial uma formação específica em avaliação.

Quando questionados sobre os instrumentos que utilizam para avaliar seus alunos, as alternativas mais citadas foram as “atividades em sala de aula”, “provas mensais / bimestrais” e “observação”, respectivamente, seguidos de “atividade em casa” e “interesse pelos estudos”. E um terceiro grupo, no qual foram citados: “assiduidade”, “comportamento” e “chamada oral”. Chama atenção as respostas dos professores, pois, durante observação de Conselho de Classe, e reuniões da Jeif, além de relato da CP, grande parte dos professores julga que o item “comportamento” deva fazer parte da avaliação.

Ao questionar o professor a respeito da finalidade da avaliação, observa-se que as quatro respostas mais citadas tiveram como justificativa a reorientação de prática de acordo com a aprendizagem do aluno. Apontam “acompanhar o desenvolvimento do aluno”, reorientar a prática, verificar se o aluno aprendeu o que ensinou, reorganizar plano de ensino, atribuir nota e promover / reter. Não foram assinaladas as alternativas “separar as turmas por nível de aprendizagem” e “montar novas turmas para o próximo ano”.

Para os professores, os fatores que mais dificultam a prática avaliativa são o desinteresse do aluno, indisciplina, classes superlotadas, diversidade de critérios entre os professores e classes heterogêneas, 70% (14), 65% (13), 55% (11), 50% (10) e 45% (9), respectivamente.

Quando questionados sobre “o desempenho dos alunos se deve...”, os professores indicaram, dos mais aos menos assinalados: trabalho docente, por 19 (90,48%), e os alunos, por 18 (85,7%). Se compararmos essa resposta que os professores “assinalaram”, a de que o desempenho dos alunos se deve mais ao próprio professor do que ao aluno e fizermos um paralelo com as avaliações dos Conselhos, veremos que ocorre, muitas vezes, uma responsabilização do aluno pelo seu desempenho negativo. E, se fosse verificado que o desempenho do aluno se deve mais ao professor do que a ele próprio, a responsabilização maior também deveria recair sobre o docente.

5.2.7. As avaliações internas em outras fontes

Na Escola Pôr do Sol, os professores relataram nas entrevistas que produzem suas avaliações internas a partir do conteúdo que é dado em sala, e como este conteúdo está pautado nos planos de ensino, se apoiam nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, Orientações Curriculares e proposição das Expectativas de Aprendizagem, além de livros didáticos.

Alguns professores, dizem ainda, utilizarem-se de materiais da internet como fonte para a elaboração de itens.

Nos registros encontrados nos livros de reuniões coletivas foram localizados alguns excertos sobre essa relação, os quais estão redigidos na íntegra no Apêndice 005:

Jul/2008 - A Jornada pedagógica tinha como objetivo refletir sobre as ações de avaliação na escola para replanejar o segundo semestre tomando como referências os resultados de avaliação e as expectativas de aprendizagem.

Jun/2009 - Discussão sobre os critérios de avaliação e os conteúdos.

Ago/2009 - Dando continuidade à análise dos gráficos de rendimento dos alunos do 1º semestre, foi alertado pela CP e diretora que os instrumentos **programáticos, estando de acordo com as Expectativas de Aprendizagem – SME**. Avaliação deve manter estreita relação com os objetivos de ensino e as expectativas de aprendizagem e funcionarão como indicadores tanto de aprendizagem dos alunos como dos procedimentos de ensino pelo professor.

Out/2009 - Foi lido o texto “avaliação” do livro Orientações Curriculares – Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa. “A avaliação faz parte da vida”.

Fev/2010 - A Coordenadora Pedagógica propôs que o grupo pensasse sobre as atividades de diagnóstico que seriam feitas com os alunos para servir de subsídio para o planejamento. [...]. Também, discutimos sobre as atividades de diagnóstico na área de Matemática, optando por realizar o ditado com os números sugeridos no volume 1 do Guia de Orientações Didáticas para o professor do 2º ano.

Abr/2010 - Discutimos a respeito da sondagem de Matemática das 2ªs séries. O grupo envolvido analisou as sondagens e observamos que os alunos não escrevem convencionalmente a partir do número 100. Discutimos estratégias de trabalho para que os alunos avancem na escrita desses numerais. Observamos a importância do uso do Caderno de Apoio e Aprendizagem para subsidiar os trabalhos com os alunos, números, a fim de atender às expectativas de aprendizagem.

Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, como citado anteriormente, tiveram aceitação por parte dos professores e eram amplamente utilizados. A Portaria Nº 5403/2007 cita no corpo do documento:

4. Produção de material didático para o trabalho a ser realizado (material do professor e do aluno). O material do professor será composto de orientações didáticas para o trabalho a ser realizado em sala de aula, e o material do aluno se estruturará em dois cadernos: um, de Língua Portuguesa, fazendo interface com outras áreas de conhecimento, e outro, de Matemática.

A Portaria Nº 5905/2010, que orienta o Programa “Ler e Escrever”, traz em seu Art. 3º que o programa “prioridade na escola municipal”, tem entre um dos seus objetivos principais:

Contribuir para que os alunos alcancem as expectativas de aprendizagem definidas para cada ano do ciclo, na área de Língua Portuguesa, indicados nos documentos: “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas”, “Guias de planejamento e orientações didáticas

para o 1º, 2º, 3º e 4º ano do ciclo I” e “Cadernos de Apoio e Aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental”.

Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem eram utilizados amplamente pelos professores e alunos. Alguns professores citaram que ainda utilizaram um “resto” que havia na escola, mas que estão acabando. Foram solicitados a outras escolas que estão com o mesmo problema, isto é, falta desses cadernos.

Em entrevistas, os professores apontaram o fim dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem como uma política valiosa, mas que foi descontinuada durante a gestão Haddad. Descontinuidade que foi ressentida pelos professores que o julgavam como a base de um currículo mínimo e unificador no que diz respeito à RME-SP. Isto porque, um aluno poderia ser deslocado de uma escola para outra dentro da rede que ainda assim estaria dentro de um mesmo parâmetro educacional. Ao que me parece, os professores necessitam deste parâmetro e necessitam desse direcionamento para a escolha de seus conteúdos idade/ano adequados, e parece não se sentirem “engessados” com os Cadernos de Apoio e Aprendizagem.

O Caderno de Apoio e Aprendizagem era muito bom. [...]. Temos só um resto. Tentamos em outras escolas para mandar para cá, mas não conseguimos. E não era só o Fundamental I, o Fundamental II também utilizava. [Mônica]

Eu gostava dos livros de Caderno de Apoio e Aprendizagem. Eu acho de suma importância, ainda trabalho esta coleção, se tem cadernos suficientes para todos os alunos. Por exemplo, os oitavos anos... hoje mesmo fiz um Cadernos de Apoio e Aprendizagem, mas o ano que vem não tem mais. Pedimos os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, mas não veio mais. [...]. O material bem apropriado, um deslocamento de aluno que vem para essa escola e era da rede, o ensino tem continuidade. Questões muito apropriadas. (Roberto de Jesus, Matemática, Fundamental II).

Nos registros dos livros de reunião coletiva foram encontrados os seguintes excertos sobre os Cadernos de Apoio e Aprendizagem:

Abril/2010 – Fundamental I – Observamos a importância do uso dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem para subsidiar os trabalhos com os alunos, números, a fim de atender às Expectativas de Aprendizagem. [...]. Os materiais dos cadernos de Apoio são muito interessantes, pois se referem diretamente às Expectativas de Aprendizagem. Cada atividade tem um objetivo e proposta pautada e desenvolvida para atender a essas expectativas. [...].

Foi discutida a importância dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, as dificuldades e avanços cotidianos. Os Cadernos contribuirão muito para o sucesso dos educandos nas referidas provas de SME.

Ao entrevistarmos a atual CP – Beth –, questionamos: a partir de quais materiais os professores constroem suas avaliações? E ela afirmou que os professores constroem suas avaliações, na maioria, com base em modelos de livros didáticos. Relata que já recebeu

[...] uma matriz de avaliação que o professor não se deu ao trabalho de tirar o nome de outra escola que estava no cabeçalho. Escola em que ele não trabalha, que alguém deu para ele e ele achou legal. Aí o mal-estar profundo que eu fico porque seria o caso de uma relação pedagógica de supervisão, chamar e falar: olha, professor, o que te interessou nessa avaliação, é exatamente isso que está trabalhando com os alunos? Não muda nada?

A partir dessa data, a Coordenação solicitou que os professores fizessem um relatório indicando o conteúdo que eles iam avaliar, mas não houve retorno.

Professor:		
Turma	Instrumentos de avaliação do primeiro bimestre.	Conteúdos / habilidades trabalhadas ao longo do bimestre que serão demandados na avaliação a ser realizada na próxima semana.

Apesar de os trechos supracitados, extraídos dos livros de registros e das falas dos professores e Coordenadoras Pedagógicas, evidenciando que as avaliações externas não são utilizadas para a produção de avaliações internas, encontramos um excerto, em livro de registro de reuniões coletivas, que não corresponde a essas afirmações: “Jun/2011 - Teremos problemas com a organização, pois a aplicação da Prova da Cidade será conjunta ao Conselho de Classe. A professora Lúcia declara ao grupo que combinou a realização de questões da Prova da Cidade do ano passado”.

Porém, é a única indicação da utilização de questões dos instrumentos das avaliações externas conjuntamente com as avaliações internas. Tendo em vista, também, que, pelo formato da Prova da Cidade, os professores tinham acesso a seus itens.

Do mesmo modo que não foram encontrados achados significativos para se afirmar que os professores estão utilizando as avaliações externas para construir seus instrumentos de avaliação, os professores relataram, e os documentos localizados corroboraram, a não utilização das avaliações externas para produção de seus planos de ensino.

No decorrer das entrevistas, os professores disseram utilizar para o planejamento e construção dos planos de ensino os Cadernos de Apoio e Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Uma das professoras do Fundamental I disse ainda utilizar os livros didáticos, e outra citou *sites* da internet.

O Plano de Ensino é em cima dos Cadernos de Apoio, mas é proforma. Agora não tem cobrança nenhuma. [Josi]

Meus planos de ensino monto em cima das Expectativas de Aprendizagem e Orientações Curriculares. [Grazieli].

Foram também encontrados excertos redigidos sobre a construção coletiva dos planos de ensino nos livros de atas de reuniões coletivas, dos quais alguns são citados a seguir:

Abr/2008 - Os professores reuniram-se por série / ano para elaborarem conjuntamente os planos de ensino. [...] discutiu-se as Expectativas de Aprendizagem definidas por SME e a forma mais atual de perceber o planejamento e a área de trabalho de cada um.

Jul/2008 – Orientações Curriculares, discussão para a elaboração final dos planos de ensino do segundo semestre de 2008.

Fev/2009 – Fundamental II - Em pequenos grupos, retomamos estudo por área das Expectativas de Aprendizagem. Os grupos foram divididos por área. Foi feita a seleção das Expectativas de Aprendizagem por série para subsidiar o planejamento e os planos de ensino.

Fev/2009 – Fundamental I – De posse das Orientações Curriculares e livros de áreas, os professores reunidos e organizados por série iniciaram o Plano de Ensino anual.

Mar/2012 – Projetos e planos de ensino – Em grupos de séries, os professores analisaram as atividades oferecidas do Cadernos de Apoio e Aprendizagem, os conteúdos expectativas e de que forma será trabalhada (sequência didática e projeto).

Nos registros das reuniões coletivas, há, ainda, orientação das coordenadoras pedagógicas para utilização das Orientações Curriculares e proposição das Expectativas de Aprendizagem para atividades a serem desenvolvidas e diretriz para escolha dos livros didáticos.

Ago/2011 - A professora Lisa, do 2º C, disse para o grupo que o Caderno de Apoio e Aprendizagem dos 2ºs anos está de acordo com o ensino Fundamental de 9 anos e o material impresso do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas dos 2ºs anos está relacionado ao 2º ano do ensino Fundamental de 8 anos, portanto um material não está adaptado ao outro. A professora Cici falou da importância de se trabalharem os projetos de acordo com as Expectativas de Aprendizagem. A Coordenadora Pedagógica Elisângela também ressaltou ao grupo de professores a importância de trabalhar os conteúdos curriculares propostos, adaptados nas Expectativas de Aprendizagem a cada área do conhecimento.

Abr/2013 - Escolha dos livros do PNLD - Como a SME tem suas diretrizes fixadas nas Orientações Curriculares, temos que analisar os livros que mais se relacionam com essas Orientações.

A partir de 2014, percebe-se a preocupação da escola em incluir na discussão a nova diretriz pedagógica da SME, o “Mais educação”:

Mar/2014 – Por área do conhecimento, os professores analisam e elaboram os planos de ensino (aulas) sempre levando em conta o “Mais Educação” e a nova organização da SME sobre os ciclos: alfabetização, interdisciplinar e de autoria.

Tanto nas entrevistas com os professores, como nos registros dos livros de atas, os planos de ensino dos professores estão pautados nas Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem e nos cadernos de apoio e aprendizagem, por vezes nos livros didáticos. Em nenhum dos relatos foram feitas referências à utilização das matrizes de referência das avaliações externas para produção dos planos de ensino.

Como já sinalizaram Nhoque, Freire e Siqueira (2014, p. 7), embora na fala os professores se refiram aos documentos ora como “Orientações curriculares”, ora como “Expectativas de aprendizagem”, o fato é que o documento produzido pela SME se intitula “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem”, ou seja, dois modos de fazer referência a um mesmo documento.

Em estudo do Gepave, a utilização desses materiais para elaboração dos planos de ensino já havia sido sinalizada em investigação em uma Emef, sob codinome de “Escola Vermelha”, conforme relatam Nhoque, Freire e Siqueira (2014, p. 8) sobre a construção dos planos de ensino, indicando que, na Escola Pôr do Sol, a elaboração dos planos não está fundamentada nas matrizes de referência das avaliações externas:

Quanto à utilização de material para a sua construção, que poderiam indicar uma possível redução de currículo, a única alteração que se observou nesse período foi a de que os livros didáticos que eram utilizados mais frequentemente cederam lugar ao que os professores chamam de “Expectativas de Aprendizagem”. A pesquisa indicou, ainda, que os professores não têm conhecimento da matriz de referência de nem uma avaliação externa sequer, nem mesmo da Prova São Paulo, avaliação exclusivamente dirigida à RME-SP. O que conhecem e utilizam na elaboração dos seus planos são as Orientações Curriculares, inclusive copiando-as literalmente. O que percebemos é que, a despeito das várias afirmações no meio acadêmico de que as matrizes de referência das avaliações externas estão provocando uma redução do currículo, ao menos na escola pesquisada, os professores continuam a valorizar mais as suas experiências e as dos colegas de trabalho na elaboração de seus planos do que as prescrições das matrizes curriculares das avaliações externas.

O que difere da investigação das autoras (Op. cit.), realizada em 2013, é que, na Escola Pôr do Sol, levam-se em conta os objetivos do “Mais Educação”, de acordo com a distribuição dos ciclos, alfabetização, interdisciplinar e aural. Porém, em ambas as escolas, não foram localizados, nos planos de ensino, indícios de uso das matrizes das avaliações externas, nem concepções de avaliação educacional que pudessem fazer referências a elas.

Principais conclusões

A pesquisa que embasou esta Tese objetivou verificar possíveis influências das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional dos professores da Escola Pôr do Sol. Pode-se perceber que essas influências se evidenciaram mediante “reservas condicionantes” que foram sendo construídas a partir de “contratempos” relacionados a essas avaliações. Os referidos contratempos se referem, principalmente, à logística das provas, dificuldades de entendimento de seu teor metodológico, questões político-partidárias que descontinuem políticas efetivadas por outros governos e mascaram resultados. Mas, apesar de suas concepções tenderem a uma reserva condicionante¹⁰, os professores observam que as avaliações externas têm potencial para auxiliá-los a buscar a melhoria de aprendizado de seus alunos.

Embora várias avaliações externas incidam sobre a RME-SP, ao que parece, o efeito de sua existência se restringe à época de sua aplicação. Poucos são os professores envolvidos por essas avaliações, pois normalmente, dado o foco dessas avaliações, abrangem os docentes do Ciclo I e os professores de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos finais do ensino fundamental, além da equipe gestora. Contudo, mesmo estes pouco se envolvem, limitando-se àquele momento da aplicação, isso por isso esses professores não demonstram conhecimentos que as avaliações externas utilizam como parte de sua concepção em avaliação educacional.

¹⁰ Apesar de alguns professores e coordenadores se referirem às avaliações externas com termos como “resistência generalizada”, “descrédito instalado”, “aglomerado de descréditos que levam à resistência desse tipo de avaliação”; percebo que esses termos são demasiados eloquentes para se referir às concepções que os professores têm de avaliação externa. O termo resistência implica em oposição, antagonismo, reação, rechaço; posicionamentos que não se mostram verdadeiros diante do fato de a maioria dos professores entrevistados perceberem a potencialidade da avaliação externa para a aprendizagem dos alunos. Foucault, 1979, p. 241 salienta que “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”. Em outros estudos de casos pode ser que usos da avaliação realmente apresentem a “resistência” no mesmo “campo de batalha” do “poder” (aqui representado pela avaliação externa), e como Foucault coloca: inventiva, móvel e produtiva. Mas esses casos não foram especificamente explorados ou foram objetivos da minha Tese. Julguei, portanto que o melhor termo para substituir a “resistência” seja “reserva”, uma “**reserva condicionante**”, pois está condicionada por fatores inerentes ou atribuídos à avaliação externa.

Quanto à palavra “descrédito” a percebo como sendo “definitiva”. Uma situação gerou um fato negativo e a partir desse fato negativo ocorre um descrédito. Esse “descrédito” me sugere uma marca, um “carimbo”. a partir *disso* está descreditoado.

Posso citar como exemplo de que era responsabilidade da Organização da Prova Brasil ter enviado monitores para acompanhar os NEE. Como os monitores não apareceram tanto professores quanto coordenadores ficaram com uma *impressão negativa* quanto ao resultado final da avaliação, pois a professora ajudou os três alunos da sala na resolução da avaliação.

Essa situação pode gerar um “descrédito” em toda avaliação? Ou em partes? Caso nos próximos anos os monitores estejam presentes, esse descrédito desaparece?

Percebe-se, então que talvez “desconfiança” seja um termo mais brando em substituição ao termo “descrédito”.

A partir desses fatos percebe-se a existência de uma “reserva condicional” mais do que resistência e a existência de uma “desconfiança” mais do que “descrédito”.

Durante as entrevistas e observações de reuniões, notou-se muitas diferenças entre os professores, no que tange à concepção de avaliação educacional. Fato ratificado em entrevista com as gestoras, que salientaram as formas particulares de avaliar de cada professor. Apesar de trocarem ideias e discutirem coletivamente vários encaminhamentos relativos à avaliação educacional, pudemos constatar que os professores têm concepções e práticas de avaliação da aprendizagem, interna, muito diferenciadas.

Embora não tenham sido observadas as práticas em sala de aula, nossas análises de documentos e registros, sobretudo por enfatizarem as conclusões finais das reuniões, e de observações permitiram apreender elementos que ,direcionavam as práticas e as concepções de caráter mais geral e comum aos professores. As pistas mais profícuas para nossa Tese foram encontradas nas observações dos Conselhos de Classe, entrevistas e a participação em reuniões de horário coletivo da Jeif, pois pôde-se destacar as diferentes concepções de avaliação educacional dos professores, que não pareciam seguir um padrão do qual pudesse ser dito: “a concepção de avaliação dos professores da Pôr do Sol é esta”. Essas diferenças se manifestam nos critérios variados de avaliação, que ou oscilavam conforme os casos ou, noutro extremo, se apresentavam arraigados sem qualquer abertura para questionamentos.

Tomando-se as concepções tais como descritas por Remesal (2011), como um contínuo tendo num extremo a avaliação com função pedagógica e noutro a avaliação com função social (responsabilização e certificativa), nota-se que as concepções dos professores da Escola Pôr do Sol estariam oscilando entre esses dois extremos, ora como avaliação para aprendizagem, ora como avaliação da aprendizagem, ora como responsabilização do aluno. Em outros momentos, percebe-se a categorização de Brown (2004) considerando ou a avaliação para a melhoria do ensino ou como algo irrelevante.

Deparou-se, ainda, com a maioria dos professores expressando um conhecimento de avaliação educacional que diferenciava avaliação diagnóstica, contínua, processual, formativa e somativa. Porém, ao descreverem como avaliam, revelam não terem apoio ou não saberem como efetivar, ou, também, não possuírem tempo hábil para que uma avaliação formativa se concretize, configurando-a, como citado por eles, como uma “irrealidade da proposição”. E, por fim, as avaliações realizando as avaliações bimestrais para atribuir resultados individuais aos seus alunos. Segundo os professores, é o que a estrutura atual deseja: os alunos só estudam se for para “tirar” nota, e os pais e a secretaria querem o resultado expresso em uma média. Assim, as avaliações formativas não têm efetividade no cotidiano da Escola Pôr do

Sol, e o insucesso de suas ações avaliativas é creditado pelos professores à atual estrutura educacional e às condições socioeconômicas de seus alunos.

Foram observadas várias reuniões de Conselho de Classe, no decorrer dos quatro bimestres de 2015. Esses momentos, em que todos os professores e Coordenadores Pedagógicos estão direcionados à ação de avaliar, foram profícuos para serem observadas as possíveis concepções avaliativas.

Percebeu-se que a forma de avaliar dos professores se altera conforme avançam os diferentes bimestres nos Conselhos, ainda que com diferenças entre os professores. No primeiro bimestre, as avaliações incidiam mais sobre dimensões atitudinais; no segundo bimestre, começaram a traçar um paralelo entre dificuldades de aprendizagem e comportamento. Não raro, buscavam explicações na estrutura familiar ou em problemas sociais; no terceiro bimestre elaboraram lista contendo nomes das “prováveis retenções” muitas vezes por julgamentos balizados no comportamento dos alunos; e no quarto bimestre, quando a reprovação ou promoção precisavam ser decididas, percebeu-se que a avaliação estava a serviço do destino dos alunos. Assim, essas apreensões nos Conselhos foram dando maior transparência nas concepções avaliativas que se revelaram fluída e diferenciada ao longo do processo.

No Conselho de Classe da Escola Pôr do Sol, nota-se a existência de um expediente, legitimado pelos docentes e no qual se apoiam, que se trata da “lista de provável retenção”, elaborada no terceiro bimestre, que serve de fundamento para reter um aluno, pois ele já teria sido identificado como um problema nessa “lista”.

Durante o Conselho de Classe, o posicionamento adotado pelos professores, nos quatro bimestres, refletiu sua concepção de avaliação educacional: alguns com foco direcionado à nota obtida pelo aluno, outros professores se diziam preocupados com a possibilidade de o aluno ter ou não condições de acompanhar a próxima turma, sendo a nota obtida, nesses casos, apenas um suporte legal. Alguns se posicionavam em defesa de uma retenção ou promoção, de acordo com o comportamento que o aluno havia tido durante o ano letivo. E outros, ainda, que, em situações acadêmicas semelhantes, se posicionavam diferentemente, dependendo de sua afinidade com o aluno. Além daqueles que “abriam mão” de avaliar seus alunos, deixando a critério dos demais a retenção ou promoção. Percebeu-se que, durante os Conselhos de Classe, a maioria dos professores se posiciona de modo a defender suas diferentes concepções, e esse momento de reflexão conjunta contrapõe ou une concepções. E

a legitimidade que um professor possui diante do grupo e da CP que coordena o Conselho tem maior peso de decisão, diante de dúvida ou impasse.

O comportamento é critério de avaliação de muitos professores, em detrimento do regimento escolar que não prevê o comportamento ou indisciplina como elementos constitutivos dos conceitos bimestrais ou finais. Em alguns casos, na construção de quadros com critérios para atribuição de conceitos, estiveram à frente coordenadores pedagógicos, sinalizando, assim como alguns professores, o desconhecimento do regimento da escola. De todo modo, isso reitera que a avaliação é utilizada como um mecanismo de controle disciplinar, sem a correspondência com a aprendizagem, como seria adequado supor.

Os alunos, não bastando estarem sujeitos a uma flutuação de critérios, acabam sendo os únicos responsáveis pelo seu resultado, notadamente quando são considerados “insuficientes” para aprovação. Essa responsabilização se manifesta em termos como estes: “não tem interesse, é fraquíssimo, é preguiçoso, bagunceiro, descompromissado, desmotivado”.

Decorreu de nossas observações que, na Pôr do Sol, a avaliação educacional continua muito mais direcionada à pessoa do aluno do que à sua aprendizagem. Muitos professores, mesmo com a quantidade de informação que têm disponível sobre os objetivos de se avaliar, principalmente, com a chegada das avaliações externas que provocou um aumento na discussão em torno do tema avaliação, ainda avaliam tendo em vistas a punição ou apenas a atribuição de notas sem a devida correspondência com os patamares de aprendizagem. Por diversas vezes, durante os Conselhos de Classe e em falas de alguns professores, a avaliação foi citada como um instrumento de punição e controle. Para Guerra (2003, p. 75), “la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza como un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla como un estímulo, le sirve como instrumento de opresión”.

Mesmo sem ter tido uma formação específica em avaliação educacional, os professores indicam que o conhecimento em avaliação educacional advém da graduação ou das avaliações com as quais se envolveu no decorrer de sua vida estudantil, no entanto, os professores, amplamente, julgam sua formação em avaliação muito deficitária, e alguns chegam a dizer que não sabem avaliar, relatando que a experiência decorre do dia a dia em sala de aula. Apesar desse quadro de formação, são os professores que, ao fim, avaliam a aprendizagem de seus alunos.

Não localizamos indícios de articulações entre a avaliação interna do professor e os resultados das avaliações externas. As avaliações do professor são produzidas com base nos livros didáticos, Cadernos de Apoio e Aprendizagem e, por vezes, e em *sites* da internet. O único

momento em que se notou a utilização das avaliações externas para balizamento das avaliações internas, foi em um registro que identificou uso de itens da Prova da Cidade para produção de “provão”, avaliação coletiva da escola no ano de 2011.

Atribuição de conceitos

Tendo como parâmetro alguns critérios que localizamos para atribuição de conceito na Escola Pôr do Sol, durante os anos de 2007 a 2009, inferimos que muitos desses critérios não levam em conta o Regimento Escolar e não estão fundamentados na aprendizagem do aluno, e sim, em sua responsabilização por meio de medidas disciplinares pautadas em: descompromisso, desatenção, desinteresse, desmotivação, desorganização, não realização de tarefas, falta de concentração, postura inconveniente.

Pela análise de diários de classe, ficou claro que cada professor escolhe os instrumentos que serão utilizados para avaliação e seu respectivo peso. Assim, um professor pode designar peso igual a todos os instrumentos utilizados, e outro pode conferir um peso maior à “prova final”. Alguns docentes avaliam a participação, porém, em seus diários, só há anotações, em vermelho em quem “não participou”.

Os professores, em seus diários de classe, consideram como objeto de avaliação: participação, tarefas diversas, organização em sala e organização do caderno. Em entrevistas, muitos disseram utilizar-se do “ponto negativo”, caso o aluno tenha um comportamento inadequado, inclusive podem ter uma diminuição da nota obtida por desempenho em provas.

Ao se analisarem os critérios para atribuição de conceitos aos estudantes foi encontrado um único registro que faça referência à utilização de resultados da Prova da Cidade para composição de nota bimestral no ano de 2011. Não foram encontradas referências ou indicações de que tivessem se utilizado ou mesmo sofrido influência das avaliações externas em outras ocasiões.

A avaliação externa

Este estudo levou em consideração o fato de que a RME-SP, há vários anos, tem sido envolvida em muitas avaliações externas e tal situação permitiu considerar, por hipótese, que essas avaliações estariam influenciando as concepções docentes sobre avaliação educacional que, por sua vez, estariam repercutindo no trabalho docente. Ao se tentar verificar tal

hipótese, foram encontradas algumas marcas dessas avaliações externas, sem, no entanto, indicarem uma influência direta na concepção de avaliação educacional dos professores.

Alguns professores, ao fazerem referências às avaliações com base nas escalas de proficiência, souberam utilizar com maior precisão a expressão “abaixo do básico” ou porque constituíram a população de seu trabalho nas aulas de recuperação paralela, ou porque tiveram de fazer relações de seus alunos para indicação ao “reforço”.

Para a professora responsável pela Recuperação Paralela, os números contidos na escala de proficiência são “muito impessoais” e, por isso, é preciso todo um trabalho de retaguarda para que o aluno, que não é número, chegue ao primeiro passo que é a frequência ao “reforço”. Porém, julga importante a imparcialidade do resultado da avaliação externa, pois grande parte dos professores tende a produziras listas para o “reforço”, levando em conta o comportamento do aluno.

Segundo alguns professores, a avaliação externa pode detectar um possível fracasso de um aluno, mas, para que isso se efetive, é necessário que os professores tenham conhecimento das ferramentas que estas avaliações oferecem. Outros vislumbram nas avaliações externas apenas possibilidades em larga escala, não visualizando seu potencial de avaliar o aluno individualmente.

Outro fator que poderia ter influenciado na concepção de avaliação dos professores foi o fato de a equipe administrativa, com base na experiência de dados estatísticos apresentados pela Prova São Paulo, ter produzido gráficos com os desempenhos internos dos alunos. Fato relevante, pois ocorreu entre os anos de 2008 a 2012, em todos os bimestres. Essas estatísticas geraram discussões que colocaram o tema “avaliação” em destaque, pois, ao visualizarem gráficos com resultados por turma com diferentes desempenhos nas mais diversas disciplinas, os professores não ficaram alheios aos resultados de seus alunos, comparativamente a outros professores e a outras turmas.

Outras considerações das avaliações externas feitas pelos professores referem-se ao uso político. A maior percepção que os professores têm, referente a este aspecto, é o fato de muitos deles julgarem as avaliações externas como sendo “muito fáceis”, “muito aquém dos conhecimentos dos alunos”. Conforme os professores, as avaliações se apresentam com um nível de dificuldade baixo para “mostrar à sociedade que a qualidade da educação é boa”. Um professor comentou que, se o nível esperado for tão abaixo assim, isso é um fator que o

incomoda. Dentre esses usos políticos, acrescentam-se, ainda, controle e uso dos dados de modo que se tenha um ganho político, dito “políticas de partido”.

De acordo com dados levantados na Escola Pôr do Sol, há um alto índice de rejeição à metodologia das avaliações externas, que se devem, segundo fala deles mesmos, “a um aglomerado de descréditos”.

Dentre essas inúmeras desconfianças que vão constituindo as concepções que os professores têm das avaliações externas, uma das mais citadas diz respeito a não serem notificados sobre o período de aplicação, o que acaba por prejudicar o desenvolvimento do seu planejamento.

Outro fator que gera desconfiança são as metodologias utilizadas nas avaliações externas, porque os professores não conseguem entender, como é o caso de provas com itens de múltipla escolha aos quais não podem ter acesso.

Ainda entre os pontos que geram descontentamento entre os professores, está a demora na devolutiva dos resultados, algo que restringe a utilização em seus planejamentos, chegando a haver situação na qual os alunos cujas aprendizagens foram avaliadas não se encontrarem mais na escola.

Para a maioria dos professores, as avaliações externas estariam na verdade avaliando o trabalho docente, sendo que o conteúdo das provas é desconhecido, provocando insegurança nos professores por saberem se estão trabalhando os conteúdos adequados com os alunos. Eles têm a concepção de que as avaliações externas deveriam ser mais ajustadas ao currículo desenvolvido na escola e chegam a sugerir uma base comum, pois poderiam primeiramente trabalhar essa base, e depois, estariam “livres” para ir além.

Outro ponto importante é a não formação dos docentes para trabalharem com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Nesse sentido, há relatos de professor que tinha medo de salas com três alunos com NEE e pode-se perceber que, em sua concepção, a participação dos alunos com NEE nas provas de avaliação externa são um fator de desconfiança a esse tipo de avaliação, por julgarem esses alunos não poderiam fazer a mesma prova que os outros alunos, e que essa participação afeta o desempenho da turma e, consequentemente, da escola.

Nota-se pelos relatos que os professores não deram resposta uníssona para justificar sua opinião quanto à avaliação externa. As respostas e suas justificativas são variadas e se referem ao conhecimento e à interferência ou não em seu cotidiano. Pelos depoimentos dos

professores, também ficam claras as opiniões que têm sobre as avaliações internas e comentam como as conduzem.

Desse modo, relatam que se fundamentam para produzir suas avaliações internas nos Cadernos de Apoio e Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem, nos livros didáticos e, por vezes, na internet. O único registro de uso das avaliações externas na produção das avaliações internas refere-se à utilização de itens da Prova da Cidade, em prova coletiva interna, aplicada no ano de 2011.

O material utilizado pelos professores para a produção de seus Planos de Ensino está fundamentado nos Cadernos de Apoio e Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Não foram localizados indícios em nenhum dos instrumentos analisados sobre a utilização das avaliações externas para a elaboração desses planos.

Proximidade às avaliações desenvolvidas pela SME-SP

Uma situação que chamou atenção em falas isoladas, durante algumas “conversas”, é que com a gestão Haddad na Prefeitura, não houve mais a avaliação externa. Apesar de continuar ocorrendo a Provinha Brasil, Prova Brasil e ANA, o que se define como fim da avaliação externa é o fim da Prova São Paulo. Vale lembrar que a Prova São Paulo, por fornecer resultados por aluno, acabou sendo legitimada pelos professores que a consultavam para tomarem conhecimento dos resultados, com a pretensão de saber se o aluno estava “abaixo do básico”, termo do qual se apropriaram. Porém, tal resultado, tido como importante, deixou de chegar ao professor, situação que demonstra que é fundamental uma avaliação externa da rede que contemple o desempenho individual do aluno e não unicamente por turma, ou escola.

Ou mesmo ocorre, quando o professor se refere “àquela que trazia o resultado por aluno”, sem fazer referência ao nome da avaliação por não se recordar. Isso indica que as avaliações externas não eram tão relevantes para ele, mas que, dentre todas, houve uma que teve um traço que lhe foi significativo, o resultado da proficiência por aluno.

Outro ponto que merece destaque é o formato de avaliações como o da “Prova da Cidade” e o da “Prova Mais Educação” que favorecem a utilização de seus resultados para composição de nota bimestral. E ainda se pode levantar a hipótese de que, se os professores aplicam essas provas e têm acesso aos itens, isso as torna mais palatáveis e passíveis de maior aceitação.

Podemos mencionar também a descontinuidade ou intermitência de políticas, sem qualquer tipo de consulta aos professores sobre uma possível melhoria ou mesmo sobre sua extinção, fato que os desmotiva ainda mais em seu trabalho cotidiano com vistas às avaliações externas que, expressão de políticas educacionais. Estar à mercê de novas políticas, apenas como aplicador de “algo” e “nunca” ser consultado, faz com que sinta seu trabalho e seu valor reduzidos.

Marcas das avaliações externas na avaliação interna se limitaram a realizações de provas internas realizadas com itens de múltipla escolha e aplicadas nos mesmos dias das avaliações externas e utilização de resultados da Prova da Cidade para composição de nota bimestral no ano de 2011. Localizamos, também, registros de que itens da Prova da Cidade foram utilizados como componentes da avaliação interna em momento dos denominados “provões”. Marcas essas limitadas ao período em que as avaliações externas estavam acontecendo na escola.

Predominantemente, as marcas de avaliação externa nas concepções dos professores são de reserva, seja por interferência em seu planejamento, seja por não compreenderem sua metodologia, porque as julgam como políticas de partido, controle e responsabilização.

Não foi percebido nessa escola um “domínio” das avaliações externas sobre a escola como alguns autores atribuem. Talvez a maior marca que a avaliação externa tenha causado na escola seja a resistência e rejeição de professores. Porém, observou-se que os professores da Escola Pôr do Sol, mesmo apresentando reservas e não demonstrando conhecimentos aprofundados ou mesmo básicos sobre as avaliações externas, acreditam que elas têm potencial para auxiliá-los em situações problemas com alunos que apresentam baixo nível de proficiência. Destaca-se a necessidade de estudos sobre o diálogo entre Secretarias e escolas para que tal potencial se efetive e, ainda, a importância de uma avaliação externa da própria rede que forneça dados por aluno.

A influência da concepção do professor em suas atividades

Pela análise das entrevistas, chegou-se à conclusão que as concepções de avaliação educacional dos professores são diversificadas, apesar de trabalharem no mesmo contexto escolar. Os registros dos diários e entrevistas nos direcionaram a uma concepção mais utilitarista da avaliação educacional, de acordo com as categorias de Remesal (2011), tendendo mais à sua função social.

As concepções dos professores tendem a se posicionar em torno de três eixos, conforme se apresenta na Figura 4. No primeiro, eles têm a informação, e isso aparece nas entrevistas, nos registros e nas observações das reuniões. Ou seja, eles sabem da existência e da função dos diversos tipos de avaliação, inclusive de que a avaliação ideal é aquela que deveria ser utilizada para a aprendizagem. No terceiro eixo, o contexto escolar e as pressões externas por resultados poderiam se apresentar como forte influência na construção das concepções dos professores. E entre esses dois eixos, estão as concepções apreendidas e defendidas dos professores.

Percebeu-se que, apesar de terem informações sobre o que seria uma avaliação ideal, na maioria das concepções apresentadas, os professores não têm conhecimento que permita sua utilização, ou justificam a não utilização pela falta de tempo hábil em sala de aula.

Na tentativa de interpor essas diversas possibilidades das concepções à análise dos dados coletados, observou-se que o professor produz um discurso do que seja a avaliação ideal e nesse discurso a avaliação se direciona a ser utilizada como elemento do ato pedagógico. O professor contrapõe seu discurso de avaliação ideal aos revezes que não permitem sua concretização, como, por exemplo, a estrutura educacional que conforma a avaliação à prática classificatória, a prestação de contas e as condições de trabalho, tudo isso aliado ao contexto socioeconômico e comportamental dos alunos. Porém, entre a avaliação ideal e os seus fatores condicionantes, há um espaço em que o professor deixa transparecer a estrutura na qual foi balizada a construção de sua concepção avaliativa. Enfatiza, desse modo, quais os fatores mais significativos em seu percurso e que mais influenciaram essa concepção.

A Figura 5 expressa como foram analisadas as concepções dos professores na Escola Pôr do Sol que não se configuram de modo estático, pois os professores têm uma concepção central que procuram defender. Por vezes, situações referentes ao contexto no qual estão inseridos tendem a forçar uma mudança, em maior ou menor intensidade, nessa estrutura estabelecida. Para Thompson (1992, apud PONTE, 1992, p. 27) “a tendência que se observa nos professores é para a acomodação dos novos elementos nas estruturas conceituais pré-existentes, modificando-os tanto quanto necessário para deixar aquelas estruturas basicamente inalteradas”.

Figura 5 – Fatores que incidem sobre a concepção do professor

Em contrapartida, pela própria natureza dialética das concepções, sabe-se que elas são passíveis de alteração, podendo se observar expressivas mudanças, dependendo do impacto que novos conhecimentos e experiências se apresentem.

No contato com professores e gestores, e na consulta a documentos, o “comportamento” dos alunos é defendido por uma maioria como critério de atribuição de notas, porém, ao responderem o questionário sobre “quais instrumentos utilizam para avaliar seus alunos”, o critério comportamento figura entre as alternativas com menor número de apontamentos.

Influências das avaliações externas nas concepções dos professores

Nas entrevistas, os professores realçaram fatores que nomearam de contratempos que os impelem a uma atitude de reserva perante essas avaliações, salvo falas que se referem à importância da prestação de contas, e outras que salientam o fato de essas avaliações terem potencial para auxiliar os professores a identificarem problemas de aprendizagem dos alunos, se eles possuísssem conhecimentos que propiciassem sua utilização.

O questionário composto por itens de múltipla escolha permitiu que os professores refletissem, conforme assinalavam a resposta escolhida, diferentemente da entrevista, na qual tiveram que apresentar respostas sem a presença de opções, e estas muitas vezes não refletiam o que se solicitava no questionário. Pelos depoimentos, fica evidente que a avaliação externa não é um instrumento com quem eles mantêm “intimidade”. Quando vão citar algumas das

avaliações, muitas vezes trocam os nomes. A mais citada foi a Prova São Paulo, devido aos resultados serem apresentados por aluno. Demonstraram maior familiaridade com os níveis de proficiência da escala Saeb utilizada pela Prova São Paulo - “Abaixo do básico”, “Adequado” e “Avançado” -, mas citados como se estivessem lembrando de algo que ficou no passado.

Como principal conclusão da investigação, mesmo considerando suas limitações para apreender toda a riqueza e complexidade do universo escolar, não foram observadas influências diretas ou relevantes das avaliações externas nas concepções de avaliação educacional dos professores da Escola Pôr do Sol, mesmo, como se reiterou em várias passagens desta Tese, considerando-se que se tratava de uma escola da RME-SP, perpassada por muitas avaliações externas.

Com base nos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados para este estudo, não foram encontrados elementos ou influências da avaliação externa na avaliação educacional do professor. As marcas das avaliações externas que os professores trazem são majoritariamente de reservas que estão condicionadas a fatores diversos.

Marcas da avaliação externa na avaliação interna se limitaram a realizações de provas internas realizadas através de itens de múltipla escolha, e que foram aplicadas nos mesmos dias das avaliações externas, além de utilização de resultados da Prova da Cidade para composição de nota bimestral. Foram localizados, também, registros de que itens da Prova da Cidade foram usados como componentes da avaliação interna, em momento dos denominados “provões”. E também limitadas ao período em que as avaliações externas estavam acontecendo na escola.

Os materiais utilizados pelos professores para a produção de suas avaliações internas estão fundamentados nos Cadernos de Apoio e Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem, livros didáticos e, por vezes, em *sites* da internet. O único registro de uso das avaliações externas na produção das avaliações internas refere-se à utilização de itens da Prova da Cidade, em prova coletiva interna, aplicada no ano de 2011.

O material utilizado pelos professores para a produção de seus Planos de Ensino também está fundamentado nos Cadernos de Apoio e Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Não foram localizados indícios, em nenhum dos instrumentos analisados, de que as avaliações externas tivessem sido utilizadas para a elaboração desses planos.

Percebe-se que as concepções de avaliação educacional dos professores da escola não seguem um padrão único. Em determinados momentos, se assemelham à classificação de concepções

descritas por Remesal (2011), que têm uma reta como referência: em uma extremidade situa-se a avaliação com função pedagógica e, em outro extremo, a avaliação com função social (responsabilização e certificativa) e, dentre esses extremos, as concepções se deslocam, ora tendendo a uma avaliação para a aprendizagem, ora à responsabilização ou certificação do aluno.

Com base nos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados para este estudo, não foram encontrados elementos ou influências da avaliação externa na avaliação educacional do professor.

Apesar de todos esses fatores contextuais que condicionam a avaliação, encontrou-se na escola um quadro no qual os professores realizam a avaliação de seus alunos com muitas marcas particulares, seja pela inclusão de um critério diferenciado, seja pela leitura idiossincrática de determinadas normas. Os professores deixam transparecer, ainda que implicitamente e a despeito de fatores condicionantes, suas concepções particulares, fruto de todo um processo mais amplo, resultante de sua formação acadêmica e profissional e de valores sociais mais amplos. Desvelaram, portanto, concepções de avaliação educacional, nem sempre consistentes, pois em situações semelhantes alunos diferentes eram abordados com critérios diferentes, revelando o quanto a avaliação educacional e suas manifestações em suas concepções precisam ser problematizadas e investigadas.

Importante frisar que, apesar de a escola ter ficado motivada com o bom desempenho na Prova Brasil de 2005, esse fato também não se mostrou relevante na assimilação das concepções, ou talvez tenha se mostrado relevante quando os professores se conscientizaram de que a avaliação externa tem, sim, uma potencialidade.

Se for objetivo das Secretarias de Educação que as avaliações externas sejam reconhecidas pelos professores como meio de melhoria da aprendizagem dos alunos, e consequente elevação da qualidade educacional, há de se levar em conta as concepções que envolvam tanto a avaliação interna quanto a externa, bem como suas relações. Para tanto, é necessário que sejam considerados os motivos que colocam os professores em posição de reserva quanto às avaliações externas e a ela sejam acrescentadas as potencialidades citadas. Uma avaliação externa ideal deveria então:

- ✓ Ser efetivada como política de Estado, não devendo ser descontinuada a cada nova gestão política, sem que haja uma análise aprofundada de seu desenvolvimento e que,

para tanto, também, considere a opinião da equipe escolar, o que favoreceria a transparência da avaliação, divulgando seus objetivos de modo claro e abrangente.

- ✓ Informar a equipe escolar sobre a metodologia utilizada nas avaliações, o porquê da não divulgação dos itens das provas de respostas de múltipla escolha, denominadas por eles de “prova de x”.
- ✓ Possuir instrumento de avaliação mais adaptados aos níveis de aprendizagem dos alunos.
- ✓ Dar maior importância à proficiência de cada aluno e aos relatórios que favorecessem aos avanços no aprendizado, tendo por base o resultado dessa proficiência.
- ✓ Realização de oficinas de formação direcionada a todos os professores sobre os diversos elementos que compõem as avaliações externas, para facilitar ações pedagógicas com vistas à melhoria do aprendizado, evidenciando, assim, a potencialidade dessa avaliação.
- ✓ Limitar o número de avaliações externas na escola, com calendário divulgado antes do planejamento inicial, de modo a não se tornarem “contratempos”.
- ✓ Divulgação dos resultados em tempo hábil para discussão e posterior utilização no planejamento, de modo que as proficiências do grupo possam ser consideradas pelos professores, no momento de desenvolvimento dos planos de aula.
- ✓ Matrizes de referências – matrizes de avaliação – mais próximos das atividades curriculares desenvolvidas nas escolas.
- ✓ Atentar para as logísticas das avaliações externas, principalmente quanto aos aplicadores que devem acompanhar os alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebeu-se que diante de qualquer contratempo que envolvam as avaliações externas, como um item que contenha duas respostas, falta de monitores para acompanhar os NEE, chegada dos resultados depois do planejamento ter sido realizado, mesmo que todos esses entraves possuam justificativa coerente, os professores não parecem “abertos” a esses reveses, tanto por afetar seu trabalho cotidiano quanto, sobretudo, pelo fato das avaliações externas serem vistas como um “conglomerado de descréditos”.

Com vistas a indicar um diálogo entre os especialistas em avaliação e a escola, Nevo (1998) propõe uma abordagem “baseada na escola, aproveitando as concepções atuais de avaliação educacional, e determinando orientações práticas para essa aplicação”. Com base em trabalho realizado em várias escolas, Nevo (1998, p. 90) sugere que um “discurso de mudança” seja

necessário na avaliação educacional, “para fazê-la passar de um discurso de descrição e de julgamento para um discurso de diálogo”, visto que os resultados dessas iniciativas não foram verificados no nível da escola.

Os especialistas em avaliação mostravam-se preocupados com problema conceituais relacionados à avaliação de programas e de projetos, e não com aspectos do interesse de professores e de diretores de escolas, e exercitam as suas profissões através de projetos de larga escala, nos níveis nacional e estadual. [...]. Os avaliadores em educação vêm-se mostrando cada vez mais interessados no trabalho com os administradores e no atendimento das necessidades de informação dos responsáveis pelas políticas, do que na ajuda aos professores a aprimorar os métodos de avaliação que vêm sendo usados há décadas. [...].

A relevância desse diálogo entre especialistas e escola citados por Nevo continua colocada. Prova disto é que os professores, por não conseguirem estabelecer uma relação pedagógica com os resultados dessas avaliações, e após vários percalços encontrados ao longo desses anos em que as avaliações externas estão na escola, acabam por criar reservas que dificultam ainda mais a efetivação de mudanças referentes à avaliação educacional.

Tendo em vista o que se identificou na Escola Pôr do Sol, para a continuidade de investigações e estudos, aponta-se o seguinte:

- 1) Organização de um trabalho conjunto, envolvendo professores e equipe gestora; que, quando focado na atividade fim da escola, a atividade pedagógica, possa influenciar os resultados das avaliações externas.
- 2) Ênfase nas relações no ambiente escolar, com suas tensões, ressalvas, processos de gestão que recupere a história da escola, como condição para um melhor aproveitamento das avaliações externas no trabalho pedagógico.
- 3) Com base na sensível diferença entre as concepções de avaliação dos professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, aprofundamento de ações específicas para esses segmentos.
- 4) Dada a observação de que professores apresentaram posicionamentos diferenciados em casos similares a serem avaliados, detalhar a relação que professores estabelecem com seus alunos de modo mais amplo, no desenvolvimento das atividades pedagógicas.
- 5) Como muitos professores, durante o Conselho de Classe, se eximiram em avaliar seus alunos, deixando sob-responsabilidade do grupo essa atribuição, aprofundar sobre processos para que os professores percebam a importância da avaliação tanto como

uma responsabilidade profissional, quanto como um elemento intrínseco do trabalho pedagógico.

- 6) Analisar os critérios dos professores para concretizar a avaliação da aprendizagem de seus alunos, incluindo práticas mais coletivas com a finalidade de suplantar a extrema subjetividade na atribuição de notas e conceitos.
- 7) O diálogo entre Secretaria e equipe escolar, com vistas a que o potencial prescrito nos objetivos das avaliações externas se efetive e, ainda, se verifique a importância de uma avaliação externa da própria rede que forneça dados por aluno.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.), **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 5). p. 38-56.
- _____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Entre o entusiasmo e a recusa: entrevista. **Revista da Avaliação**, São Paulo, n. 1, p. 6-8, 2012.
- _____; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro**. Trabalho enviado no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 14 a 17 de novembro de 2012, Zaragoza.
- _____. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- _____; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e formação de professores: desafios para uma educação de qualidade**. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Avaliação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Gramado, RS. 07 a 09 outubro 2013.
- ALFAGEME, M. Begoña; MIRALLES, Pedro. El professorado de Geografía e Historia de enseñanza secundaria ante la evaluación. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 193-209, abr./jun. 2014.
- ALMEIDA, Marlisa Bernardi de; PERON, Luciana Del Castanhel e DESIDÉRIO, Ricardo. Concepções de avaliação de professores e alunos da rede pública do Estado do Paraná. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 389-410, 2009.
- ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2001.
- ANDRÉ, Marli. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar. 2008.
- ANJOS, Hildete Pereira; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mírian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009.
- ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; LANFERDINI, Priscila A.F. e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na Revista Nova Escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíados de e SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson; LENOIR, Yves; McCONNELL Anne Catherine e MORALES-GOMES, Maria Alejandra. Práticas interdisciplinares no Ensino Primário: concepções de professores e futuros professores no Québec. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1125-1145, out./dez. 2011.

ARCAS, Paulo Henrique. Saresp e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010.

ARCAS, Paulo. **Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (Doutorado Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

AZIS, Astuti. Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. **Teflin Journal**, v. 26, n. 2, p. 129-154, July 2015.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun. 2014.

BALESTRIN, Glaucé Agnes; BORGES, Regina Maria Rabello. Educação continuada em Ciências e Matemática no CECIRS. Entre os anos de 1985 e 2000: um estudo das concepções educacionais do professor Vicente Hillebrand. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 230-250, jan./abr. 2015.

BAUER, Adriana. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, mai./ago. 2010.

_____. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012.

BERTINI JÚNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, jul./set. 2013.

BERTRAND, Alexis. *Lexique de Philosophie*. Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 220 p., 1892.

BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. Coordenação de Eloisa de Blasis e Patricia Mota Guedes. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2013.

BONDAR, Sandra A.; CORRAL-DE-ZURITA, Nilda J. **Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica**. Comunicaciones científicas y tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste: 2005.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Língua Portuguesa**: orientação para o professor: Saeb / Prova Brasil – 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental . Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2001**: novas perspectivas. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de desenvolvimento da educação Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC: SEB: Inep, 2008. 220 p.

BRASIL. QEDU. Disponível em: <http://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: maio 2017.

BROWN, Gavin T. L. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. **Assessment in Education: Policy, Principles and Practice**, v. 11, n. 3, p. 301-318, Nov. 2004.

_____. **Teachers' conceptions of assessment**: comparing primary & secondary teachers in New Zealand. 20p. 2010. Disponível em: <http://www.nzcer.org.nz/nzcerpress/assessment-matters/articles/teachers-conceptions-assessment-comparing-primary-and-seconda>. Acesso em: fevereiro de 2017.

BUNGE, Mário. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção Big Bang).

CAMARGO, Aline Cristina Veiga Corrêa; FARIA, Moacir Alves de. Avaliação: Concepções e reflexão. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2011.

CAMARGO, Dair Aily. Avaliação do rendimento escolar: estudos e concepção. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 53-62, fev./ago. 1995.

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 261-268, jul./dez. 2009.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). **Prova Brasil na escola**: material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de ensino fundamental. São Paulo: Cenpec: Fundação Tide Setubal, 2007.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas**: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CHUEIRY, Mary Stela. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CONDÉ, Frederico Neves. **As escalas de desempenho do Saeb**. Texto apresentado no Encontro Saeb: novas perspectivas para a avaliação da educação básica no Brasil. Natal. 11 abr. 2002.

CORTESE, Beatriz Pedro. Vergonha e práticas avaliativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 95-128, maio/ago.2006.

CRUZ, Gisele Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor (a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 465-480, set./dez. 2011.

EISMAN, Leonor Buendía; FERNÁNDEZ, Marcelo Carmona; GONZÁLEZ, Daniel González; FUENTES, Rafael López. **Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación**. Este trabajo forma parte de la investigación subvencionada por el MEC: CIDE, en el Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la investigación educativa. (Resolución 6 de marzo de 1996/BOE de 18 de marzo), p. 125-153. Granada, Espanha.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 75-92, 2015.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, jul./set. 2012.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. (In)consistências no processo ensino-aprendizagem relação entre a concepção e a prática (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Análise Psicológica**, v. 27, n. 4, p. 535-552, out. 2009.

FONTANIVE; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistema escolares a diferentes públicos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Madrid, v. 5, n. 2e, p. 262-273, 2007.

_____, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, p. 911-933, out. 2005.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 495-510, set./dez. 2008.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GUERRA, Miguel Angel Santos. Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. **Revista Enfoques Educativos**, v. 5, n. 1, p. 69-80, 2003.

GUERTA, Rafael Soave; CAMARGO, Cristiane Cordeiro. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciados. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 605-621, 2015.

GUIMARÃES, Ana Luiza Bernardo; SOUZA, Nadia Aparecida de. A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 305-326, maio/ago.2011.

HOPPE, Maria Cristina; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil**. Trabalho apresentado no I Simpósio da linha de pesquisa: Práticas linguísticas e culturais, 2013.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexocografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2000. p. 31-61.

HULTMANN, Eloísa Godoy; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Concepções de avaliação do ensino/aprendizagem na formação de professores: primeiras aproximações de um resgate histórico. Trabalho apresentado no VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2013.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 53-66, jan./mar. 2016.

LARA, Aline Frolini Lunardelli; TANAMACHI, Elenita de Rico e LOPES JR. Jair. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, set./dez. 2006.

LARA, Viridiana Alves de. Avaliação da aprendizagem na escola organizada em ciclos: concepções dos professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 36-68, jan./abr. 2016.

LARA, Viridiana Alves de; BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. **Concepções e práticas de avaliação da aprendizagem na escola em ciclos: desafios e perspectivas**. Trabalho apresentado na X Anped SUL, Florianópolis, out. 2014.

LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, José Ossian Gadelha de. O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do Ensino Médio: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 380-398, maio/ago. 2015.

LEMONS, Pablo Santana; SÁ, Luciana Passos. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de Química do Ensino Médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 53-71, set./dez. 2013.

LOCATELLI, Iza. **Novas perspectivas de avaliação**. Trabalho apresentado no Seminário “Experiências em Sistemas Estaduais de Avaliações”. Recife. 25 a 27 jul. 2001.

_____. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LOPES, Raquel Carolina Ferreira; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 5, p. 1214-1226, set./out. 2013.

LOPES, Raquel Caroline Ferreira e CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 5, p. 1214-1226, set./out. 2013.

LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 163-179, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução: elementos para uma análise metodológica. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

MACHADO, Cristiane; FREITAS, Pâmela Felix. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical issues in curriculum**: Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema nacional de avaliação da educação básica no Brasil: análise e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 14, p. 5-38, jul./dez. 1996.

MANFIO, Aline. **Qualidade de ensino e avaliação da educação**: concepções de autores e atores da educação. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, jan./jun. 2014.

MARTÍNEZ CAMACHO, Margarita Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. VI, n. 15, p. 129-144, 2015.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

MASSONI, Neusa Teresinha; MOREIRA, Marco Antonio. Uma análise cruzada de três estudos de caso com professores de física: a influência de concepções sobre a natureza da ciência nas práticas didáticas. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 595-616, 2014.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola**: entre possibilidades e dificuldades. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, p. 9819-9831, 26 a 29 de out. 2009.

MIARKA, Roger; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Forma/ação do professor de matemática e suas concepções de mundo e de conhecimento. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 557-565, 2010.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do Ensino Fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.

MOREIRA, Simone Araujo; RANGEL, Mary. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 520-540, maio/ago. 2015.

MUNITA, Felipe; PÉREZ, Maritza. “Fiscalizar” as leituras literárias: um estudo de casos sobre a avaliação no plano de leitura complementar da Educação Básica. **Estudios Pedagógicos**, v. XXXIX, n. 1, p. 179-198, 2013.

MURILLO, F. Javier e HIDALGO, Nina. Dime cómo evalúas y te diré qué sociedade construyes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 5-9. 2015.

_____. Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. **REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, v. 15, n. 1, p. 107-128. 2017.

_____; FLORES, Sofia. Incidencia del contexto sócio-econômico em las concepciones docentes sobre evaluación. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, v. 30, n. 3, p. 251-281, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. Representações sobre a docência em Educação Física: modificações a partir de um programa de formação. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, p. 101-110, 2006.

NEVO, David. 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. p. 89-97.

NHOQUE, Janete R.; FREIRE, Lilian Rose S. C.; SIQUEIRA, Valéria A. S. **A avaliação externa condiciona a prática pedagógica dos professores?** Trabalho apresentado no XII Congresso da SPCE. Universidade Trás os Montes e Alto Douro. Vila Real, UTAD, 11 a 13 de setembro de 2014.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012.

OLIVA, Angel de-Juanas; MARTÍNEZ, Ángel Ezquerra; POZO, Rosa Martín del. Tendencias metodológicas en los docentes universitarios que forman al profesorado de primaria y secundaria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 391-409, abr./jun. 2016.

OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena; SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. **Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia**. XII Congresso Nacional de Educação – PR, EDUCERE, p. 2384-2397.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; SANTOS, Sabrina Antunes dos Santos; ASPILICUETA, Patrícia; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2012.

OLIVEIRA, Pollyanna Nunes de. **Educação estatística e avaliação em larga escala: uma análise de itens e descritores**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: SÃO Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

_____; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

ORTIZ, José; MORENO, Iraima. Docentes de Educación básica y sus concepciones acerca de la evaluación em Matemática. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, p. 140-154, 2008.

OUCHANA, Deborah. **Entre o saber e o fazer**. Disponível em:

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entre-o-saber-e-o-fazerapesar-da-difusao-do-termo-258140-1.asp>. Acesso em: 29/01/2013.

PACCA, Jesuína L.A.; SCARINCI, Anne L. A resignificação das atividades na sala de aula. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 01, p. 57-72, jan./abr. 2011.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PARENTE, Cláudia da Mota. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PAULA, Helder de Figueiredo; MOREIRA, Adelson Fernandes. Atividade, ação mediada e avaliação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 17-36, mar. 2014.

PAULO, Rosa Monteiro. SANTOS, Júlio César Augustus de Paula. Avaliação em Matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 183-197, 2011.

PENNA, Damasco. Pequeno vocabulário da língua filosófica. Tradução e adaptação de Lólio Lourenço de Oliveira e J.B. Nouveau vocabulaire philosophique – Librairie Armand Colin, Paris, (2ª ed. 1956).

PEREIRA, Fátima. LOPES, Amélia. Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1º ciclo do Ensino Básico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 37-62, abr. 2009.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no Ensino Médio. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 29, p. 191-208, jan./jun. 2004.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar às costas aos saberes? **Pátio**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos professores de Matemática e processos de formação**. Artigo publicado em 1992, em J.P. Ponte (Ed.), *Educação Matemática: Temas de investigação* (p. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

POZO, 2006 [???] <<<<<<<

PRIETO, Marcia. Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos indidentales. **Revista de Pedagogia**, Caracas, v. 29, n. 84, p. 123-144. 2008.

_____; CONTRERAS, Gloria. Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: um problema a develar. **Estudios Pedagógicos**, v. 34, n. 2, p. 245-262. 2008.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio/ago. 2001.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

REMESAL, Ana. Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanhish instance. **Curriculum Journal**, v. 18, n. 1, p. 27-38. 2007.

REMESAL, Ana. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. **Teaching and teacher education**, v. 27, p. 472-482, fev. 2011

REY, Beatriz. **Vazio conceitual**. Disponível em:

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/175/vazio-conceitualintroduzidas-na-decada-de-90-no-sistema-educacional-brasileiro-240241-1.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

RIVERA MACHADO, María Eugenia;PIÑERO MARTIN, María Lourdes. Contexto paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes. **Revista Eletrônica de Humanidades, Educación y Comunicación Social**, año 5, n. 8, p. 111-126, mar. 2010.

RODRIGUES, Margarida. **Avaliação educacional sistêmica na perspectiva dos testes de desempenho e seus resultados**: estudo do Saeb. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

RODRIGUES, P. A Avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto, 1993. p. 18-22.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

ROSA, Cleci Werner; DARROZ, Luiz Marcelo; MARCANTE, Tomas Edson. A avaliação no ensino de Física: práticas e concepções dos professores. **Revista Electronica de Investigacion em Educacion em Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 41-53, dez. 2012.

ROSA, Sanny S. da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. , jul. 2010.

RUIZ, Mónica Vallejo; SAORIN, Jesus Molina. La evaluación auténtica de los procesos educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 64, p. 11-25, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Leonor. **Avaliar competências**: uma tarefa impossível? Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003.

SANTOS-JÚNIOR, João Batista; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Identificando os modelos didáticos de um grupo de professores de Química. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 03, p. 101-116, set./dez. 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Avaliação Mais Educação da Rede Municipal de Educação de São Paulo, instituída através da Portaria nº 3.611, de 29 de maio de 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Decreto n. 47.683, de 14 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei 14.063, de 14 de outubro de 2005, que institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 de setembro de 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Lei n. 14.063, de 14 de outubro de 2005. Institui o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 de outubro de 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Lei n. 14.652, de 20 de dezembro de 2007. Dá nova redação aos arts, 2º, 3º e 4º e revoga o art. 5º da Lei n. 14.063. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 20 de dezembro de 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Pesquisa & Avaliação:** Revista da Escola: Prova São Paulo 2010 / UnB. Cespe. Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. n.3, Brasília, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.507, de 30 de agosto de 2007. Institui na rede municipal de ensino, o programa “Orientações curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, p. 12, 31 ago. 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.403, de 16 de novembro de 2007, Reorganiza o programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (Emefms) e Escolas Municipais de Educação Especial (Emees). **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 17 de nov. 2007, p. 14.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 2.912 de 21 de maio 2009. Dispõe sobre a realização da Prova da Cidade nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 21 de maio de 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 2.826 de 14 de maio de 2010. Dispõe sobre a realização da Prova da Cidade nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 14 de maio de 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.905, de 24 de novembro de 2010, reorienta o programa “Ler e escrever- prioridade na escola municipal” nas Emefs, Emefms e Emees, reorganizado pela Portaria SME nº 5.403, de 16/11/07. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 25 de nov. 2010, p.14.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 1.628 de 14 de março de 2011. Dispõe sobre a realização da Prova da Cidade 2011 – Avaliações Bimestrais nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 14 de março de 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria 1680 de 16 de março de 2011. Dispõe sobre o Programa “Estudos de Recuperação” nas escolas municipais de ensino fundamental, de educação especial e de ensino fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 2.747 de 17 de abril de 2012. Dispõe sobre a Prova da Cidade 2012 e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 17 de abril de 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Regimento comum das escolas municipais de São Paulo**. São Paulo: SME, 1992.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da Silva. A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 91-114, jan./abr. 2008.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O Sistema Nacional de Avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 417-448, set./dez. 2010.

SILVA, José Luís, P.B.; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Avaliação, ensino e aprendizagem de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 04, n. 01, p. 28-39, jul. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLIGO, Valdecir. **Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão**. Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa Observatório da Educação: Gestão democrática e Qualidade da Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau**: legislação, teoria e prática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1986.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

_____. Avaliação em larga escala da educação básica no Brasil: possíveis impactos no currículo. In: LEITE, C.; PACHECO, J.A.; MOREIRA, A. F. B.; MOURAZ, A. (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto, 2011. p. 238-251.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros. **Narrativas de uma professora de Matemática**: uma construção de significados sobre avaliação. 204 f. Instituto de Matemática, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015.

SOUZA, Liliane Viane; RISTUM, Marilena. Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 377-385, 2005.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 29, p. 149-168, jan./jun. 2004.

_____; STAINLE, Marлизete Cristina Bonafini. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 63-74, jan./abr.2007.

STECHER, Brian M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 79-100.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; DAURUIZ, Silvani; PRUDENCIATTI, Shaday M.; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016.

TIANA, Alejandro. Entrevista: Hora de avaliar a educação. São Paulo, dez. 2010. Disponível em: <www.revistaeducacao.com.br>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED). **Guia de Elaboração de itens**, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED). Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>>.

VALENTE, S. M. P. **Competências e habilidades**: pilares do paradigma avaliativo emergente. Tese (Doutorado: Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola). Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Marília. Marília, 2002.

VALENTIN, Leirí. Concepções e práticas e educação ambiental de professores de uma escola pública. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 387-399. 2010.

VERGARA, Claudio E. Análisis de las concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de Educación Básica. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 5, n. 3, p. 250-274, 2012.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIDIGAL, Letícia; ZAMBON, Amanda; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Concepções avaliativas**: reflexos na prática docente. Universidade Estadual de Londrina, PR.II Jornada Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. 10 a 12 de set. 2013.

VIEIRA, Érica. **Relação professor aluno faz escola se destacar na Prova Brasil**. Disponível no sítio: www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd110706.htm. 2006.

VIEIRA, Vanize Apararecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 45-58, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 35-53, 2015.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação e professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 459-473, maio/ago. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE1 - Critérios utilizados por professores do Ciclo para aplicação de conceitos.

Registros localizados relativos a conceitos – sistematização feita pela pesquisadora. As informações sistematizadas no quadro, são cópias fiéis dos livros de registros da escola.

1ºs anos do ciclo I – 1º sem 2007	1ºs anos do ciclo I – 2º sem 2007	1ºs anos do ciclo I – 1º sem 2008	1ºs anos do ciclo I – 2º sem 2008	1ºs anos do ciclo I - 1º sem 2009
Professores em comum acordo com a Coordenadora definiram os conceitos como seguem. Vale esclarecer que estes critérios entraram em comunhão com os referenciais do curso de formação de coordenadores, oferecido pela Coordenadoria de Educação do Butantã e sob a supervisão de DOT.		Coordenadora e professores reunidos, discutiram e elaboraram os critérios adotados para a atribuição dos conceitos NS, S e P.		
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.
NS	NS	NS	NS	NS como conceito
Para alunos pré-silábicos ou silábicos sem valor sonoro e ainda alunos que já chegaram alfabéticos ou silábicos-alfabéticos, mas não se comprometeram com as tarefas da sala de aula e de casa, nem demonstram organização com o seu material, nem interesse em aprender mais.	Para alunos pré-silábicos ou silábicos sem valor sonoro.	O meu aluno é NS porque: -É descompromissado, desatento, desinteressado e desmotivado. - Desorganizado com seus materiais. - Não realiza as tarefas em sala e em casa.	Pré-silábico, silábico sem valor. Lê somente palavras simples e que foram memorizadas.	Alunos que não atingiram os objetivos propostos. Para alunos pré-silábicos, silábicos com valor sonoro ou que não apresentou evolução em suas hipóteses. Escreve e lê com muita dificuldade, sem compreender o que está escrevendo e lendo. Deixa de produzir as atividades propostas.
S	S	S	S	S como conceito
Para alunos silábicos com valor sonoro.	Para alunos silábicos com valor sonoro e alfabéticos.	O meu aluno é S porque: - Ainda falta alguma coisa... - Atingiu parcialmente os objetivos que foram	Silábico alfabético, silábico com valor. Lê, mas não ainda com desenvoltura.	Para alunos silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro, silábico, silábico

		propostos. - Falta empenho, atenção e concentração. - Precisa melhorar sua postura.	Precisa de intervenção do professor para entendimento.	alfabético ou alfabético. Que tenha participação nas aulas, com avanços nas suas hipóteses. Está no processo de entendimento de se perceber parte do espaço como sujeito social. Desenvolve conhecimento do espaço e tempo. Realiza produção artística.
P	P	P	P	P como conceito
Para alunos silábicos-alfabéticos e alfabéticos comprometidos com seus estudos.	Para alunos alfabéticos e comprometidos com seus estudos.	O meu aluno é P porque: - Faz todas as atividades. - É participativo. - Tem o material organizado. - É esforçado. - É empenhado. - Tem boa postura e comportamento adequado – Sabe ouvir, sabe falar e sabe trabalhar em grupo. Se destaca dos demais.	Alfabético. Lê com desenvoltura. Entende o que foi lido (interpreta) Escreve o mais próximo possível (ortograficamente) do convencional. Se expressa com desenvoltura.	Para alunos silábicos, silábicos alfabéticos ou alfabéticos. Que estão avançados na compreensão da função social da escrita. Que se destacam do grupo na compreensão às regras de funcionamento do sistema de escrita. Comprometidos com seus estudos. Articula a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fluir produções. Realiza atividades utilizando recursos próprios.

Matemática	Matemática		Matemática	
NS	NS		NS	NS como conceito
Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com a leitura do professor na resolução de problemas), que não realizam cálculo mental e que usam letras, números e/ou desenhos para representar os números de 0 -10.	Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com a leitura do professor na resolução de problemas), que não realizam cálculo mental e que usam letras, números e/ou desenhos para representar os números de 0 -10.		Reconhece somente alguns números. Não diferencia unidade de dezena. Não relaciona número – quantidade. Faz operações simples somente com intervenção.	Não interpreta e resolve situações-problemas. Não aplica técnica operatória corretamente.
S	S		S	S como conceito.
Para os alunos que tem raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de problemas, realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números de 0-10 convencionalmente.	Para os alunos que tem raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de problemas, realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números de 0-100 convencionalmente.		Conhece todos os números. Diferencia unidade e dezena. Faz operações simples.	Interpreta a adição e situações problemas.
P	P		P	P como conceito
Para os alunos que não necessitam de ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, realizam cálculo mental e escrevem números maiores de 10 convencionalmente.	Para os alunos que não necessitam de ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, realizam cálculo mental e escrevem números de 0-100 convencionalmente		Conhece todos os números. Diferencia unidade e dezena. Faz operações simples e algumas complexas. Lê, interpreta e soluciona problemas.	Compreende a linguagem matemática.
2ºs anos do ciclo I – 1º sem 2007	2ºs anos do ciclo I – 2º sem 2007	2ºs anos do ciclo I – 1º sem 2008	2ºs anos do ciclo I – 2º sem 2008	2ºs anos do ciclo I - 1º sem 2009
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.
NS	NS	NS	NS	NS como conceito
Para alunos pré silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro e	Para alunos pré silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro.	O meu aluno é NS porque: - Não participa. - Não realiza as lições.	Alunos que não atingiram os objetivos propostos. Não estão alfabetizados.	Alunos que não atingiram os objetivos propostos. Para alunos na hipótese

ainda alunos que já chegaram alfabéticos ou silábicos-alfabéticos mas não se comprometeram com as tarefas da sala de aula e de casa, nem demonstram organização com o seu material, nem interesse em aprender mais.		<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta muita dificuldade. - Não demonstra interesse. - Não atingiu os objetivos que foram propostos. 	Escreve e lê com muita dificuldade, sem compreender o que está escrevendo e lendo	<p>pré-silábica ou sem evolução nas hipóteses silábica sem valor sonoro ou silábica com valor sonoro.</p> <p>Para alunos que escrevem e fazem leitura com muita dificuldade.</p> <p>Deixa de produzir as atividades propostas.</p>
S	S	S	S	S como conceito
Para alunos silábicos alfabéticos	Para alunos silábicos alfabéticos	<p>O meu aluno é S porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno está caminhando, porém apresenta um pouco de dificuldades. - Demonstra esforço e participação. 	<p>Alunos que atingiram os objetivos propostos.</p> <p>Leem e interpretam diferentes gêneros textuais.</p> <p>Tentam utilizar os sinais de pontuação.</p> <p>Utilizam as concordâncias verbal e nominal.</p> <p>Produzem textos.</p> <p>Reescrevem textos.</p> <p>Classificam as palavras pelo número de sílabas.</p> <p>Conhecem os diferentes tipos de frases.</p> <p>Sabem ordenar as ideias principais de um texto.</p>	<p>Alunos que atingiram os objetivos propostos.</p> <p>Para alunos nas hipóteses silábica, silábica alfabética, silábica com valor sonoro, silábica sem valor sonoro e apresentando evolução significativas.</p> <p>Comprometidos com seus estudos.</p> <p>Apresenta participação, sabe ouvir, sabe falar com coerência e sabe trabalhar em grupo.</p>
P	P	P	P	P como conceito
Para alunos alfabéticos comprometidos com seus estudos.	Para alunos alfabéticos, alfabético ortográfico e comprometidos com seus estudos.	<p>O meu aluno é P porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza todas as tarefas em sala e em casa. - É participativo. - Acompanha com facilidade as tarefas. - É esforçado. 	<p>Alunos que superaram os objetivos propostos</p> <p>Leem com certa fluência.</p> <p>Utilizam corretamente os sinais de pontuação.</p> <p>Utilizam corretamente as concordâncias verbal e</p>	<p>Para alunos nas hipóteses alfabética, silábica alfabética, apresentando evolução significativa e se superando em alguns momentos.</p> <p>Produz e compreende</p>

		- Demonstra avanços.	nominal na escrita. Produzem textos coesos e com poucos erros de ortografia. Conseguem interpretar textos. Reescrevem histórias conhecidas. Classificam as palavras pelo número de sílabas. Conhecem os diferentes tipos de frases. Sabem ordenar as ideias principais de um texto.	pequenos textos. Articula a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar r fluir produções artísticas. Está desenvolvendo o senso de cooperação e respeito às regras.
Matemática	Matemática		Matemática	
NS	NS		NS	NS como conceito.
Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com a leitura do professor na resolução de problemas), que não realizam cálculo mental e que usam letras, números e/ou desenhos para representar os números de 0 -100.	Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com a leitura do professor na resolução de problemas), que não realizam cálculo mental e que usam letras, números e/ou desenhos para representar os números de 0 -100.		Alunos que não atingiram os objetivos propostos. Não reconhecem os números e sua escrita. Não aplicam as técnicas operatórias corretamente. Não conseguem interpretar e resolver situações-problema.	Para os alunos que não fazem uso da matemática com significados.
S	S		S	S como conceito
Para os alunos que tem raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de problemas, realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números de 0-100 convencionalmente.	Para os alunos que tem raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de problemas, realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números de 0-100 convencionalmente. Realizam as quatro operações com		Alunos que atingiram os objetivos propostos. Leem, escrevem e compreendem o sistema de numeração decimal. Tentam utilizar a técnica operatória da adição, subtração e multiplicação. Resolvem situações-	Compreende a linguagem matemática, estabelecendo e interpretando problemas de adição e subtração.

	ajuda.		problema com auxílio. Realizam a tabuada do 1 ao 10 com auxílio. Ordenam os números em ordem crescente e decrescente corretamente. Reconhecem os números até 900.	
P	P		P	P como conceito
Para os alunos que não necessitam de ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, realizam cálculo mental e representam números de 0-100 convencionalmente.	Para os alunos que não necessitam da ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, cálculo mental e escrevem números maiores que 100 convencionalmente; realizam operações de adição e subtração sem ajuda e de multiplicação e divisão com ajuda.		Alunos que superaram os objetivos propostos Reconhecem a escrita e a leitura do sistema de numeração decimal. Reconhecem a técnica operatória da adição, subtração e multiplicação. Resolvem situações-problema. Utilizam cálculo mental em diversas situações. Compreendem a tabuada do 1 ao 10. Fazem estimativas em diversas situações. Sabem classificar em pares e ímpares. Ordenam os números em ordem decrescente e crescente corretamente. Leem e escrevem os números até 900.	Sabe estabelecer significados com os números.

3ºs anos do ciclo I – 1º sem 2007	3ºs anos do ciclo I – 2º sem 2007	3ºs anos do ciclo I – 1º sem 2008	3ºs anos do ciclo I – 2º sem 2008	3ºs anos do ciclo I - 1º sem 2009
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.
NS	NS	NS	NS	NS como conceito
Para alunos pré silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro, silábicos alfabéticos e ainda alunos que já chegaram alfabéticos, mas não se comprometeram com as tarefas da sala de aula e de casa, nem demonstram organização com o seu material, nem interesse em aprender mais.	Para alunos pré silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro, silábicos alfabéticos. Não produzem nem compreendem pequenos textos.	O meu aluno é NS porque: - Precisa de empenhar mais. - Não realiza ou não conclui as tarefas. - Não é empenhado. - Não demonstra o que sabe. - Não tem o material organizado.	Não escreve segmentando texto em parágrafos. Não lê texto apreendendo o seu sentido e fluentemente. Não produz texto com estrutura e coesão. Não consegue estabelecer interação com o objeto de sua aprendizagem. Não ocorreu avanço na sua hipótese.	Alunos que não atingiram os objetivos propostos. Para alunos na hipótese pré-silábica ou sem evolução. Deixa de produzir as atividades propostas. Para alunos que não reconhecem os gêneros trabalhados. Para os que não escrevem e não fazem uso da leitura.
S	S	S	S	S como conceito
Para alunos alfabéticos.	Para alunos alfabéticos; produzem e compreendem pequenos textos.	O meu aluno é S porque: - Está estacionado em suas hipóteses. - Precisa se esforçar mais nas atividades. - Falta um pouco de atenção e compreensão. - Demonstrou avanços, por menores que sejam.	Escreve textos sem segmentação e com erros ortográficos. Apreende o sentido do texto com ajuda. Produz texto fragmentado, sem desenvolvimento. Realiza interpretação com algumas intervenções. Ocorreu avanço na sua hipótese.	Alunos que atingiram os objetivos propostos ou não apresentaram evolução nas suas hipóteses. Para alunos nas hipóteses alfabética, silábico, silábico alfabético, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro (apresentando evolução significativa) Está no processo de compreender a função social da leitura e escrita.

P	P	P	P	P como conceito.
Para alunos alfabéticos-ortográficos comprometidos com seus estudos.	Para alunos alfabéticos ortográficos; produzem e compreendem pequenos textos.	O meu aluno é P porque: - Participa da aula. - Lê com compreensão. - Faz todas as tarefas. - Traz o material e o mantém organizado. - Tem bom raciocínio lógico. - É empenhado, dedicado. - Faz as lições de casa. - Demonstrou evolução no aprendizado. - Assiduidade e responsabilidade.	Escreve segmentando o texto em parágrafos, com poucos erros ortográficos. Lê texto apreendendo o seu sentido. Realiza interpretação de texto ampliando a resposta com coerência. Produz texto com estruturação coesão e desenvolvimento. Lê com fluência. Amplia os objetivos propostos.	Alunos que superaram os objetivos propostos. Para alunos nas hipóteses alfabéticas / alfabético ortográfico. Comprometidos com seus estudos. Que produzem e compreendem textos de gêneros diferentes previstos para o ciclo, fazendo uso da pontuação. Demonstra avanços sempre se superando. Lê com compreensão, produz além do solicitado.
Matemática	Matemática		Matemática	
NS	NS	NS	NS	NS como conceito
Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com a leitura do professor na resolução de problemas), que não realizam cálculo mental e que usam letras, números e/ou desenhos para representar os números maiores que 100.	Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com leitura do professor na resolução dos problemas), que não realizam cálculo mental e que usam números sem valor posicional para representar os números de 0 – 100; não realiza operações de adição e subtração.		Não reconhece as operações dentro do problema. Não realiza as operações. Não cria enunciados de problemas, a partir de uma operação.	
S	S	S	S	S como conceito
Para os alunos que tem raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de	Para os alunos que tem o raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de		Resolve situações problema com intervenção do professor.	Utiliza os números na ordem crescente e decrescente até 100.

problemas, realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números maiores que 100 convencionalmente.	problemas; realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números de 0 – 100 convencionalmente, realizam as quatro operações com auxílio na multiplicação e divisão.		Realiza operações simples envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão. Escreve e ordena número até 1000 e compara crescente e decrescentemente. Reconhece formas geométricas.	Resolve situações com operações simples.
P	P	P	P	P como conceito
Para os alunos que não necessitam de ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, realizam cálculo mental e escrevem números maiores de 100 convencionalmente.	Para os alunos que não necessitam de ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, cálculo mental e escrevem números maiores que 100 convencionalmente, realizam as quatro operações.		Analisa, interpreta e resolve situações problema envolvendo as quatro operações. Diferencia as operações dentro do problema. Realiza as 4 operações com zero intercalado e sabendo a posição do elemento neutro e suas propriedades com empréstimo na subtração. Produce enunciado a partir de dados propostos. Escreve números acima de 1000. Ordena e compara número crescente e decrescentemente. Utiliza calculadora e compara escrita numérica. Utiliza estimativa. Resolve situação problema que envolve identificação de cédulas e moedas do sistema	Faz uso da adição, subtração, multiplicação e divisão em situações problemas.

			monetário. Lê, registra e reconhece dados em gráficos e tabelas. Compreende a tabuada do 0 ao 9	
4ºs anos do ciclo I – 1º sem 2007	4ºs anos do ciclo I – 2º sem 2007	4ºs anos do ciclo I – 1º sem 2008	4ºs anos do ciclo I – 2º sem 2008	4ºs anos do ciclo I - 1º sem 2009
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa e Matemática.
NS	NS	NS	NS	NS como conceito
Para alunos pré silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro, silábicos alfabéticos e ainda alunos que já chegaram alfabéticos, mas não se comprometeram com as tarefas da sala de aula e de casa, nem demonstram organização com o seu material, nem interesse em aprender mais.	Para alunos pré-silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro e silábicos alfabéticos. Não produzem nem compreendem pequenos textos.	O meu aluno é NS porque: - NÃO FAZ. - Não realiza o que é solicitado. - Não lê, não possui bom entendimento. - Não tem bom raciocínio lógico. - Sabe a ideia, porém não consegue executá-la.	Não reescreve diferentes gêneros. Não produz textos com autonomia e coerência. Não grava com concordância. Não utiliza pontuação e acentuação corretamente.	Para os alunos que não atingiram os objetivos propostos. Alunos nas hipóteses pré-silábica. Para alunos que ainda não compreendem a função social da leitura e da escrita. Para alunos que não participam das atividades oferecidas, mesmo que replanejadas.
S	S	S	S	S como conceito
Para alunos alfabéticos.	Para alunos alfabéticos, produzem e compreendem pequenos textos.	O meu aluno é S porque: - FAZ. - Conclui as tarefas propostas. - Lê e escreve. - Produz textos. - Faz o que é solicitado. - Realiza a atividade após o comando do professor.	Lê com clareza textos de diversos gêneros. Produz diferentes gêneros com autonomia, observando os critérios de segmentação. Aplica regra geral de concordância verbal e nominal. Utiliza sinais de pontuação e acentuação corretamente.	Para os alunos que atingiram os objetivos ou estão evoluindo no processo de aprendizagem. Alunos nas hipóteses alfabética, silábica alfabética, silábica com valor sonoro e silábica sem valor sonoro, apresentando evolução

				significativa. Aluno que sabe trabalhar em grupo, comprometido com seus estudos e apresenta desenvolvimento de percepção e cooperação. Aluno que mesmo com ajuda realiza suas tarefas.
P	P	P	P	P como conceito
Para alunos alfabéticos-ortográficos comprometidos com seus estudos.	Para alunos alfabéticos-ortográficos produzem e compreendem textos; fazem uso da pontuação e são comprometidos com seus estudos.	O meu aluno é P porque: - FAZ ALÉM. - Sabe ler e escrever com autonomia. - Produz além do solicitado. - Realiza com clareza todas as atividades propostas. - É assíduo. - Resolve situações problema. - Tem um bom entendimento e interpretação.	Quando aluno pesquisa e nos traz mais informações além do que foi proposto. Lê mais livros do que os indicados. Produzem reescritas e textos com habilidade. Corrige textos dos colegas.	Para os alunos que superaram os objetivos, resolve seus conteúdos sem ajuda e colaboram sempre com o grupo. Alunos nas hipóteses alfabética ortográfico. Produz texto de gêneros previstos para o ciclo. Faz leitura com fluência. Utiliza recursos da produção escrita. Produz além do solicitado. Tem boa postura de estudante.
Matemática	Matemática		Matemática	
NS	NS	NS	NS	NS como conceito
Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com a leitura do professor na resolução de problemas), que não realizam cálculo mental e que usam	Para os alunos sem raciocínio-lógico (mesmo com a leitura do professor na resolução de problemas), que não realizam cálculo mental e que usam		Não realiza operações corretamente. Não resolve situações problemas Não lê gráficos	Para os alunos que ainda não dominam a linguagem da matemática.

letras, números e/ou desenhos para representar os números maiores que 100.	números sem valor posicional para representar os números de 0 – 100.		Não entende o enunciado do problema. Não reconhece os números decimais e fracionários.	
S	S	S	S	S como conceito
Para os alunos que tem raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de problemas, realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números maiores que 100 convencionalmente.	Para os alunos que tem raciocínio lógico com a leitura do professor na resolução de problemas, realizam cálculo mental com a ajuda do professor e representam os números de 0 – 100 convencionalmente, realizam as quatro operações.		Resolve problemas utilizando as quatro operações. Lê e interpreta gráficos. Faz cálculos mentais e com algoritmos. Transforma e calcula medidas. Calcula perímetro e área com números inteiros e fracionados. Utiliza diferentes instrumentos de medidas.	Sabe o significado dos números em situações problemas.
P	P	P	P	P como conceito
Para os alunos que não necessitam de ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, realizam cálculo mental e escrevem números maiores de 100 convencionalmente.	Para os alunos que não necessitam de ajuda do professor para realizar tarefas como resolução de problemas, cálculo mental e escrevem números maiores que 100 convencionalmente, realizam as quatro operações.		Realiza e cria situações problema com autonomia. Elabora, lê e interpreta gráficos, medidas, formas decimais e fracionárias com autonomia.	Utiliza mecanismos próprios para resolver problemas. Tem domínio das quatro operações.
Observações minhas: 3ºs e 4ºs anos com mesmos objetivos.				

APÊNDICE2 – Sistematização dados de Avaliação Interna e formação de salas, localizados em livros de registros de reuniões coletivas.

Material Analisado: Livro de registro de reunião pedagógica - Abertura em setembro de 1998 até 17 de março de 2003, brecha de oito anos, reativado em 25 de julho de 2011 e utilizado até hoje.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
28/09/98	Aval. Interna – Critérios para promoção e retenção	[...] b) Critérios para promoção e retenção: não será considerado apenas o conceito que o aluno obteve, mas também a maturidade e a capacidade de acompanhar a série seguinte. Professores e Coordenadores ficarão mais atentos em relação a alunos com estas características.
28/10/98	Formação de salas	[...]II) Critérios para promoção / retenção e formação de classes para o ano seguinte: o nível I pretende formar as classes observando as características comuns (fax. Etária, maturidade, aprendizagem) e os alunos que chegarem novos na escola deverão fazer um pré-teste diagnóstico para que possamos melhor encaixá-los numa classe de acordo com seu perfil. O nível I pede ainda que seja feito um estudo com dia marcado com a diretora e a Coordenação para tomarem conjuntamente decisões quanto ao que fazer com alunos sem condições de prosseguir os estudos, mas que estão legalmente aprovados. O nível II pretende formar suas turmas evitando colocar alunos com problemas de disciplina ou fora da faixa etária concentrados numa única sala.

Material analisado: Livro de registro de reunião pedagógica – abertura em 02/02/2005 com fechamento em 19/12/2008.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
05/08/05	Melhorar o desempenho	A questão do letramento de cada aluno sempre é motivo de estudo em cada JEI ou comissão de classe. Apesar de ter sido solicitado a cada professor que trouxesse uma síntese da situação dos alunos com desempenho abaixo do esperado. Verificou-se que seria de suma importância garantir que o parâmetro de cada um do grupo fosse ao menos semelhante. Dessa forma a coordenadora solicitou a professora Margarida , que tem grande prática na questão da alfabetização e é responsável pela organização do PROFA, que desse a todos os presentes uma orientação básica sobre o processo de aprendizagem de uma criança sob a perspectiva do aluno como autor de sua própria aprendizagem, portados de um conhecimento anterior à escolaridade formal. A professora explicou a todos o que significa na prática ser: silábico, pré-silábico, alfabético, o que tem valor sonoro, etc. ficou combinado que de posse desses novos conhecimentos os professores passarão a rever as sínteses trazidas o que deverá ocorrer em reuniões de JEI.
08/02/08	Avaliação Interna – Critérios	Regras básicas para a equipe de professores: “[...] 2º Torne bem claro a todos os critérios para atribuição de conceitos. Não o atribua porque o aluno varreu a sala, carregou material do professor, escreveu o número de linhas solicitado sem levar em conta o conteúdo escrito, ou porque é “bonzinho”. Conceitos devem ser obtidos através de conhecimentos adquiridos. Uma prática a ser evitada é não atribuir conceito único para toda a turma: diferentes alunos, provavelmente tem desempenhos diferentes ou no máximo próximos”.
06/03/08	Avaliações / Perfil	Constatamos a escola que temos, pautados no Projeto Pedagógico do ano anterior, lembrando as práticas realizadas e os resultados obtidos, tanto nas

		avaliações internas como nas externas
07/04/08	Melhorar o desempenho	“Os professores reuniram-se por série / ano para elaborarem conjuntamente os planos de ensino. [...] discutiu-se as expectativas de aprendizagem definidas por SME e a forma mais atual de perceber o planejamento e a área de trabalho de cada um”.
20/07/08	Avaliações / critérios	Iniciando a reunião a Assistente Val expôs sobre os critérios a serem adotados para o processo de avaliação dos alunos. Falou da necessidade de ser coerente com a postura filosófica da escola a respeito do que é Educação. Que deve ser decorrente da quantidade de alunos por classe, da carga horária do professor, da sua área de atuação, da faixa etária dos alunos em questão, ou seja, a avaliação para cada caso, deve obedecer suas especificidades. A avaliação deverá ocorrer em momentos previamente destinados a ela, ser calendarizada a fim de evitar elementos surpresas ou a improvisação. Seus conteúdos devem ser previamente determinados e socializados principalmente com quem será avaliado (os alunos), também deve ocorrer de forma contínua integrada ao processo de ensino e aprendizagem. Deverá ter formas variadas. Foram discutidas também as várias finalidades da avaliação, a saber: a diagnóstica, a formativa e a somativa. As técnicas a serem utilizadas, a observação do professor a respeito do aluno, em todos os seus aspectos, a auto-avaliação e a aplicação de provas sendo estas dissertativas ou na forma de testes (prova objetiva). Enfim, o aspecto mais importante da avaliação deverá ser o desenvolvimento do aluno nos diferentes prismas, o cognitivo, o afetivo e psicossocial, sempre considerando ele em relação a ele mesmo e em relação ao grupo ao qual pertence
21/07/08	Avaliações e E.A.	A Jornada pedagógica tinha como objetivo refletir sobre as ações de avaliação na escola para replanejar o segundo semestre tomando como referências os resultados de avaliação do primeiro semestre e as expectativas de aprendizagem. [...] As Coordenadoras Eliziane do Ciclo I e Angélica do Ciclo II apresentaram, através do data-show, os gráficos das sondagens de escrita e os gráficos dos conceitos atribuídos por todas as disciplinas para todas as turmas da unidade. Discussão dos procedimentos utilizados pelos professores para obter os dados de avaliação – com a apresentação dos dados o grupo discutiu como foi o processo avaliativo no semestre anterior. Assistir o vídeo enviado por SME sobre avaliação, refletindo sobre a seguinte questão “Que aspectos apontados no vídeo contribuem para repensar, avaliar as práticas de avaliação da escola e o alcance do trabalho realizado na sala de aula”. O vídeo nos aponta que o processo de avaliação é muito importante para pensarmos e repensarmos rumos, realizando mudanças efetivas no ensino, pois avaliar nos fornece pistas para buscar novas metas e objetivos e contribuir para que o professor repense suas práticas de ensinar e avaliar. Vale ressaltar do programa a colocação de Walquíria Scarpa, quando ela nos fala que é preciso avaliar o aluno em relação a ele mesmo, seus avanços e progressos, porém, sem se esquecer que também é preciso localizá-lo na média. O vídeo também deixa claro a importância de compartilhar com nossos alunos quais são os nossos objetivos, as nossas expectativas. É preciso ter claro que avaliar só faz sentido quando a pensamos como um instrumento para replanejar e não somente para constatar o aproveitamento dos alunos”. [...] Neste momento a coordenadora Mara apresentou novamente alguns gráficos de história da professora Mabel, pois esta relatou estar surpresa com os resultados das diferentes salas ao compará-los com sua auto-avaliação de

		suas aulas. Ela questionou-se a respeito de como pode ter obtido resultados semelhantes e negativos em salas distintas, pois julga que seu trabalho é muito bom em um turma, enquanto que na outra, seu desempenho é comprometido pelo perfil da sala, que é muito agitada e indisciplinada. A partir desse momento o diretor Branco pediu que os professores citassem os instrumentos de avaliação utilizados, listando-os na lousa. Verificou-se a dificuldade do grupo em diferenciar instrumentos de avaliação de critérios de avaliação, e foi posto aos professores refletir sobre essas questões para tratar no dia seguinte.

Registros retirados do livro do PEA – 2009 (Possíveis respostas à formação recebida acima)

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
15/jul/09	Desempenho	Síntese e análise do desempenho dos alunos: Analisamos o desempenho dos alunos percebendo avanços e aquisições no domínio da leitura, reflexão e escrita. A maioria dos alunos tem correspondido de forma satisfatória ao que tem sido proposto. É bem verdade que ainda há um longo percurso a ser perseguido com aqueles alunos que manifestaram dificuldades de aprendizagem por meio da realização das suas atividades escolares, mas também é verdade que estratégias estão sendo repensadas para integrá-los num melhor aproveitamento dos estudos.

Material Analisado: Livro para registro das atividades de JEI e do Projeto da Escola

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
11/mar/08	Avaliação interna	As avaliações deverão ser submetidas à coordenação.
05/jun/08	Avaliação Interna	Preparativo e elaboração de avaliações dissertativas e objetivos individuais. Discussão dos critérios exigidos para avaliar o aluno. Levantamentos de objetivos para a prova.
10/jun/08	Avaliação Interna	Importância do envio da prova para a CP para análise e digitação.
11/jun/08	Avaliação Interna	Análise das avaliações de Português de 5 ^{as} séries (Prof ^a Mariza) e de 6 ^{as} séries, matemática (Prof. Roberto). Os professores deverão trazer para a próxima semana 1,2 ou 3 questões e suas habilidades para serem aplicadas no início do 2º semestre.
21/jul/08	Avaliação Interna	Professores, direção e coordenação pedagógica analisaram o desempenho dos alunos no primeiro semestre. Os resultados foram expressos em gráficos do tipo pizza, utilizando-se a cor verde para P, amarelo para S e vermelho para NS. Foram feitos gráficos para cada disciplina e também para cada classe, permitindo a análise do desempenho geral da classe e do desempenho em cada disciplina. Foi visto um vídeo sobre avaliação e em seguida realizada discussão com base na questão: Que aspectos contribuem para repensar, ampliar as práticas de avaliação na escola e o alcance do trabalho em sala de aula.
22/jul/08	Avaliação Interna	Foi distribuída aos presente uma tabela intitulada “Avaliação”, contendo seis colunas: critérios; movimentos/situações; tipos/finalidade/função;

		técnicas; instrumentos; objetivos básicos. Ao final da tabela havia uma conclusão: “O que precisamos saber mais e melhor”. Essa conclusão apontou os aspectos: Como realizar observações mais objetivas; como construir provas e testes com qualidade. Como construir um roteiro de observação adequados a nossa realidade e possibilidade. Tipos de questões dissertativas; instrumentos e técnicas de avaliação mais adequadas para cada área do conhecimento. O que fazer com os resultados de avaliação. Também neste dia foi apresentada uma compilação dos dados de avaliação da Unidade realizada pelos Ciclos I e II ao final do 1º semestre.
29/jul/08	Avaliação Interna	Os professores reunidos com a Coordenação Pedagógica, nutridos pelas reuniões anteriores e munidos das “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem”, agruparam-se por áreas para iniciar a elaboração do planejamento para o 2º semestre.
19/ago/08	Planos de Ensino	Orientações Curriculares, discussão para a elaboração final dos planos de ensino do segundo semestre de 2008.
22/out/08	Ler e Escrever	Análise das questões da prova do projeto Ler e Escrever.
28/out/08	Avaliação Interna	Projeção do vídeo dos componentes curriculares da SME. Vídeo 20: avaliar para planejar no ensino fundamental.
02/dez/08	Avaliação interna	Preparando provas que serão dadas no dia da Prova São Paulo para os alunos que não foram escolhidos para fazer.
03/dez/08	Avaliação interna	Concluindo a elaboração das provas que serão dadas no dia da Prova São Paulo.

Material Analisado: Grupo de Registro do Trabalho Coletivo – Fundamental II – ANO DE 2009

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
09/fev/09	Plano de Ensino	Em pequenos grupos, retomamos estudo por área das Expectativas de Aprendizagem. Os grupos foram divididos por área. Foi feita a seleção das expectativas por série para subsidiar o planejamento e os Planos de Ensino.
10/jun/09	Avaliação Interna	Discussão sobre os critérios de avaliação e os conteúdos programáticos, estando de acordo com as Expectativas de Aprendizagem – SME. Os professores expuseram as dificuldades no sentido de estar trabalhando conteúdos propostos por SME mas que estão abordados em diferentes séries / anos nos livros didáticos. Discutimos como sanar essas dificuldades. Houve, também, um grande debate sobre o que cada um pensa sobre “O que é avaliar um aluno” e os respectivos critérios. Discutimos o que pensa a educadora Jussara Hofman sobre avaliação diagnóstica, acertamos critérios de comum acordo, já presentes na ficha individual do aluno.
1º/jul/09	Avaliação Interna	Como instituição, cada escola possui uma organização própria que lhe é peculiar, e deve ser vista como um espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educacional, curriculares e pedagógicas. No contexto dessas individualidades as escolas passam a executar muitas vezes as avaliações das mais diversas formas e meios, com pressupostos e requisitos com base no seu universo social, econômico e cultural, pois as escolas das diferentes áreas do município tem especificidades diferentes, levando a concepções distintas do processo de avaliação. Elaborar avaliações mais condizentes com a realidade objetiva do aluno e condição necessária para alcançarmos os objetivos propostos, ou seja, tentar avaliações onde o aluno tem condições de fazê-la é contra produtora e inexistente.

10/set/09	Avaliação Interna	Preparação da Avaliação Diagnóstica. Fizemos uma discussão no âmbito do alcance que obtivemos aos prepararmos avaliações mais difíceis em outros momentos quando tivemos provas com grau de experiência maior. Optamos por fazer avaliações com um grau de exigência mediana sem requisição de muita profundidade nos assuntos e conteúdos.
-----------	-------------------	---

Material Analisado: Livro de Registro do Projeto Estratégico de Ação – PEA – “Da arte de aprender para a ciência de ensinar” Fundamental I– ANO DE 2009

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
10/fev/09	Plano de Ensino	De posse das Orientações Curriculares e livros de áreas, os professores reunidos e organizados por série iniciaram o Plano de Ensino anual.
21/abr/09	Avaliação	Foi esclarecido sobre a reunião na DRE, onde cobraram notas dos alunos de 2008 das oitavas séries. Esta escola sempre esteve acima nas avaliações (conceitos) na rede DRE, SME e entre as 10 primeiras. A diretora falou sobre Saeb, Saresp, Enem. A prefeitura tem a Prova São Paulo que é uma avaliação do nosso Sistema de Ensino e não do professor.
08/dez/09	Avaliação Interna	Critérios para professores das 1 ^{as} séries A, B e C, para avaliação do P, S e NS:
P		S
Participa de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita.		É interessado em participar de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita, porém necessita de auxílio para realiza-las.
Reconhece e identifica escritas numéricas relativas a números frequentes em seu contexto diário (dia, mês, ano, data de nascimento...).		Está em processo de aquisição do conhecimento para reconhecer e identificar escritas numéricas relacionadas ao seu contexto diário.
Identifica personagens, descrições de personagens, cenários, referenciais espaciais ou temporais em narrativa literária (compreende e interpreta textos)		Apresenta dificuldades para identificar e descrever personagens, cenários, referenciais espaciais ou temporais em narrativa literária. (dificuldades para compreender e interpretar textos).
Apresenta interesse e autonomia para conhecer diferentes estratégias de cálculos.		Limitação e dificuldades para conhecer diferentes estratégias de cálculo.
Participa com interesse em situações de escrita e produção oral.		Dificuldades em participar de situações de escrita e produção oral.
Comunica matematicamente, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas.		É interessado em comunicar-se matematicamente, porém necessita de intervenções para fazer uso da linguagem com sentido e estabelecer relações

	entre ela e diferentes representações matemáticas.	matemáticas.
--	--	--------------

Material Analisado: Livro de Registro do Projeto Estratégico de Ação – PEA – “Da arte de aprender para a ciência de ensinar” Fundamental II – ANO DE 2009.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
18/MAR/09	“Bons alunos”	A TV Câmara pediu para fazer uma reportagem sobre a qualidade do ensino. Pediram para entrevistar os “bons alunos”. Querem saber como os bons alunos são bons alunos. Quer investigar e entender os motivos do bom aluno ser bom, produtivo, aprender e agir bem na esfera escolar”.
29/abr/09	Avaliação Interna	Discutimos sobre os procedimentos a serem adotados para uma melhor compreensão do processo de avaliação dos alunos. Quais os critérios que utilizaremos para obtermos uma real compreensão do nível de aprendizado e da assimilação de conhecimentos que foi requerida. Sendo o aprendizado um processo dinâmico, o desenvolvimento deste é algo que muitas vezes não percebemos de forma clara e precisa, pois no momento que atribuímos uma avaliação ao momento posterior de analisar o rendimento do aluno este já adquiriu conteúdos e assimilou conhecimentos. Assim, consideramos que a avaliação é, sempre, a nosso ver, algo que foi, é um passado e nunca, ou quase nunca o presente, o momento do aprendizado dinâmico, cumulativo, progressivo e de superação mais apenas e só isso, a avaliação pura e simples do que aprendeu e assimilou, do que já foi.
24/jun/09	Avaliação	Discussão da pesquisa da Professora Clarilza Prado de Souza (Puc-SP) sobre o “significado da avaliação do Rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área – livro “Avaliação do Rendimento Escolar – Editora Papirus, organizado pela própria Clarilza. Após a leitura da pesquisa, houve um grande debate sobre a avaliação e os meios de como se avaliar um aluno. Sobre a não redução de aplicação de provas escritas a fim de mensuração. Sempre ter em vista as aplicações de provas com o objetivo de ter um diagnóstico para poder planejar os seus conteúdos / aulas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos educandos. Cada professor teve a oportunidade de explanar sobre os critérios de avaliação em sua própria área de conhecimento, estando aberto a mudanças de paradigmas. [o redator deste excerto foi o Roberto]
08/JUL/09	Avaliação Interna	Na síntese e análise do desempenho dos alunos, “existem muitas formas de conhecimento que partilharam e ainda partilham juntamente com o conhecimento científico, do papel de realizar a explicação da realidade. São formas artísticas, religiosas e mitológicas de conceber o mundo. Durante muitos séculos essas várias formas de conhecimentos se mesclaram e, em maior ou menor grau, se impuseram como formas dominantes na organização do pensamento”. (H. Molello Jr.) Nesse contexto quando há uma avaliação do aluno, entendemos que devemos considerar muitos aspectos que estão expressos quando responde uma pergunta, levanta um hipótese, desenvolve uma pesquisa, soluciona um problema, levanta dados e suas implicações no cotidiano vivido e escolar.
18/ago/09	Avaliação	Análise dos gráficos de rendimento dos alunos no primeiro semestre por

	Interna	série e questionamento quanto ao tipo de avaliação. Foi lembrado que há necessidade de se unificar os critérios para as próximas avaliações e o planejamento conjunto por parte dos professores na elaboração das avaliações evitando assim discrepância e distorções.
22/ago/09	Avaliação Interna	Dando continuidade à análise dos gráficos de rendimento dos alunos do 1º semestre, foi alertado pela CP e diretora que os instrumentos de avaliação devem manter estreita relação com os objetivos de ensino e as expectativas de aprendizagem e que estes funcionam como indicadores tanto de aprendizagem dos estudantes como dos procedimentos de ensino utilizados pelo professor. Os instrumentos de avaliação podem ser bastante variados, dependendo do objeto específico que o professor tenha. Por fim, ficou claro que um dos procedimentos mais importantes para o trabalho do professor é o ato de observar e para ser eficiente essa tarefa é preciso ter critérios claros, precisos.
1º/set/09	Avaliação Interna	Foi abordada a sondagem diagnóstica nas áreas de Português e matemática. Como será feita, quais os procedimentos e pressupostos, o alcance a ser atingido e as metodologias empregadas. Foi enfocada, também, a sondagem diagnóstica em todas as áreas, fazendo uma sondagem em textos jornalísticos, literários e estatísticos. Deliberamos a respeito dos conteúdos a serem abordados e de que forma, como utilizar os textos, relacionando-os com os respectivos conteúdos e quais as expectativas a serem atingidas. Propôs-se a realização de 3 textos, para se fazer depois um diagnóstico. Pergunta de localização, compreensão e reflexão, para depois se preparar com o texto a ser aplicado.
12/set/09	Avaliação Interna	Agrupamento dos professores para a reflexão e resolução de critérios para a avaliação diagnóstica.
15/set/09	Avaliação Interna	Verificação das atividades de sondagem e discussão de quais seriam as melhores perguntas para avaliação diagnóstica sobre compreensão, localização e reflexão sobre os textos jornalísticos, científicos e literários das diversas áreas.
16/set/09	Avaliação Interna/critérios	Foi discutido sobre os critérios a serem utilizados na correção da atividade de sondagem e definido quem fará a correção dessas atividades e a realização de um cronograma. Foi definida, ainda, a data para a realização da prova e os procedimentos que deverão ser seguidos por todos os professores.
29/set/09	Avaliação / critérios	Ao realizarmos a Comissão de Classe da 8ª série A, fizemos uma análise crítica do rendimento escolar dos alunos, bem como seu comportamento, disciplina, sociabilidade, interação e vivência na esfera da Unidade Escolar. Procuramos considerar muitos pontos para obter uma ideia mais clara e real do aproveitamento do aluno.
30/set/09	Avaliação / critérios	Foi realizada a Comissão de classe da 5ª série A, com a discussão sobre alguns alunos que estão apresentando dificuldade na leitura e na escrita, outros com problemas de organização das lições, postura em sala de aula e não cumprimento das lições de casa. Alguns critérios foram elencados para providências imediatas, inclusive a convocação de alguns pais, mesmo antes da RPM.
06/out/09	Avaliação / critérios	Em Comissão de Classe foram observados os seguintes assuntos: indisciplina – conversa durante as aulas, gritos, atitudes contrárias às aulas que não possibilitam o trabalho do professor. Baixo rendimento: alunos que não realizam atividades em sala de aula e de casa o que prejudica o aprendizado.

07/out/09	Avaliação Interna e E.A.	Foi lido o texto “avaliação” do livro Orientações Curriculares – Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa. “A avaliação faz parte da vida” A todo momento, vivem-se situações em que são exigidas reflexões, ponderações, avaliações. Na escola, três modalidades de avaliação precisam articular-se – avaliação das condições de ensino, avaliação das estratégias didáticas e avaliação do rendimento dos estudantes. O processo avaliativo necessita ser encarado de forma mais complexa.
13/out/09	Análise Avaliações Int.	Após reunião de Comissão de Classe, os professores fizeram uma análise as avaliações levantando os pontos em que os alunos tiveram maior dificuldade, servindo portanto, para uma retomada dos conteúdos para o próximo ano letivo.

Material Analisado: Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Fundamental I – ANO DE 2010

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
08/02/2010	Avaliação interna diagnóstica	A Coordenadora Pedagógica propôs que o grupo pensasse sobre as atividades de diagnóstico que seriam feitas como os alunos para servir de subsídio para o planejamento. Os professores do 1º ano que haviam participado da formação na coordenação falaram sobre o que discutiram na reunião sobre o ditado diagnóstico. Com base nestas informações o grupo definiu as palavras que seriam utilizadas do 1º ao 4º ano. Também discutimos sobre as atividades de diagnóstico na área de Matemática, optando por realizar o ditado com os números sugeridos no volume 1 do Guia de Orientações Didáticas para o professor do 2º ano. O restante da reunião foi dedicado ao planejamento das atividades da primeira semana de aula.
13/04/2010	Avaliação interna e Cadernos de apoio e aprendizagem	Discutimos a respeito da sondagem de Matemática das 2ªs séries. O grupo envolvido analisou as sondagens e observamos que os alunos não escrevem convencionalmente a partir do número 100. Discutimos estratégias de trabalho para que os alunos avancem na escrita desses numerais. Observamos a importância do uso do caderno de apoio e aprendizagem para subsidiar os trabalhos com os alunos, números, a fim de atender às expectativas de aprendizagem.
03/05/2010	Avaliação interna e Cadernos de apoio.	Nesse grupo o grupo reuniu-se por turma / ano para discutir o uso dos Cadernos de apoio e aprendizagem. Foram utilizados os cadernos do aluno / professor juntamente com as guias de Orientações Curriculares para análise das atividades, o que cada uma contempla e como aplicá-las.
15/06/2010	Uso das avaliações no processo de aprendizagem e Prova São Paulo	O relato do dia foi direcionado para a discussão sobre a avaliação para planejar no Ensino Fundamental. O vídeo coloca relatos sobre a reflexão sobre o processo de avaliação. A avaliação pode dar pistas e respostas para saber o que o aluno aprendeu no seu processo. Assim pode-se rever e avaliar nossas estratégias de aprendizagem. O vídeo, ainda coloca que a avaliação deve ser medida com um processo contínuo e sistemático dentro da escola e para a sociedade. A discussão também passa pelo registro para avaliação do aluno. O registro garante eficiência na organização e reflexão do seu processo. As situações de aprendizagem devem ser desafiadoras para que eles aprendam e sejam estimulados a novas propostas de intervenção. Outra discussão no grupo foi a questão do projeto de intervenção a partir dos resultados na Prova São Paulo. Outro ponto discutido foi a análise a partir dos recursos necessários para

		o plano individual do professor e Expectativas de Aprendizagem da SME, onde cada professor, após análise desses documentos, deve elencar os critérios para os conceitos P, S e NS. O grupo do fund II levantou a discussão sobre esses critérios, pois não estavam entendendo quais os conceitos deveriam ser avaliados.
--	--	--

06/11/2010	Avaliação diagnóstica	Preparação provas diagnósticas: científico, jornalístico e literário. Em cada prova devem ser elaboradas questões com localização, interpretação e reflexão. Os professores foram distribuídos por área do conhecimento para estudo de questões e elaboração das referidas provas.
------------	-----------------------	--

Material analisado: Livro de registro do projeto estratégico de ação – PEA – Fundamental II – Ano de 2010 - Tema: “Da arte de aprender para a ciência de ensinar”.

DATA	REGISTRO	ATIVIDADE
06/05/10	Avaliação interna	Foram analisadas provas de alunos das 7 ^{as} série. A análise incluiu também trabalhos com o intuito de verificar como os alunos estão escrevendo. Verificou-se que alguns alunos apresentam problemas muito sérios de expressão de pensamento, ficando gravemente comprometida a compreensão dos trabalhos. Verificou-se ao mesmo tempo a dificuldade de compreensão de textos por parte de alguns alunos. Cogitou-se as providências em relação a estes casos. Ao mesmo tempo foi verificada a facilidade com que alguns alunos conseguem se expressar escrevendo. Este trabalho obedeceu a determinação do grupo de Jeif de verificar e analisar trabalhos dos alunos num esforço de verificar que providências devem ser tomadas em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos.
21/07/10	Divisão de grupo a partir do nível de aprendizagem	A partir da avaliação semestral e das prioridades de ações elencadas para o segundo semestre discutimos a proposta de replanejar a estratégia de didática das aulas, trocando experiência sobre as dinâmicas de grupo desenvolvidas em sala como o trabalho em grupo. Discutimos que é possível o trabalho em determinados momentos de grupos heterogêneos de acordo com os níveis de aprendizagem diferenciados, tendo por objetivo o desenvolvimento dos alunos que apresentam menor aproveitamento. Ressaltamos que é possível e posteriormente os grupos devem ser mesclados para o enriquecimento de diferentes pontos de vista. Mas a questão que permanece é como motivar o aluno para sair da zona de acomodação em que se encontra para promover o seu desenvolvimento? Como mostrar ao aluno a necessidade da aprendizagem?
11/08/10	Avaliação Interna	A avaliação dos alunos, como devemos proceder quando temos vários alunos que não estão conseguindo acompanhar e ter um bom desempenho nas avaliações. Temos constatado que vários alunos deverão ser acompanhados pelas professoras de SATT e SAP, pois sem esse procedimento os resultados não serão satisfatórios tanto para o educando quanto para o educador.
07/10/10	Currículo e avaliação / progr. ler e escrever	Leitura da publicação do Governo Federal “Currículo e avaliação” capítulo 4. “O cotidiano e suas possíveis práticas de avaliação das aprendizagens”. Falamos também sobre a estrutura da sondagem do Programa Ler e escrever em todas as áreas do conhecimento.
03/11/10	Avaliação	Discutimos a questão da avaliação de todas as disciplinas, a importância

	interna e programa ler e escrever	das mesmas. Cada professor relatou seu entendimento sobre sua forma de avaliação, mostraram os registros das diversas formas de avaliação e das atividades desenvolvidas em sala de aula. Definimos as características das avaliações diversas e definimos os temas, dias e organização das avaliações do 4º bimestre. Todas devem ser digitadas, devem ter um texto introdutório, perguntas que exijam respostas dissertativas e alguns testes. Retomamos os princípios do Projeto ler e escrever. Discutimos e distribuímos o texto jornalístico, científico e literário.
11/11/10	Avaliação interna e Prova São Paulo	Confirmamos a análise da nossa proposta de realizar nossas avaliações junto com a Prova São Paulo. A escola ficou silenciosa, todos participaram, não houve muita falta, consideramos que esta estratégia foi muito boa. Analisamos algumas provas e discutimos sobre os acertos e usos na Prova São Paulo em relação as nossas avaliações e sondagens. Aproveitamos também para aplicar a auto avaliação preparada pela Coordenadora Pedagógica e diretora.

Material analisado: Livro de registro do projeto estratégico de ação – PEA – Fundamental I – Ano de 2010 Tema: “Da arte de aprender para a ciência de ensinar”.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
05/05/10	Avaliação interna	A Coordenadora Pedagógica Elisangela deu continuidade ao debate sobre o filme de alfabetização. Percebemos através das conversas, que a ideia comanda a forma de escrever, que para o alfabético, o que vale é o som para construir a escrita. É pensando que se aprende. Mais conflitos foram apresentados pelos professores na hora de diagnosticar ou avaliar a sondagem: “Por que alguns alunos demonstram diferenças nos resultados entre uma sondagem e outra? Como saber se realmente está em transição ou não? Como saiu de silábico com valor e voltou para silábico sem valor? É possível?” Contribuições de professores, com experiências vividas nos ajudaram a refletir sobre este tema tão complexo.
22/07/10	Rendimento das salas de 3ºs anos	Em primeiro lugar discutimos com o grupo de professores (3º A – Néia, 3º B – Lúcia, 3º C – Clélia, Mônica SAP, Watson Educação Física, 2º A – Maria, Coordenadora Pedagógica Elisangela, POIE Maninha e Walquíria AD) o rendimento dos alunos dos terceiros anos. No recesso a equipe gestora analisou os gráficos e verificou o baixo rendimento das salas. Traçamos um plano de ação imediato para darmos conta da alfabetização dos alunos. Trabalharemos com grupo de estudo envolvendo as duas professoras de módulo por dois meses todos os dias. Onde os professores das classes ficarão com os problemas de aprendizagem e as atividades serão analisadas pela Coordenadora Pedagógica.
03/11/10	Retenção	Os alunos que serão retidos de 3ºs e 4ºs anos. Paula – 3º A. João Marcos – 3º B e Lucca – 3º B, foi encaminhado para o trapézio. A supervisora concordou e assume eles serem retidos.

Material analisado: Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Ciclo I – Ano de 2011.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
07/06/11	S, P, NS	Questões dos pais para os professores: “Me esclareça o que são os conceitos “P”, “S” e “NS”. “O que os professores fazem para saber o que

		os alunos sabem e o que precisam aprender”? “Como os alunos são avaliados”? “O que é assembleia de aluno? Quando ela acontece? Qual sua finalidade”?
--	--	--

Material analisado: Reflexão e prática curricular: melhor qualificação do conhecimento em busca da humanização. PEA – Ciclo II – Ano de 2011

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
14/04/11	Rec. Paralela	Analisando as possibilidades de como e quando iniciar o conselho de classe. Os conceitos e as faltas serão fornecidos até o dia 20 de abril. A Prova da Cidade será nos dias 28 e 29. No período de 19 (6C, 7C); 20 (6B, 7B); 25 (6ª, 7ª) 26 (5A, 8A) 27 (5B, 8B), 28 (5C, 8C). A recuperação paralela foi regulamentada por Portaria 5905 e muda a configuração do trabalho de SAP. São 106 estudantes “abaixo do básico” que precisam ser atendidos. A professora Mônica informa que à quintas tem 23 alunos abaixo da proficiência 175, as sextas 25 alunos abaixo da proficiência 190, as sétimas tem 36 alunos abaixo da proficiência 200; as oitavas 22 alunos abaixo da proficiência de 210. Neste momento o grupo faz uma análise do conjunto para selecionar os alunos que realmente apresentam proficiência abaixo do básico e precisam do trabalho de SAP. A questão é o que fazer nas duas horas-aula por semana? Estas são insuficientes e os alunos não são assíduos. Teremos problemas.
20/04/11	Prova da Cidade e prova interna	Organizamos o período de avaliação que vai ocorrer concomitante com a aplicação da Prova da Cidade. Vamos aproveitar o resultado das provas para compor nosso conceito bimestral. Cada professor apresentou sua forma de registro do processo educativo, os critérios que utiliza, o acompanhamento dos pais e os trabalhos solicitados à classe. Comentamos que de uma turma de 35, nem 10% tem apresentado os trabalhos e a lição de casa. Verificamos que quando as crianças vão para o Fundamental II são abandonados à própria sorte.

Material analisado: PEA 2012

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
23/02/12	Rendimento e divisão de salas	Levantamento das expectativas para os alunos de 4ªs séries dentro do Projeto Recuperação contínua (o próprio professor) e Recuperação paralela (português e matemática). O grupo de professores Mara, Pedro e Vera perante o grupo de Jeif. Colocou-se de maneira preocupante ao nível de rendimento dos alunos dos 4ºs anos do ano de 2012. É sabido para a escola, que o grupo é diferenciado, devido a grande dificuldade na alfabetização. No início do ano foi proposto um projeto para os 3ºs anos com a proposta de divisão das salas entre: avançados, básicos e abaixo do básico, com a proposta de trabalho dos professores em planejar.
06/03/12	Planos de Ensino	Projetos e plano de ensino – Em grupos de séries os professores analisaram as atividades oferecidas do Caderno de apoio, os conteúdos, expectativas e de que forma será trabalhada (sequência didática ou projeto) Com essa análise pretendemos o cruzamento de dados com os outros recursos didáticos da U.E. em 2012

Material Analisado: cadernos de 2013

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
19/03/13	Planos de Ensino	Faremos planejamento de planos de ensino por área nos dias 25 e 26 de março.

Material analisado: Horário Coletivo – Ano de 2014

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
12/03/14	Planos de ensino	Por área de conhecimento, os professores analisam e elaboram os Planos de ensino (aulas) sempre levando em conta o “mais educação” e a nova organização da SME sobre os ciclos: alfabetização, interdisciplinar e de autoria.
17/04/14	Avaliação Interna	Abordamos a questão da avaliação. A Coordenadora Pedagógica Beth disse que é para ser mais abrangente naquilo que vamos avaliar e que é importante analisar a aprendizagem e o comportamento (postura do estudante).

APÊNDICE3 – Sistematização dados de citações aos Cadernos de apoio e aprendizagem e Orientações curriculares em livros de registros de reuniões coletivas.

Material Analisado: Livro de Registro do Projeto Estratégico de Ação – PEA – “Da arte de aprender para a ciência de ensinar” Fundamental II – ANO DE 2009.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
18/ago/09	Expectativas	O planejamento inicial foi realizado dentro das Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem e que um dos problemas importantes a ser enfrentado pela escola está relacionado ao fato de que a não garantia de um uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam construir conhecimentos impede o desenvolvimento de um trabalho formativo nas diferentes áreas do conhecimento.
07/out/09	Avaliação Interna e Expectativas.	Foi lido o texto “avaliação” do livro Orientações Curriculares – Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa. “A avaliação faz parte da vida” A todo momento, vivem-se situações em que são exigidas reflexões, ponderações, avaliações. Na escola, três modalidades de avaliação precisam articular-se – avaliação das condições de ensino, avaliação das estratégias didáticas e avaliação do rendimento dos estudantes. O processo avaliativo necessita ser encarado de forma mais complexa.

Material Analisado: Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Fundamental I – ANO DE 2010.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
06/04/2010	Cadernos de apoio e aprendizagem	A Coordenadora Pedagógica trouxe informações ao grupo acerca do seminário de orientações sobre uso do Cadernos de apoio e aprendizagem aos professores até o 6º ano e também aos orientadores de sala de leitura e informática. Apresentação de folder de seminário sobre os Cadernos de apoio e aprendizagem.
13/04/2010	Avaliação interna e Cadernos de apoio e aprendizagem	Discutimos a respeito da sondagem de Matemática das 2ªs séries. O grupo envolvido analisou as sondagens e observamos que os alunos não escrevem convencionalmente a partir do número 100. Discutimos estratégias de trabalho para que os alunos avancem na escrita desses numerais. Observamos a importância do uso do caderno de apoio e aprendizagem para subsidiar os trabalhos com os alunos, números, a fim de atender às expectativas de aprendizagem.
03/05/2010	Avaliação interna e Cadernos de apoio.	Nesse grupo o grupo reuniu-se por turma / ano para discutir o uso dos Cadernos de apoio e aprendizagem. Foram utilizados os cadernos do aluno / professor juntamente com as guias de Orientações Curriculares para análise das atividades, o que cada uma contempla e como aplica-las.

Material analisado: Livro de registro do projeto estratégico de ação – PEA – Fundamental II – Ano de 2010 - Tema: “Da arte de aprender para a ciência de ensinar”.

DATA	REGISTRO	ATIVIDADE
1º/04/10	Competências e Habilidades	Discussão sobre “Competências na Educação” de Lino de Macedo – professor do instituto de psicologia da USP. Após leitura de parte do texto, houve um esclarecimento sobre capacidades competências e habilidades. Contribuiu para podermos avaliar melhor nossos educandos.

22/04/10	Cadernos de apoio	Hoje a Coordenadora Pedagógica apresentou os cadernos de apoio de Língua Portuguesa e Matemática para uso no 1º semestre deste ano. Foi discutido a respeito da data de entrega para os alunos, visto que um bimestre e meio já passou e parece que a secretaria quer que se dê conta de todas as atividades até antes do recesso. Outra discussão pertinente no grupo foi a respeito de como seria feita essa dinâmica em tão pouco tempo. Alguns acharam que todas as disciplinas deveriam assumir; outros que só as disciplinas específicas de Língua Portuguesa e Matemática e ainda outra proposta era de ficar por conta dos professores de módulo. O que ficou decidido, enfim foi que somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática ficariam responsáveis, e os professores de módulo dariam continuidade nas atividades seguidas pelas salas.
09/06/10	Prova São Paulo e Prova da Cidade / Cadernos de apoio	Foi feito um paralelo do trabalho de SME nas Prova São Paulo e Prova da Cidade no que se refere a questões “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado”. Ainda estamos com alunos, em sua maioria, no nível “básico”. Foi discutida a importância dos cadernos de apoio e aprendizagem, as dificuldades e avanços cotidiano. Os cadernos contribuirão muito para o sucesso dos educandos nas referidas provas de SME.

Material analisado: Livro de registro do projeto estratégico de ação – PEA – Fundamental I – Ano de 2010
- Tema: “Da arte de aprender para a ciência de ensinar”.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
07/04/10	Cadernos de apoio	Os materiais dos cadernos de apoio são muito interessantes, pois se referem diretamente às Expectativas de Aprendizagem. Cada atividade tem um objetivo e proposta pautada e desenvolvida para atender essas expectativas.
29/04/10	Cadernos de apoio e Expectativas de Aprendizagem	A Coordenadora Pedagógica distribuiu as tabelas de sondagem de Língua Portuguesa e explicou as subdivisões do nível alfabético que seriam utilizados na classificação dos alunos de 3ºs e 4ºs anos que já estão alfabetizados. Para os alunos de 1º e 2º anos a sondagem será realizada como nos outros bimestres, ou seja, com o ditado de palavras e frases. No segundo momento, a Coordenadora Pedagógica reuniu-se com as professoras de 3º ano para orientá-las quanto à organização do trabalho com os cadernos de apoio à aprendizagem, da mesma forma que já havia feito com as professoras dos 1ºs e 2ºs anos. O objetivo é verificar de que forma os professores de sala de leitura, informática, educação física e Projeto bandeirantes podem contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos de forma integrada. Além disso, a Coordenadora Pedagógica orientou os professores em relação à organização da rotina de trabalho, de modo a contemplar as Expectativas de Aprendizagem previstas para o primeiro semestre. Esta forma de organizar o trabalho com os cadernos foi inclusive comunicada à supervisora de ensino em sua última visita.
02/09/10	Cadernos de apoio e aprendizagem, avaliação externa, TOF	A Coordenadora Pedagógica apresentou a tabela com os indicadores da auto-avaliação da escola, que inclui parâmetros relativos à frequência das ações realizadas e a quantidade de profissionais envolvidos. Ela ainda enfatizou a importância de manter os registros, tais como os portfólios do TOF para comprovar o alcance das metas relativas à aprendizagem dos

		alunos. O mesmo vale para as sondagens realizadas nos demais anos do Ciclo I, tanto na área de Língua Portuguesa como Matemática. A Coordenadora Pedagógica leu os critérios pertencentes ao eixo de avaliação “ensino-aprendizagem-planejamento” para que o grupo verificasse em que medida já conseguimos atingir as expectativas e quais ações ainda precisariam ser desenvolvidas ou receberem continuidade. No que diz respeito à análise dos resultados das avaliações externas e ao rendimento dos alunos que não atingiram o rendimento mínimo, verificamos que a escola realizou os encaminhamentos necessários, tendo em vista as condições disponíveis. Também as expectativas relativas a utilização dos Cadernos de apoio e aprendizagem vem sendo desenvolvidas.
--	--	--

Material analisado: Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Ciclo I – Ano de 2011.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
02/08/11	Cadernos de apoio e Expectativas de Aprendizagem	A professora Lisa, do 2º C, disse para o grupo que o cadernos de apoio e aprendizagem dos 2ºs anos está de acordo com o ensino Fundamental de 9 anos e o material impresso do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas dos 2ºs anos está relacionado ao 2º ano do ensino Fundamental de 8 anos, portanto um material não está adaptado ao outro. A professora Teresa falou da importância de se trabalhar os projetos de acordo com as Expectativas de Aprendizagem. A Coordenadora Pedagógica Elisângela também ressaltou ao grupo de professores a importância de trabalhar os conteúdos curriculares propostos, adaptados nas Expectativas de Aprendizagem a cada área do conhecimento.

Material analisado: PEA 2012.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
12/04/12	Provão – E.A.	Discussão sobre abordagens de conteúdo na sala de aula. Recuperação contínua, paralela, professores de módulo, sala de leitura e informática. Sugestão: Preparar alunos para provas externas; recorrer a conteúdos de anos anteriores para trabalho com série atual (caderno de apoio). Resgatar resultados de sondagens anteriores de matemática bimestralmente
02/10/12	Orientações Curriculares	Discussão e retomada com o grupo de educadores do Projeto Trilhas Educativas sobre o processo de aprendizagem e avaliação do Projeto Olimpíadas: O grupo de educadores do aprendiz ressaltou a importância de envolver os estudantes para desenvolverem as habilidades de acordo com o seu nível de aprendizagem e do plano de estudos estar baseado no Programa das Orientações Curriculares.
15/03/12	Prova São Paulo e Prova da Cidade = Expectativas A.	Analisar os dados da Prova São Paulo e Prova da Cidade 2011 para redefinição. [...] dimensão 3 – Avaliação – reformulação da ficha individual do aluno à luz dos resultados das Provas Externas e das Expectativas de Aprendizagem, consolidação das práticas de sondagem.

APÊNDICE4 - Sistematização dados de atividades desenvolvidas por Assessoras que foram indicadas pela SME e solicitadas pela direção da Pôr do Sol para desenvolvimento de trabalho com os professores, em livros de registros de reuniões coletivas.

Material analisado: Livro de registro das atividades professores em JEI 2007 – Grupo II

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
14/05/2007	Formação	Presença da Professora Jaqueline “Como desenvolver as competências da leitura e escrita para os alunos do ensino Fundamental II” e ampliar a formação do professor.
16/05/2007	Formação	Apresentação “diferença entre letramento”, “ativação do conhecimento prévio”, “levantamento de hipóteses”.
04/06/2007	Formação	Formação continuada com a professora Jaqueline. Tema: objetivos de leitura. Exercício em grupo e leitura e registro de texto igual com objetivos diferentes.
13/06/2007	Formação	Aulas dadas pela professora de Língua Portuguesa Jaqueline, através de textos.
20/06/2007	Formação	Aulas sobre técnicas de leitura. Estabelecer objetivos, diferentes tipos de linguagem e diversificação de texto.
25/07/2007	Formação	Aula com professora Jaqueline – carta de argumentação.
26/07/2007	Formação	Preparação leitura “O cidadão de papel” de Dimenstein.
1º/08/2007	Formação	Leitura Folha de São Paulo – Projeto Aprendiz.
08/08/2007	Formação	Aula sobre “cidadão de papel” – Dimenstein.
22/08/2007	Formação	Aula com Jaqueline – trabalho sobre Dimenstein.
29/08/2007	Formação	Aula com Jaqueline – “O cidadão de papel” – Capítulo sobre violência.
13/09/2007	Formação	Trabalhar o texto Cidadão de Papel.
03/10/2007	Formação	Aula com Jaqueline, assessora em Língua Portuguesa sobre o “Cidadão de Papel” – Gilberto Dimenstein no capítulo que trata da violência e banalização da morte, também relatou sobre prostituição infantil e racismo.
04/10/2007	Formação	Continuação da reflexão sobre ler e escrever, um compromisso e todas as áreas, atividade proposta pela Jaqueline.
17/10/2007	Formação	Com a professora Jaqueline cada professor discorreu sobre os conteúdos a serem trabalhados em suas aulas neste final de período letivo.
24/10/2007	Formação	Assessora Jaqueline discutiu o tema “Fazer uso do livro de Ciências”.
31/10/2007	Formação	Assessora Jaqueline discutiu sobre atividade de leitura do livro didático.
21/11/2007	Formação	Leitura do texto “vivência” proposta pela professora Jaqueline, “relação com os alunos e os percalços do dia-a-dia”.

Material Analisado: Livro para registro das atividades de JEI e do Projeto da Escola – Professores do primeiro turno. 2008.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
13/fev/08	Formação	Pesquisa de intervenção sobre o letramento dos alunos. Quais as estratégias para despertar o interesse pela escrita.

20/fev/08	Formação	Síntese das capacidades de leitura com sugestões de como desenvolver capacidades de compreensão de leitura.
27/fev/08	Formação	Abordagem das dificuldades dos textos que serão utilizados em sala de aula e como esses textos refletem ou não no letramento satisfatório.
05/mar/08	Formação	Análise dos textos dos alunos. Síntese da capacidade de leitura e escrita.
12/mar/08	Formação	Análise e viabilidade de texto que será utilizado com alunos das 8 ^{as} séries no contexto do Projeto Ler e Escrever.
26/mar/08	Formação	Recuperação do contexto de produção de texto, notícia, manchete, explorar o gênero.
02/abr/08	Formação	Análise de um texto de ciências: Como o texto didático que aborda o assunto foi tratado, o vocabulário, a terminologia, os conceitos, o alcance do conteúdo. A que esse conteúdo se relaciona com o educando. Como os conteúdos podem ser entendidos ou não em função da linguagem e da maneira como é transmitido.
09/abr/08	Formação	Análise dos textos didáticos. Como podem ou não ser suporte pedagógico, passível de conseguir transmitir conteúdos sem maiores dificuldades. As educadoras detectaram falhas na elaboração de alguns textos inseridos nos livros didáticos.
16/abr/08	Formação	Leitura de textos paradidáticos por área do conhecimento. Como utilizar suportes metodológicos (filmes, revistas, jornais, textos diversos). Alguns podem gerar dificuldades de compreensão e não são passíveis de serem usados em aula.
30/abr/08	Formação	Abordou o tema letramento, leitura e escrita.
07/mai/08	Formação	Leitura e escrita nas diversas áreas. Produção de um bilhete e perfis de letramento, não foram considerados erros ortográficos e gráficos.
04/jun/08	Formação	Trabalhamos com o texto “Há qualquer coisa no ar do Rio além de favelas” e sobre as quatro habilidades de linguagem: falar, ouvir, ler e escrever. Texto para as 8 ^{as} séries.
18/jun/08	Formação	Seleção e elaboração de textos para a aplicação de avaliação do projeto “Ler e Escrever”. As ex-assessoras da SME nos orientaram para a elaboração dos referidos textos, bem como levantar críticas e correções pertinentes.
19/jun/08	Formação	Levantamento de textos que remetem às habilidades necessárias para a leitura dos gêneros literários que serão utilizados no Projeto Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas.
02/jul/08	Formação	As assessoras (professoras da PUC) nos orientaram na elaboração dos textos que serão utilizados nas avaliações individuais do início do próximo semestre.
23/jul/08	Formação	Professora Jaqueline que dirige o projeto de trabalho de análise e produção de questões para diagnosticar habilidades de leitura abordou o problema da avaliação e do planejamento visando mais objetividade por parte dos professores em atacar os pontos falhos. Retomou questões dos eixos temáticos presentes na Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem.
24/jul/08	Formação	A professora Jaqueline mostrou uma comparação de notícias de uma mesma revista para demonstrar a questão da manipulação da notícia, o que deve ser ensinado aos alunos para que desenvolvam suas competências e habilidades de análise crítica do noticiário com o qual estabelecem contato.
28/jul/08	Formação	A professora Jaqueline começou abordando a questão da aprendizagem

		significativa, a qual só é possível se há estabelecimento de uma relação entre o que se estuda e a experiência vivida pelos alunos. Essa aprendizagem pressupõe que se traga para a sala de aula significados negociados. Pressupõe que se considere que não há um só caminho para a aprendizagem e que é preciso levar em conta o aluno. Os presentes foram orientados no sentido de que para a escolha das expectativas de aprendizagem, sejam levados em conta os seguintes aspectos: - relevância cultural e social; formação intelectual; correlação interdisciplinares; uso das tecnologias. Para apoio aos professores na execução do planejamento, Jaqueline distribuiu um exemplo de planejamento em Ciências para ilustrar como se pode organizar os Objetivos, os eixos temáticos, as expectativas de aprendizagem e as atividades/recursos visando uma aprendizagem significativa.
30/jul/08	Formação	A professora Iza que faz parte da equipe que assessora a escola e dirige o projeto de trabalho e análise e produção de questões para diagnosticar as competências e habilidades de leitura, distribuiu algumas questões para que o grupo de professores procedesse a análise tendo o intuito de aprender a elaborar questões diagnósticas com as técnicas utilizadas pelos instrumentos: Prova São Paulo e Prova Brasil. Em seguida, o grupo procedeu a análise, também, das propostas de questões feitas pelo professor Luís de História.
06/ago/08	Formação	Estratégias a serem elaboradas para aplicação de texto, dentro do projeto Ler e Escrever para entendimento e compreensão da leitura de textos.
11/ago/08	Formação	Escolha de textos na área de geografia para avaliar competência do aluno. Os professores de todas as áreas fizeram sugestões para a melhor aplicabilidade do texto dentro das possibilidades das séries específicas.
13/ago/08	Formação	Aula com a professora Jaqueline. Currículo, ativar o conhecimento prévio do aluno, planejar cuidadosamente as atividades propostas. Esquemas textuais facilitando a compreensão dos textos.
20/ago/08	Formação	Diagnóstico, esfera literária, história em quadrinhos. A equipe da professora Jaqueline nos orientou nos procedimentos a serem adotados para esses textos.
27/ago/08	Formação	Proposições e reformulações de textos, tornando-o mais acessível e mais compreensível.
03/set/08	Formação	Avaliamos a possibilidade das questões dissertativas que alguns textos a serem utilizados podem proporcionar. As questões devem ser claras, concisas e objetivas.
10/set/08	Formação	Elaboração dos textos finais a serem aplicados nas 5 ^{as} e 6 ^{as} séries. Foi feita a revisão e a orientação de como conduzir a avaliação.
17/set/08	Formação	Avaliação da aplicação dos textos para o projeto Ler e escrever.
1º/out/08	Formação	Correção e tabulação das avaliações do grupo da professora Jaqueline.
12/nov/08	Formação	Ajudando na escolha de textos de leitura e trabalho sobre violência.
19/nov/08	Formação	Analisando o texto da ciência que será utilizado pelos alunos.
26/nov/08	Formação	Levantamento de textos para aplicação em aula. Texto da Simone de Bouvoir “Porque gosto de ler”.
17/dez/08	Formação	Encerramento dos encontros e avaliação do que foi realizado.

APÊNDICE5 - Sistematização dos dados de citações às avaliações externas nos livros de registros de reuniões coletivas

Prova São Paulo

08/11/2007

Discutiu-se a Prova São Paulo: o comportamento do aluno. O excesso de tempo para cada bloco de questões; o excesso de perguntas no questionário informativo. Ninguém precisou usar o tempo destinado à revisão.

15/10/2007

A Coordenadora Pedagógica Val expôs ao grupo de professores um resumo sobre o material a ser trabalhado na Prova São Paulo bem como esclarecer o objetivo e as etapas desse trabalho.

16/10/2007

Os professores receberam o documento já explorado em reunião pedagógica “matrizes de referência para avaliação do rendimento escolar sobre a qual se discutiu em grupo. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática falaram os exercícios que elaboraram.

15/10/07

A coordenadora Val passou a falar sobre a Prova São Paulo e suas matrizes, as quais ela resumiu em “prova punk

07/02/08

“Pauta: Apresentação do vídeo sobre a Prova São Paulo. Apresentação dos resultados da Prova São Paulo dos alunos desta escola. Apresentação dos gráficos dos resultados obtidos pelos grupos de alunos desta escola. Comparação entre os dados da Prova São Paulo e os gráficos de resultados finais dos alunos desta escola”.

“A seguir, o diretor Branco falou da necessidade de observar e comparar os resultados da Prova com os resultados finais apresentados pelos professores, que estão colocados na forma de gráficos para facilitar as análises a serem feitas. Lembrou da oficina do CENPEC para os professores da unidade no segundo semestre de 2007. O Doc de 02/02/2008, na matéria da capa, comenta sobre a Prova São Paulo, matéria essa que a equipe recomenda que todos leiam”.

“Passou-se ao vídeo da Prova São Paulo. A finalidade do Vídeo é saber, através de dados precisos, quantos alunos estão em cada nível e a partir daí partir para ações com uma direção mais clara. Foi explicado a todos que os alunos de inclusão não interferem no resultado apresentado. Passando para análise dos dados foi explicado a todos que, na região do Butantã, das 31 Emefes, 16 ficaram com o aproveitamento abaixo da média, o que levou essa região ao índice mais baixo de todas as DREs. Passou-se então à análise de alguns exercícios dados na Prova e as competências necessárias para a resolução de cada um. O diretor Branco deu ênfase ao conhecimento das Diretrizes Curriculares. Foram conferidos também os resultados da unidade e feitos devidos acertos e entendidas as expressões percentuais diferenciadas, ou seja, o que se mencionou nas avaliações da escola provavelmente não foi o mesmo da Prova São Paulo”.

21/mai/09

Análise dos resultados da Prova São Paulo. Alguns alunos não estão acostumados com o tipo de prova aplicada. Há dificuldades de algumas operações matemáticas. A reunião com a Diretora Regional que aconteceu ontem foi mencionada pela Diretora da U.E. Foi apresentado o resultado da nossa escola e o levantamento de hipóteses para explicar a diminuição do rendimento dos alunos com relação ao ano anterior. Alunos que tiveram uma queda no rendimento da aprendizagem. Como fazer a sondagem e com quais critérios. Ajustar melhor a sondagem. O rigor das avaliações muitas vezes compromete a realidade do diagnóstico pois não adota, dentre desse rigor, os parâmetros estabelecidos para uma boa sondagem. As avaliações externas avaliam o sistema e não o professor especificamente.

05/nov/09 - Prova São Paulo e Prova Brasil

Pauta: [...] Prova São Paulo, 17/11 Português e 18/11 Matemática, acantonamento dos 2ºs e 4ºs anos. Prova Brasil aguardando informe de data pela SME e mais o boletim do aluno, das 10 às 12 horas.

16/nov/09 - Prova São Paulo

Assistimos um filme de treinamento para a Prova São Paulo.

12/nov/09 - Prova São Paulo

Informes sobre a Prova São Paulo – 2009. Professores reunidos em Jeif no dia 12 de novembro de 2009, utilizamos o horário de PEA para os informes sobre a “Prova São Paulo”. Nossa CP, Elisângela explicou o quadro de professores e suas posições, pois cada um ficaria em turmas diferentes. A prova será iniciada às 14h e encerrada às 17h. No dia 17 de novembro aplicaremos prova de Português e no dia 18 de Matemática. Os alunos receberam uma carta em suas residências, enviada pela empresa responsável pela Avaliação – Cesgranrio.

03/nov/09 - Prova São Paulo

Comunicado da Portaria que regulamenta a Prova São Paulo. Amostragem de 5ªs e 7ªs séries para a Prova. **A Prova irá selecionar os alunos que não atingiram o nível de proficiência em 2008.**

17/nov/09 - Prova São Paulo

Foram discutidas as disposições para a execução da Prova São Paulo (disciplina de Português). Foram avaliadas as condições que a prova se realizou, o andamento, a execução, o modo de realização, o comportamento dos alunos, a percepção de como os alunos vivenciam a prova.

18/mar/09 - Prova São Paulo

Iniciou-se a reunião com a entrega da Portaria 1566/08 da SME que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação (PEA) e de outras providências. [...] dos resultados obtidos na Prova São Paulo, definindo as estratégias e ações pedagógicas visando o constante aprimoramento da qualidade do ensino; no caso de nossa escola, quanto ao resultado obtido, observar os critérios da sondagem que foi feita.

17/nov/09 - Prova São Paulo

Na oportunidade, acompanhamos a aplicação da Prova São Paulo que transcorreu normalmente no período da manhã com frequência de 94,7% dos alunos. A Sra. Paula, coordenadora da Prova, informou-nos que será anotado em seu relatório a falta de três leitores escribas que foi solicitado pela Unidade Escolar com o intuito de assistir três alunos.

22/03/2010 - Retomamos o assunto sobre a Prova São Paulo e decidimos nos reunir em outros momentos para refletirmos a respeito.

09/11/2010

Sobre a Prova São Paulo, a Coordenadora Pedagógica nos deu as posições que devemos ocupar nas salas e que os alunos das 3ªs séries já estavam escolhidos e que os demais ficariam com as respectivas professoras, e responderiam um questionário de auto avaliação.

08/11/2010 Prova São Paulo - Preparação e organização para a Prova São Paulo programada para os dias 10 e 11 de novembro.

07/04/10

Apresentação das tabelas de resultados da Prova São Paulo. Comparamos a UE com a DRE e SME nos anos de 2008 e 2009 para a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Avaliamos que a UE conseguiu atingir e superar os índices da DRE e SME, mas que ainda não estamos satisfeitos com os percentuais de alunos adequados e avançados e discutiremos nossa meta para esse ano visando melhorar esses índices que serão reflexo da adequação e avanço de nossos alunos nas competências e habilidades definidas.

08/04/10

Aprofundamos a análise dos dados da Prova São Paulo buscando enxergar os anos ciclos dentro de nossa UE, se houve melhora nos índices, correspondendo ao melhor aproveitamento das séries e das turmas. Percebemos que é possível localizar o aproveitamento de cada aluno individualmente, mapeando as ações, focando nas necessidades de aprimoramento dos alunos e de nossas classes, diminuindo a quantidade dos alunos aquém das expectativas e aproximando nos níveis adequados e avançados.

12/05/10

Leitura do relatório de análises técnico pedagógicas da Prova São Paulo. O diálogo entre avaliação externa e ações pedagógicas. O relatório de análise técnica pedagógica na Prova São Paulo 2009 previa na construção do diálogo entre o processo de avaliação externa e o planejamento das ações pedagógicas na SME. Esse diálogo não deve se esgotar nos órgãos centrais, mas ser um processo que se estenderá por toda a rede.

09/06/10

Prova São Paulo e Prova da Cidade / Cadernos de apoio

Foi feito um paralelo do trabalho de SME nas Prova São Paulo e Prova da Cidade no que se refere a questões “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado”. Ainda estamos com alunos, em sua maioria, no nível “básico”. Foi discutida a importância dos cadernos de apoio e aprendizagem, as dificuldades e avanços cotidiano. Os cadernos contribuirão muito para o sucesso dos educandos nas referidas provas de SME.

27/10/10

Conversamos sobre a Prova São Paulo que será realizada em 10 e 11 de novembro. Dentro desse tema foi informado que os alunos de inclusão farão provas especiais, porém estarão juntos dos demais alunos. Dia 10 será a prova de Língua Portuguesa e dia 11 de Matemática. Dia 03 vem uma pessoa da SME explicar e orientar a equipe. Também tratamos da questão do preenchimento do questionário pelos pais. SME solicitou que a escola auxilie os pais no preenchimento devido às dificuldades dos pais. A prova de Língua Portuguesa terá 30 itens e a redação. O questionário de hábitos de estudo está na prova de Matemática. Há 21 formatos de provas para evitar que se colem. Teremos que fazer uma avaliação REAL das provas no que diz respeito ao conteúdo e a organização.

11/11/10

Avaliação interna e Prova São Paulo

Confirmamos a análise da nossa proposta de realizar nossas avaliações junto com a Prova São Paulo. A escola ficou silenciosa, todos participaram, não houve muita falta, consideramos que esta estratégia foi muito boa. Analisamos algumas provas e discutimos sobre os acertos e usos na Prova São Paulo em relação as nossas avaliações e sondagens. Aproveitamos também para aplicar a auto avaliação preparada pela Coordenadora Pedagógica e diretora.

10/11/10

Iniciamos a reunião discutindo acertos e erros acontecidos na Prova São Paulo que hoje teve a prova de Língua Portuguesa. Houve alguma discussão a respeito do horário das atividades. Decidimos que amanhã a prova começa mais cedo.

24/03/10

Prova São Paulo a Coordenadora Pedagógica distribuiu as planilhas dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática, destacou que a média de Matemática está abaixo do desejado em toda Rede Municipal. A nossa escola embora com média abaixo do desejado, está acima na Rede. A preocupação do resgate de melhorias na Matemática é geral. Para isso já começamos fazendo o estudo das expectativas esperadas em cada série comparando com as planilhas de devolução dos resultados da Prova São Paulo fazendo análise para entender o que está acontecendo. Continuaremos na próxima reunião a discussão e o plano de metas estabelecidas visando a melhor compreensão dos nossos alunos em Matemática.

31/03/10

Foram discutidos aspectos dos resultados alcançados pela Unidade Escolar na Prova São Paulo. Analisamos os bons resultados alcançados que nos deixaram com boas expectativas para este ano. Também com base nesses resultados os professores presentes se dividiram em grupos para análise mais profunda de resultados de cada ano e concluíram: a – a necessidade de formação de “grupos-reforços” para alunos de aproveitamento “abaixo do básico”; b – atenção especial aos alunos do básico e de desempenho adequado; c – identificar e observar o grupo dos alunos NE para atendimento mais adequado levando-se em conta os conhecimentos teóricos e possibilidade; d – troca de pontos de vista sobre o aproveitamento e desempenho dos alunos de inclusão; e – estudo comparativo de alunos que demonstram no dia a dia e seus resultados na Prova São Paulo.

27/10/10

Foi terminada a tabulação de dados e análise das expectativas advindas dos resultados da Prova São Paulo. Depois de terminado este momento os professores reunidos e com os Cadernos de apoio e aprendizagem de Matemática analisaram as propostas de atividades nele contidas.

07/04/11

Como as provas estão próximas foram dados alguns informes sobre as novidades para este ano (Prova São Paulo). Também foram analisadas as planilhas do ano passado e discutidos os casos dos alunos que apresentaram desempenho abaixo do básico.

23/11/11

Texto de referência: Portaria nº 5359 de 04 de novembro de 2011, que estabelece novos procedimentos para o desenvolvimento do programa “Estudos de Recuperação” nas escolas municipais de ensino Fundamental, de educação especial e de ensino Fundamental e médio da rede municipal de ensino. Síntese: A Portaria determina que os professores de classes regulares devem incluir em seus planos de trabalho o planejamento das atividades de recuperação contínua. O professor da Sala de Apoio Pedagógico passa a ser denominado Professor de Recuperação Paralela. Para exercer essa função, permanece a exigência de elaborar um plano de trabalho e receber o referendo do Conselho de Escola. A recuperação paralela será realizada no contra turno e deve atender aos alunos que se encontram no nível de proficiência abaixo do básico, de acordo com os resultados da Prova São Paulo, ou alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem. Encaminhamento: Fazer a triagem dos alunos que necessitem de encaminhamento para a recuperação paralela, para analisar as necessidades de cada um.

17/11/11

Trabalhamos na construção da matriz das nossas provas que ocorrerão no mesmo período da Prova São Paulo. Analisamos algumas questões apresentadas pelos professores. Trocamos experiências e análises.

23/11/11

Comentamos sobre a prova de Matemática da Prova São Paulo. Houve questão repetida novamente. Os professores comentaram que a organização foi boa apesar dos alunos com NEE não terem aplicadores, pois eles não vieram. Faltou prova e a Coordenadora Pedagógica solicitou da SME mas elas vieram xerocadas e não impressas. Parece que não conseguimos ter provas externas que ocorram sem intercorrências e imprevistos que comprometem o bom andamento das mesmas. Comentamos que com as nossas provas não tivemos problemas e que os alunos consideraram da mesma forma e deram a mesma importância o que consideramos um saldo positivo. A frequência foi boa e a participação deles também.

15/03/12 Prova São Paulo e Prova da Cidade = Expectativas A. Analisar os dados da Prova São Paulo e Prova da Cidade 2011 para redifinição. [...] dimensão 3 – Avaliação – reformulação da ficha individual do aluno à luz dos resultados das Provas Externas e das Expectativas de Aprendizagem, consolidação das práticas de sondagem.

Prova da Cidade

15/jun/09 - Planejamento para o dia da Prova da Cidade que será realizada nos dias 17 e 18 de junho.

14/out/09 - Falou-se também da aplicação da Prova da Cidade.

26/maio/09

Prova da Cidade instituída pelo Prefeito Kassab. Foi lida a Portaria pela CP, citando pontos importantes como data e aplicação da prova, que não é uma prova para substituir a Prova São Paulo. Portaria 2.912 de 21 de maio de 2009. Dispõe sobre a realização da “PROVA DA CIDADE”.

16/jun/09

Recebemos as instruções de como realizar e proceder no dia da Prova da Cidade. A DRE providenciou a entrega e a retirada as respectivas provas. A prova foi formulada com base nas Orientações Curriculares, formulada por professores da Rede. Elaboramos com base em provas aplicadas em anos anteriores, as provas para alunos que não farão a Prova da Cidade. No caso, elaboramos as provas de português e matemática para os alunos das 5^{as} e 7^{as} séries. Essas provas também recursos a ser utilizado para aferirmos a aprendizagem e o andamento dos nossos projetos, como estão sendo não só desenvolvidos, mas como os alunos respondem em termos de aprendizado ao nosso plano de metas.

25/ago/09

Devido ao resultado da Prova da Cidade, teremos atividades de recuperação paralela com os professores de Ciclo I, cuja função é entrar na sala de aula e colaborar com o professor em todas as atividades pedagógicas, auxiliando os alunos que tem dificuldade de aprendizagem.

1º/jun/09

Visando futuramente a aplicação da Prova da Cidade nos dias 16/06 e 17/06, o grupo de professores foi abordado pela senhora diretora para pensar e elaborar uma Prova no mesmo formato para as séries que não farão a prova oficial. Transformando os dois dias de prova na escola como um momento único de Provão. Pensando em diagnósticos e avaliações baseadas nas disciplinas contempladas até a data mais próxima da aplicação. Utilizar os Guias Curriculares tendo como suporte o xerox da escola (1^a e 3^a séries).

17/jun/09

Assunto: Prova da Cidade. Leitura em conjunto do Guia de aplicação da Prova da Cidade de Português. Todos os professores tinham em mãos as provas referentes as classes que aplicarão. Organização das carteiras em fileiras, ter ciente as regras para aplicação da prova como: tempo de duração (4 horas). Permanência mínima 1h30. Nos mesmos dias de aplicações da Prova Cidade as classes de 1^{os} e 3^{os} anos farão prova no mesmo formato elaboradas pela equipe de professores, visando utilizar como avaliação diagnóstica. Material pensado e discutido em horário de Jeif.

14/set/09

Apresentação dos resultados da Prova da Cidade em 2009. Os professores receberam o material de apoio além de visualizarem no Power Point a análise feita. [os resultados dos 2ºs e quartos anos foram colados no caderno, porém não há registro de discussão]

14/06/2010

Falamos sobre os procedimentos de aplicação e correção da Prova da Cidade no ano de 2009 e como seria a organização destes procedimentos neste ano. Ainda havia a dúvida sobre se a correção seria feita logo após aplicação na própria escola ou se as provas seriam enviadas para correção externa.

02/08/2010

Prova da Cidade – orientações chegaram na EU na sexta-feira dia 30/07. Dia 03/08, prova de Língua Portuguesa. Dia 04/08, prova de Matemática. Participarão todos os alunos dos 2ºs aos 4ºs anos. Os alunos dos 1ºs anos que não farão a prova irão à praça das corujas. Em seguida a Coordenadora Pedagógica distribuiu o guia de aplicação da prova, fez a leitura do mesmo com as devidas explicações.

14/06/2010

Trabalhamos a Prova Cidade 2010 e sua organização.

03/08/2010

Discutimos a dinâmica da aplicação da Prova da Cidade de Língua Portuguesa com as intercorrências e dificuldades para reorganizar a aplicação da prova de Matemática do dia 04 de agosto.

09/06/10

Prova São Paulo e Prova da Cidade / Cadernos de apoio

Foi feito um paralelo do trabalho de SME nas Prova São Paulo e Prova da Cidade no que se refere a questões “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado”. Ainda estamos com alunos, em sua maioria, no nível “básico”. Foi discutida a importância dos cadernos de apoio e aprendizagem, as dificuldades e avanços cotidiano. Os cadernos contribuirão muito para o sucesso dos educandos nas referidas provas de SME.

11/08/10

Neste dia, seguindo orientação da Coordenadora Pedagógica Elisângela os professores do Ciclo I, que participam do PEA realizaram a correção da Prova da Cidade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

19/08/10

Continuação da correção da Prova da Cidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo estas corrigidas pelos professores do Ciclo I.

05/05/11

Os professores se reuniram para verem o gabarito da Prova da Cidade.

19/05/11

Após terem terminado a correção das provas, os professores fizeram o levantamento das questões em que os alunos tiveram mais dificuldade e este resultado foi socializado com o grupo. Os professores também analisaram as questões verificando que estas se referem em muitos casos, à Expectativas de Aprendizagem de anos anteriores, e não necessariamente ao conteúdo que supostamente deveria ter sido trabalhado no bimestre, de acordo com o planejamento previsto nos cadernos de apoio e Expectativas de Aprendizagem.

Propostas: continuar a trabalhar as Expectativas de Aprendizagem relativas às questões com maior índice de erros.

29/06/11

Prova da Cidade e Provinha Brasil

A reunião começou com orientações gerais para a aplicação das provas: Prova da Cidade e Provinha Brasil passadas pela Coordenadora Pedagógica.

22/06/11

Teremos problemas com a organização pois a aplicação da Prova da Cidade será conjunta ao Conselho de Classe. A professora Lúcia declara ao grupo que combinou a realização de questões da Prova da Cidade do ano passado.

20/04/11

Prova da Cidade e prova interna

Organizamos o período de avaliação que vai ocorrer concomitante com a aplicação da Prova da Cidade. Vamos aproveitar o resultado das provas para compor nosso conceito bimestral. Cada professor apresentou sua forma de registro do processo educativo, os critérios que utiliza, o acompanhamento dos pais e os trabalhos solicitados à classe. Comentamos que de uma turma de 35, nem 10% tem apresentado os trabalhos e a lição de casa. Verificamos que quando as crianças vão para o Fundamental II são abandonados à própria sorte.

SAEB

24/07/06 - Prova Brasil

“Foi dado ciência a todos do resultado da aplicação da Prova Brasil em que esta unidade escolar teve bom desempenho. Consequência disso foi a repercussão que chamou inclusive à atenção do jornalista Gilberto Dimenstein, responsável pelo projeto aprendiz que tem feito menções em suas falas públicas através do jornal e do rádio”.

16/08/06 - Prova Brasil

A senhora Cecília passou a relatar a reunião no Amarin Lima que propõe outra organização da escola, baseada na autonomia da unidade em várias situações. Após explicar, esclareceu as condições para que outras escolas se integrem ao projeto son algumas condições: ter projeto é uma delas. Uma observação feita pelo prof. Oscar refere-se em qual colocação na Prova Brasil, ficou a Amarin Lima”.

21/mai/08 - Prova Brasil

Análise e discussão da Prova Brasil e suas habilidades. A avaliação dos professores foi a de que algumas questões exigiam muito do aluno, desde o conhecimento prévio do assunto até o que se relaciona com conceitos, fundamentos e sentido conotativo, fugindo muitas vezes de uma questão clara, objetiva e didaticamente correta.

28/maio/08 - Prova Brasil

Análise conjunta da Prova Brasil e suas habilidades. Novamente foi feita uma análise, interpretação e a consequente discussão do que estava em pauta. Mais uma vez as questões da prova mostraram-se um tanto quanto fora do alcance para o nível dos alunos das 6^{as} séries (Nem todas, a minoria apenas das questões eram pertinentes).

25/nov/09 - Prova Brasil

As provas serão aplicadas em 01, 02 e 04 de dezembro e terão duração de 2h30 e ao seu término haverá aula normal. O professor regente de sala aplicará a prova e os alunos de inclusão serão acompanhados pela professora Elaine.

1º/abr/09 - Provinha Brasil

Chegou e-mail da Provinha Brasil, confirmando a aplicação para o dia 15/abril/2009 para os 2^{os} anos. Enviaram alguns exemplares da Provinha Brasil do ano passado, que poderá ser utilizada como avaliação do bimestre de Língua Portuguesa.

30/nov/09 - Prova Brasil

Informes: aplicação da Prova Brasil

17/nov/09 - Avaliações externas

Prova São Paulo / Prova Brasil / Provinha Brasil: É importante garantir a participação dos alunos, orientando-os adequadamente quanto ao procedimento nos dias de prova. (O resultado da Prova São Paulo/Prova Brasil subsidiará as Políticas Públicas para 2010). Aprova São Paulo tem como empresa responsável a Cesgranrio, que responde pela logística e treinamento dos professores aplicadores. A Prova Brasil está prevista para o período de 30 nov a 04 de dez de 2009; o resultado dessa prova interfere no IDEB e outras verbas a serem repassadas para a PMSP; preciso garantir a presença dos alunos (especialmente de 8^a série) para realização da prova.

28/02/11 - Prova Brasil

Fomos informados da realização da Prova Brasil, dia 03/03/11. Os professores dos 4^{as} séries aplicarão à prova para os alunos das 2^{as} séries e vice-versa. Após os avisos lemos e discutimos e refletimos sobre as práticas que constam do documento da Provinha Brasil.

10/03/13 - Provinha Brasil

Guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil. Lemos o guia de correção e interpretação de resultados (Provinha Brasil, teste 2, 2º semestre 2010) documento que tem por objetivo orientar a correção das respostas e a interpretação dos resultados obtidos neste ciclo. De posse da ficha procedemos a correção do “teste 2” registrando em cada teste, o número do aluno, conforme diário de classe e marcando campo relativo ao gabarito da questão somente quando o aluno tiver respondido corretamente a mesma. Para compreender como os resultados são interpretados, é importante ter em mente que a Provinha Brasil tem como pressuposto fundamental, que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis. O processo de alfabetização é, portanto, entendido como a apropriação do sistema de escrita que supõe compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Já o letramento refere-se à práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. Proposta: realizar uma comparação dos resultados atuais com relação aos obtidos pelo diagnóstico realizado no primeiro semestre de 2010. Essa comparação permitirá entre outros aspectos, identificar avanços alcançados durante o processo de alfabetização e letramento e limitações que

ainda persistirem. Leitura do documento “passo a passo”, parte integrante do segundo Kit da Provinha Brasil, o que subsidiará a análise dos resultados.

29/06/11 - Prova da Cidade e Provinha Brasil

A reunião começou com orientações gerais para a aplicação das provas: Prova da Cidade e Provinha Brasil passadas pela Coordenadora Pedagógica.

24/11/11 - Provinha Brasil

Formação da aplicação da Provinha Brasil de Matemática.

07/02/13 - Provinha Brasil

A CP Beth [eu acho que a Beth iniciou em 2013, ou seja, esta é uma das primeiras reuniões dela na Pôr do Sol] deu ciência a todos sobre a aplicação da Provinha Brasil. Ela disse que seria interessante que os professores analisassem as provas de Língua Portuguesa e matemática da Provinha Brasil, assim como outros materiais da Prova São Paulo e as expectativas de aprendizagem, para verificar se poderiam auxiliar na elaboração da avaliação diagnóstica que iremos elaborar na reunião do dia 13. Ela continuou explicando a necessidade de que definíssemos critérios comuns para essa avaliação em cada ano do ciclo. Ela pediu que os professores de cada ano falassem sobre como costumam fazer a avaliação diagnóstica inicial. Ela falou sobre as sondagens de escrita, ressaltando que esse instrumento deve servir para que o professor possa tomar decisões sobre a sequência de seu trabalho e não como forma de classificar os alunos. A CP procurou entrar em acordo com o grupo sobre a elaboração de sondagens de escrita periódicas. Encaminhamentos: levantar critérios comuns, em cada ano do ciclo, para a elaboração das avaliações diagnósticas; retomar os documentos curriculares para a elaboração dos planos de ensino.

02/04/13 - Provinha Brasil

A CP Beth relata que fez análise da Provinha Brasil de matemática e assustou-se com os resultados obtidos pelos alunos e que conversar com os professores dos 3ºs anos para maiores informações sobre os alunos em questão.

Por fim, a coordenadora Beth disse que na sondagem é importante as crianças ler o que escreveu, fazer intervenções apropriadas (questionar os alunos). Centrar no foco para quem não está alfabetizado. Também foi dito para pensar uma atividade na avaliação com a relação imagem e escrita conforme os modelos da Provinha Brasil. Encaminhamentos: elaborar atividades para avaliação de acordo com os modelos da Provinha Brasil até 12/06/2013.

24/10/13 - SAEB

Informes sobre o Saeb. A avaliação oficial do MEC. Aplicadores externos, a Cesgranrio será responsável pela logística. A Prova Brasil é uma nova prova para a 3ª série do ensino fundamental, ANA – avaliação Nacional da Alfabetização. Nova Avaliação para aferir o cumprimento de metas, aprendizado e outros critérios pertinentes aos objetivos da prova. Associar a Prova Brasil à ANA. Aneb abrange de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º do médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

APÊNDICE 6 – Sistematização de dados sobre a existência e qualificação do “Provão” na escola, em livros de registros de reuniões coletivas.

28/10/98 Provão [...] O nível II planejou uma “semana de provão” que será realizada na semana de 06/11 até 13/11, uma disciplina por dia. As disciplinas de educação física e artes farão avaliações diferenciadas de acordo com suas especificidades durante a semana.

05/02/99 Provão [...] b) Criação de uma rotina pedagógica que contempla o “Provão”.

29/05/99 Provão Aos 29/05/1999 reuniram-se professores e equipe técnica para decidirem sobre: [...] 3) Provão. “O Provão” ficou decidido que o objetivo será mais pedagógico do que avaliativo, as provas ocorrerão a partir de 14/06/1999.

[...] na primeira aula do dia os alunos poderão estudar e tirar dúvidas. Também, ficou acertado que os programas serão comunicados previamente aos alunos para que cada um possa se preparar melhor.

Foi ressaltado que o seu resultado não deverá ser considerado como conceito final do semestre e sim uma atividade a mais para a avaliação contínua do aluno. Os resultados deverão ser discutidos com os alunos a partir de 28/06 sempre num processo que objetiva construção de conhecimento, uma reflexão com avaliação. Os alunos deverão ter claro que o provão não significa o fim das atividades do semestre como aconteceu no último semestre, momento a partir do qual eles não quiseram mais permanecer em sala de aula.

17/03/03 Provão O provão será aplicado em dois dias [...] tendo sido ressaltado a importância da prova como treino para um posterior concurso, para aprender a preencher o gabarito e sentir a importância deste fato e se sentir valorizado por conseguir.

02/dez/08 Avaliação interna Preparando provas que serão dadas no dia da Prova São Paulo para os alunos que não foram escolhidos para fazer.

03/dez/08 Avaliação interna Concluindo a elaboração das provas que serão dadas no dia da Prova São Paulo.

12/04/12 Provão – E.A. Discussão sobre abordagens de conteúdo na sala de aula. Sugestão: Preparar alunos para provas externas; recorrer a conteúdos de anos anteriores para trabalho com série atual (caderno de apoio). Resgatar resultados de sondagens anteriores de matemática bimestralmente.

APÊNDICE 7– Sistematização de dados localizados sobre perfil histórico e caracterização da escola, em livros de registros de reuniões coletivas.

Material analisado: Livro de registro de reunião pedagógica – abertura em 02/02/2005 com fechamento em 19/12/2008.

09/09/05	Resgate histórico e perfil da escola	“Odiretor Branco partiu de uma retrospectiva da história da escola: descuidada, violenta e fadada a ser fechada em pouco tempo. No tempo de sua chegada para ocupar a direção. A partir daí a escola passou por uma reforma sem fechar suas portas, sem ocorrência de acidentes, reforma essa de caráter física que aconteceu em paralelo com a recuperação da imagem de uma escola com o lugar saudável, onde a criança é feliz e que funciona de forma eficiente dentro da finalidade a que se destina. Odiretora relembrou que nesses últimos dias a escola passou por um período de auditoria da qual saiu sob elogios tanto na sua organização quanto no trato cordial às pessoas”.
1º/02/08	Resgate histórico e perfil da escola	“Odiretor comunicou que solicitou revisão de metas de energia e água, já que a escola fica aberta à comunidade nos finais de semana, com pleno uso das suas instalações”.
06/03/08	Resgate histórico e perfil da escola	“Na sequencia o grupo assistiu ao vídeo “Orientações Curriculares – Plano de trabalho do professor” tendo sido orientado anteriormente assistir o vídeo refletindo sobre o que é preciso considerar para elaborar um bom plano de ensino? Após o vídeo o grupo apontou os seguintes pontos para elaborar um bom plano de ensino: ter um diagnóstico, conhecer os nossos alunos, conhecer a comunidade onde a escola está inserida, saber o que os professores anteriores realizaram com os alunos e definir o que a escola deseja para o aluno, ou seja quais as expectativas que temos para nossos alunos, sempre analisando se estas estão coerentes com a nossa realidade. Ao término da discussão foi proposto que o grupo se dividisse em Ciclo I e Ciclo II e realizassem uma discussão de quem são nossos alunos, quais seus possíveis interesses e o que a escola espera deles”.
07/03/08	Resgate histórico e perfil da escola	<p>“O grupo do Ciclo I definiu que nossos alunos são na grande maioria alunos que vem da periferia, filhos de trabalhadores que trabalham próximo da escola, que passam a manhã em outras instituições e tem uma carga horária pesada para sua idade, chegando cansados na escola, demonstrando ansiedade e irritabilidade com tal rotina. O grupo colocou também que nossos alunos estão chegando mais novos em nossa escola sem a maturidade necessária para a proposta dessa nova realidade. Foi elencado que os interesses dos nossos alunos são: aprender a ler e escrever, brincar, jogar bola e as aulas de informática. Em se tratando do que a escola espera dos alunos, o grupo apontou a importância de projetos acerca de um recreio dirigido e de uma brinquedoteca, a fim de estimular a brincadeira e desenvolver competências de cidadão. A escola, também espera o aprendizado do aluno, sempre vinculado ao prazer e ao interesse dos mesmos”.</p> <p>“Os professores do Ciclo II caracterizaram seus alunos como de origem heterogêneas, também oriundos de outros bairros, sobrecarregados de informações e conhecimentos superficiais, também cansados com sua carga horária, de universo cultural pobre do ponto de vista escolar, intolerantes às experiências dos mais velhos e em relação à diversidade cultural, vivendo e</p>

		<p>transmitindo seus conflitos internos. Foi colocado que os interesses para essa faixa etária muitas vezes não estão definidos, alguns buscam diplomas para alcançar um futuro melhor, outros veem à escola como um espaço social – a grande maioria; muitos querem estudar e participam efetivamente do processo. Em relação ao que a escola espera do aluno, o grupo expressou que deseja um aluno interessado e capaz de desenvolver habilidades e competências, cidadão atuante, participativo, consciente, reflexivo, crítico, feliz e que aprenda a viver em harmonia aceitando e respeitando as individualidades de cada um”.</p> <p>“Comparando as conclusões do Ciclo I e do Ciclo II definiu-se o aluno da Pôr do Sol como um aluno que tem uma rotina exaustiva, alunos provenientes de outras comunidades, muitos com responsabilidades de adultos. Em ambos os ciclos foi notado que os alunos além de aprender buscam também o lúdico, o prazer e o lazer. A expectativa da escola também se assemelha no sentido de todos os profissionais da escola desejarem que seus alunos obtenham sucesso em sua formação, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para se tornarem cidadãos críticos e atuantes”.</p>
--	--	---

APÊNDICE 8 – Sistematização de dados localizados referentes à turma 7º A, 2015.

Material Analisado: Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Fundamental I – ANO DE 2010

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
13/04/2010	Avaliação interna e Cadernos de apoio e aprendizagem	Discutimos a respeito da sondagem de Matemática das 2 ^{as} séries. O grupo envolvido analisou as sondagens e observamos que os alunos não escrevem convencionalmente a partir do número 100. Discutimos estratégias de trabalho para que os alunos avancem na escrita desses numerais. Observamos a importância do uso do caderno de apoio e aprendizagem para subsidiar os trabalhos com os alunos, números, a fim de atender às expectativas de aprendizagem.

Material analisado: Livro de registro do projeto estratégico de ação – PEA – Fundamental II – Ano de 2010 - Tema: “Da arte de aprender para a ciência de ensinar”.

DATA	REGISTRO	ATIVIDADE
22/07/10	Rendimento das salas de 3ºs anos	Em primeiro lugar discutimos com o grupo de professores (3º A – Néia, 3º B – Lúcia, 3º C – Clélia, Mônica SAP, Watson Educação Física, 2º A – Maria, Coordenadora Pedagógica Elisangela, POIE Maninha e Walquíria AD) o rendimento dos alunos dos terceiros anos. No recesso a equipe gestora analisou os gráficos e verificou o baixo rendimento das salas. Traçamos um plano de ação imediato para darmos conta da alfabetização dos alunos. Trabalharemos com grupo de estudo envolvendo as duas professoras de módulo por dois meses todos os dias. Onde os professores das classes ficarão com os problemas de aprendizagem e as atividades serão analisadas pela Coordenadora Pedagógica.
03/11/10	Retenção	Os alunos que serão retidos de 3ºs e 4ºs anos. Paula – 3º A. João Marcos – 3º B e Lucca – 3º B, foi encaminhado para o trapézio. A supervisora concordou e assume eles serem retidos.

Material analisado: Livro de Registro do Trabalho Coletivo – Ciclo I – Ano de 2011.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
04/04/11	3ºs A-B-C – (análise conjunta ao do 7º A em 2015)	Avaliação do projeto desenvolvido nas 3 ^{as} A, B e C. Professores participantes: Néia, Maria, Cici, Isabel, Mabel, Lucy, Maninha, Walquíria e Rosângela. Iniciamos com a proposta de avaliar as 3 classes de 3 ^{as} séries mas suas dificuldades e avanços. Focando principalmente a 3ª série C para que juntos o grupo estruture condutas de trabalho com esse grupo. Relatos: Professora Néia: “3º A: sem problemas, 3º B: Aluno Luigi que quer sair da classe para ir ao banheiro sempre, “está sempre desorganizado com seus materiais”. 3º C: Diversidades de tentativas nas aulas sem êxito para o grupo. O grupo é muito agitado e não responde às expectativas. Maior dificuldade com a Bianca, Beatriz, Kauê Costa, Erick e Marina. [esses alunos saíram da escola?] No rodízio a professora trabalhou com o 3º C, Ciências e Geografia. Professora Maria: 3º A: O grupo poderia avançar mais, mas fica a desejar nas produções de texto. No início do ano só 4 ou 5

		<p>alunos faziam as lições de casa. Dificuldade na organização da classe quando há troca de professores. 3º B: O grupo está avançando muito bem. Sem problemas. 3º C: Dificuldades com o Erick que na últimas aulas está cansado e não corresponde às expectativas. A professora trabalha com jogos em grupo e utiliza momentos com pares produtivos. Maior dificuldade de obter uma resposta favorável com os alunos: Lucca, Alair, Paula e Isabela. Professora Maria Cici: 3º A e 3º B, sem problemas. O foco que mais a preocupa é o 3º C, onde o investimentos nas aulas tem que ser maior. Tanto nos recursos quanto na técnica de ensino. É uma sala difícil com eficiência no ensino aprendizagem de anos anteriores e nas vivências individuais das crianças. A professora concorda com o relato de dificuldade de trabalhar com Erick que está cansado nas últimas aulas e trás vivências de casa para a escola, o que não é adequado. A professora percebe também avanços com o aluno Kauê Costa que construiu um vínculo e está obtendo resposta na alfabetização. A professora constata que o grupo necessita de regras, seguir sequência, construir vínculos com a escola para dar mais significado à aprendizagem. As professoras Lucy e Isabel concordam com os relatos e estão dispostas a trabalhar com os grupos dinâmicas significativas. Consultamos a Mabel (Bandeirantes) com a possibilidade de desenvolver mais uma aula com esse grupo da 3ª C. Aguardaremos resposta após consulta aodiretor Branco. Professora Isabel trabalhará mais uma aula com a professora Néia, integrando artes com Ciências. Temos a proposta de trabalharmos canteiros de flores, temperos, chás, etc. com o objetivo de desenvolver “o cuidar”.</p> <p>O grupo concorda em manter o projeto e o rodízio nas 3 classes. Também observamos a necessidade de estar sempre avaliando o processo com reuniões como a de hoje. Decidimos marcar reuniões distintas para cada classe das 3ªs séries, tentando garantir os professores envolvidos presentes. Verificar um horário em que as professoras Silvia e Neuza possam atender a 3ª C nas aulas de Matemática. Marcar reunião com as mães dos alunos Guilherme Caldeira, Kauê Rojas, Ana Paula, Lucca, Alair e Olavo.</p>
12/04/11	3ºs A, B e C	As professoras Maria e Cici dos 3ºs anos B e C trataram da apresentação em Power-Point que fariam para os pais dos alunos na reunião programada para detalhar o trabalho de rodízio. Elas também compararam os resultados dos alunos nas avaliações bimestrais.

Material analisado: Livro de Registro do Projeto Estratégico de Ação – PEA – Ciclo I – Ano de 2011 - Tema: Da Arte de Aprender para a Ciência de Ensinar”

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
27/04/11	3ºs A, B e C	Discussão sobre a separação e remanejamento dos alunos das 3ªs séries . Perfil dos professores em relação às matérias as quais se adequam melhor. Professora Néia diz que esgotou todas as possibilidades e não pretende mais participar do rodízio. Maria e Cici irão rever as listas para a divisão das 3ªs. Elisangela pediu a todas para esperarem o término do bimestre,

		pois haverá a Prova da Cidade, assim haverá tempo para estudar uma melhor solução para o caso. O diretor Branco sugeriu que os professores das 4 ^{as} séries assessorem as 3 ^{as} séries, pois terão que estar alfabetizados.
18/05/11	3 ^{os} anos	Levantou a questão em saber ou não trabalhar com salas homogêneas ou heterogêneas. Professora Vera: “Nós não sabemos trabalhar com salas heterogêneas”. Isso levantou a questão de temos iniciado o projeto com as 3 ^{as} séries e não tocarmos em frente o mesmo. A professora Cici mais uma vez emocionada defendeu a observação feita durante aplicação do projeto. “Dezessei alunos nos necessitavam de intervenção e devido ao término do projeto apenas uma parte foi contemplada”. O grupo necessitava falar do assunto mais vezes, por isso o assunto foi desviado para o encerramento do projeto.
22/09/11	3 ^{os} anos	A Coordenadora Pedagógica Arlete pediu para as professoras Maria e Cici falarem sobre a experiência com os 3 ^{os} anos. Segundo o depoimento das duas professoras, após o reagrupamento das turmas, o atendimento à diversidade ficou prejudicado, pois embora continuem elaborando atividades para os diferentes níveis da turma, ficou mais difícil acompanhar o desenvolvimento de cada uma. Arlete questionou se haviam percebido diferenças na disciplinas nos diferentes agrupamentos. Elas disseram que a turma com os alunos com mais dificuldade era muito trabalhosa no sentido de que era preciso fazer intervenções constantes, mas que o trabalho teve bons resultados, tendo sido atingido o objetivo de alfabetizar os alunos que ainda não estavam alfabetizados e oferecer oportunidades para que os demais avançassem na produção textual. O diretor Branco retomou a situação vivida com as turmas dos 3 ^{os} anos explicando que no próximo ano durante a atribuição de aula haveria a ressalva de que poderiam ser feitos reagrupamentos de alunos com base em critérios pedagógicos. A professora Vera perguntou se existe alguma orientação legal que determine se as classes devem ser formadas tendo por critério a homogeneidade ou heterogeneidade por desempenho. Branco respondeu que a única orientação diz respeito ao grupo etário e adequação ao Projeto Pedagógico da escola. Vera questionou se após a atribuição os professores poderiam se recuar a seguir o projeto. O Branco disse que isso não seria possível, uma vez que se trata de um projeto da escola, previamente definido. Proposta: detalhar os critérios para a formação das turmas para o ano letivo de 2012, bem como o critério para os possíveis reagrupamentos em função do desempenho durante este período.

Material analisado: Reflexão e prática curricular: melhor qualificação do conhecimento em busca da humanização. PEA – Ciclo II – Ano de 2011.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
22/09/11	3 ^{os} anos	Após o grupo das professoras de 3 ^{as} séries colocarem a dificuldade quanto ao trabalho com classes heterogêneas, estabeleceu-se uma discussão sobre o peso versus o benefício para os estudantes. O diretor tomou a palavra esclarecendo que deve ser priorizado o trabalho com classe heterogêneas, o que somente será modificado com algum projeto muito bem justificado.

Material analisado: PEA – Ano de 2014 - Tema: Melhoria da qualidade social a educação os ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral.

DATA	ATIVIDADE	REGISTRO
05/08/14	Regência compartilhada e 7º A	A professora Madalena perguntou qual seria o papel da regência compartilhada no 6º ano. A professora Aline disse entender que o papel da professora do ciclo I seria ajudar aqueles alunos que chegaram ao ciclo II sem estarem totalmente alfabetizados. O grupo concorda com essa proposição. O comentário levou a discussão do caso do 6º ano, com as professoras que trabalharam com esses alunos lembrando que desde o 2º e 3ºs anos eles já apresentavam problemas de aprendizagem, tendo inclusive sido objeto de um projeto em 2011, o qual infelizmente não teve o desenvolvimento planejado.

APÊNDICE 9 - Sistematização das Portarias da Prova da Cidade.

Portaria 2.912 de 2009	Portaria 2.826 de 2010	Portaria 1.628 de 2011	Portaria 2.747 de 2012
<p>CONSIDERANDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que o processo avaliativo do aproveitamento escolar é contínuo e realizado por meio de diferentes instrumentos; - os benefícios que um Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos alunos traz para a Rede Municipal de Ensino em todas as suas dimensões; - a possibilidade de articular as Orientações Curriculares com os resultados obtidos nas avaliações; - o planejamento da gestão escolar para contribuir com o repensar da prática pedagógica e a ampliação dos níveis de proficiência dos alunos de cada escola; 	<p>CONSIDERANDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que o processo avaliativo do aproveitamento escolar é contínuo e realizado por meio de diferentes instrumentos; - os benefícios que um Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos alunos traz para a RME-SP em todas as suas dimensões; - a possibilidade de articular as Orientações Curriculares com os resultados obtidos nas avaliações; - a possibilidade de oferecer aos educadores e gestores das Unidades Educacionais um diagnóstico de modo a permitir as intervenções pedagógicas necessárias para a correção das insuficiências apresentadas nas Áreas de Língua Portuguesa e Matemática. 	<p>CONSIDERANDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> * que o processo avaliativo do aproveitamento escolar é contínuo e deve ser realizado por meio de diferentes instrumentos; * a necessidade de utilizar um instrumento padronizado para diagnosticar as habilidades cognitivas desenvolvidas pelo aluno; * a possibilidade de compartilhar com os educadores as ferramentas estatísticas que permitam aprofundar a interpretação dos resultados obtidos; * a necessidade de analisar estes resultados à luz da proposta pedagógica oficial da Rede; * a necessidade de concentrar esforços pedagógicos no desenvolvimento de habilidades cognitivas consideradas relevantes para a vida em sociedade. 	<p>CONSIDERANDO que integram o processo de avaliação educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a coleta de informações significativas sobre a aprendizagem; - a utilização de instrumento padronizado de coleta de informações para a avaliação formativa e somativa dos alunos; - a avaliação somativa que focaliza, de forma complementar, o desenvolvimento cumulativo de habilidades cognitivas consideradas relevantes socialmente; - a utilização de um instrumento que subsidie a análise dos resultados da aprendizagem pela comunidade escolar; - a necessidade de acompanhar habilidades privilegiadas nas orientações curriculares da Rede e identificadas como frágeis nos resultados da Prova São Paulo 2011.
Será realizada por adesão.	Será realizada por adesão.	Será realizada por adesão.	Manifestação de adesão à primeira prova e de interesse em aderir à segunda prova.
Áreas do conhecimento: Português e Matemática.	Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática.	Áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática.	Será realizada em dois períodos. O primeiro em jun/12 com Língua Portuguesa (Leitura e produção de texto) e Matemática. E o segundo em set/12 abrangendo Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.
Público alvo: Alunos matriculados nos 2ºs e 4ºs anos dos Ciclos I e II.	Público alvo: Alunos dos 2º, 3º e 4º anos do Ciclo I; 3º e 4º anos PIC; 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ciclo II.	Público alvo: Prova 1: 3º ano do Ciclo I e 3º ano PIC do Ensino Fundamental de oito anos e 3º ano do Ensino Fundamental de nove	Caderno de Prova Alfa: para os 3º e 4º anos do Ensino Fundamental de nove anos; Caderno de Prova Beta: para 4º ano PIC, 4º ano

		anos. Prova 2: 4º ano do Ciclo I, 4º ano PIC e 1º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos; Prova 3: 2º e 3º anos do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos; Prova 4: 4º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos.	do Ciclo I e 1º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos; Caderno de Prova Gama: para 2º e 3º anos do Ciclo II do Ensino Fundamental de oito anos; Caderno de Prova Delta: para 4º ano do Ciclo II do Ensino fundamental de oito anos.
	As respostas dos alunos dos 2ºs anos do Ciclo I que foram assinaladas nos cadernos de provas deverão ser transcritas na folha de resposta pelo professor aplicador.		
Objetivo: oferecer aos educadores e gestores das Unidades Educacionais um diagnóstico no meio e no final de cada Ciclo, de modo a permitir as intervenções pedagógicas necessárias na correção de insuficiências apresentadas nas Áreas de Língua Portuguesa e Matemática.			Art. 8º - Para obter parâmetros de análise dos resultados obtidos para cada item da Prova, o Núcleo de Avaliação Educacional selecionará uma amostra representativa de Unidades Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, para as quais a digitação não poderá ser optativa.
A logística será de responsabilidade da escola, que distribuirá e recolherá as provas.	A logística será de responsabilidade da escola, que distribuirá e recolherá as provas.	Art. 9º - Caberá ao Diretor da Unidade Educacional adotar as providências necessárias para o êxito da aplicação, correção e digitação dos resultados das avaliações bimestrais [...].	Art. 10 – Caberá ao Diretor da Unidade Educacional adotar as providências necessárias para o êxito da aplicação, correção e análise dos resultados da “PROVA DA CIDADE 2012”.
A SME será responsável pela elaboração, impressão.	As provas serão entregues, na escola, no dia anterior à prova.9	A reprodução e distribuição das provas é de responsabilidade da SME	A reprodução e distribuição das provas serão de responsabilidade da CONAE 31, da SME.
Será aplicada por professores da escola.	Será aplicada por professores da escola.	Será aplicada por professores da escola.	Será aplicada por professores da escola, conforme guia de aplicação.
	A digitação dos resultados dos alunos será de responsabilidade de equipe especialmente contratada para esse fim.	As provas serão corrigidas pelos professores, conforme guia de correção. A digitação dos resultados será realizada pelos professores em aplicativo a ser disponibilizado pela SME.	As provas serão corrigidas pelos professores da escola, os quais sintetizarão os dados em planilhas e por digitação on-line.

APÊNDICE 10 – Conselho de Classe

O conselho de classe é um momento em que os professores e Coordenadora Pedagógica estão direcionados para o ato de avaliar. Transparece a concepção de avaliação de cada docente. Quais são seus principais critérios. O que mais interessa saber sobre este aluno que neste momento estão citando o nome. Vianna (2000, p. 9) cita que “a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor”.

Professores que a cada nome citado pela Coordenadora Pedagógica não se eximem de seu compromisso de avaliar seu aluno. Para o bem ou para mal contribuem para este “julgamento”. Outros que durante o Conselho de toda uma turma “abrem mão” de se manifestarem. Como se eximir de “avaliar” seu aluno?

Os professores ao se eximirem sentem-se menos culpados ao destino que será dado ao aluno?

Conselho de Classe do 7º A em 2015

Foram observados outros conselhos do fundamental II, mas optei por citar casos do 7º A por ter acompanhado parte da trajetória / história dessa turma.

Acompanhou-se os conselhos de classe dos 1º, 2º e 4º bimestres de 2015 do 7º A, em 2015.

Síntese do 1º bimestre

Antes do grupo de professores e Coordenadora Pedagógica darem início à discussão por aluno, houve um momento para se discutir o perfil da sala. Os professores dizem que os alunos são desrespeitosos, sem concentração, fazem muitas brincadeiras provocativas, brigas, a sala não ouve, são muito inconstantes.

“A prova virou um exercício porque eles não estudam”.

“Esta sala está sempre indisposta para aprender, precisa de um convencimento”.

Discutiu-se então a possibilidade de reclassificação de três alunos, os quais dominam a escrita e com a reclassificação a sala ficaria em um padrão mais uniforme e seria possível um trabalho mais homogêneo.

A tarefa a seguir de comentar sobre os alunos ficou centrada nas atitudes, comportamento e participação dos alunos em sala; seguidas de recomendações, ou orientação da Coordenadora Pedagógica ou recuperação paralela.

A professora de Língua Portuguesa, a única documentada com o diário de classe, quando era perguntada sobre o desempenho de algum aluno, o que consultava no diário era a entrega das tarefas. “Então, não fez as tarefas”. “Esse não faz tarefas”. “Fez só duas tarefas”. “Acho que *deixo ele* de recuperação paralela e deixa orientação para fazer tarefas”. Outra professora julga que um aluno deva ser indicado para recuperação paralela e essa professora diz: “Não, não precisa não. Ele realiza as atividades, tem dificuldades, mas realiza mesmo no tumulto”. “Ele foi mal na prova, mas realiza as atividades”. Em outro momento, ela que solicita recuperação paralela para um aluno, e outra professora do grupo diz: “Nããããã!” Esse aluno só é indisciplinado mas ele não tem problema de entendimento para ir para a recuperação paralela”. A professora nem contestou.

Muitas vezes quando não se consegue chegar a uma conclusão sobre o aluno, volta-se à atenção para o pai, como se o pai fosse objeto da avaliação juntamente com o filho:

“O pai dele é uma pessoa muito convencida. Você percebe pelo diálogo”. Ou

“Parece não, é um bom menino, o pai é ótimo”.

“Vocês viram o pai dessas criaturas? Os filhos são ótimos, o pai é... deixa para lá”.

Síntese do 2º bimestre

Nesse conselho participou o professor de Matemática que não havia participado no 1º bimestre. Ele faz o seguinte comentário: “Esta sala teve um baixíssimo rendimento” provocando risos gerais” como se o comentário fosse desnecessário.

“Esta sala tem muitas dificuldades”.

“Esta sala é o Ó”.

“Eles passam a aula gritando, eles não te ouvem”.

“Vai transferir esses alunos? Vai suspender? Não tem o que fazer”.

“Ah! A maior nota comigo foi três”. [risos]. Como se ir mal nessa sala fosse algo prescrito.

E nessa sala, aluno após aluno os comentários eram: “Não quer fazer; baixo rendimento, não sabe ler direito, copia; eu vejo que ele tem vontade, mas não consegue; Ele não vem, é faltoso; Ninguém tirou nota azul na prova; Decaiu muito, tem dificuldade forte; não tem interesse; não falta, mas também não faz nada; é fraquíssimo; A letra dele é horrível, eu falei “vai ter que tirar diploma de médico”; Largou mão, entrega a prova em branco; Ele não escreve, ele não vem, ele tenta, mas não consegue ler, ele é preguiçoso, não quer fazer, mas é que ele não consegue ler e desanima; Nunca veio no reforço, não vem à aula vai vir no reforço?; Não tem coragem de abrir o caderno, se tirasse o desânimo ele conseguiria melhorar; Comigo participava oralmente, agora nem isso está fazendo mais; Tá num mundinho à parte, não sei o que faço com ele; Mal aproveitamento, bagunceiro, não se concentra, é agressivo”.

Exposição de problemas sociais dos alunos como justificativa ao mau desempenho e a atitudes comportamentais diversas: “Boa parte dessa sala vem lá da Bica”. Os pais não ligam”. “Ele é largado, sujo”. “Eu tenho dó dele”. “Ele é muito carente”. “Ele tem um histórico complicado”. “Tem uma relação de *bullying* com os outros colegas, mas este ano ele disse que não leva mais tapa na cabeça do pai que o chama de burro”.

Síntese do 4º bimestre

Logo no início das reuniões era lida a lista de possíveis retenções. Chamou à atenção o fato de que quando o nome do estudante constava de uma lista, a qual havia sido formulada no terceiro bimestre, grande parte do grupo acolhia a retenção como certa, salvo poucas exceções.

Após a Coordenadora Pedagógica ler a lista com doze nomes, muitos professores começaram a citar nomes de alunos que julgavam estar faltando, ao que a Coordenadora Pedagógica complementou: “Precisaremos ter calma. Este ano é meio complicado, todos têm que ficar atentos, para a gente não comer bola e alguém dizer que foi obrigado a promover o aluno. [...]. Pessoal nós temos que pensar que 7ª A é **a sala**. Meu receio é a gente reprovar metade da sala”.

Nessa turma os que não ficaram retidos foram promovidos pelo conselho de classe.

A professora de artes queria que agilizassem o conselho, ela julgava que não era certo que um estudante que não tenha atingido os vinte pontos em mais de três disciplinas ser promovido pelo conselho, “se ficou em três tem que estar retido”. “Aqui tem que levar em conta a nota do aluno e não a vida dele”. “Ficou com você, com ele, comigo e em Ciências. Tá retido”.

Ponderação: Professora de Ciências: “Condição de acompanhar ele tem”.

Professor que se exime de avaliação [professor de Matemática, aliás, o mesmo que não me concedeu entrevista por julgar que não teria nada a acrescentar em avaliação externa]: “Comigo ele ficou no limite, dá para passar”;

O Regimento escolar da Escola Pôr do Sol, em seu Art. 118º - §2º, prevê que “A promoção em Educação Física e Artes nos componentes curriculares da parte diversificada decorrerá, apenas, da apuração da assiduidade”.

A professora de Artes durante o Conselho de Classe foi intransigente quanto à promoção do aluno quando este “ficava” em quatro disciplinas, para ela o estudante deveria ser retido e não haver mais discussão. Ela contava, “ficou em Ciências, Matemática, História e comigo. Pronto, em quatro está retido” e se tornava uma pessoa incisiva perante às dúvidas do grupo.

Coloco em questão se esse critério de retenção é justo, primeiro tendo em vista que não está relatado no regimento escolar que “se o aluno ficar em mais de três disciplinas estará retido”, e se a disciplina de Artes não conta como retenção, mesmo se houvesse a regra de “mais de três disciplinas” ela não poderia ser contabilizada no cômputo final.

O que me remete à dúvida de que talvez os professores e até mesmo o Coordenador Pedagógico não estejam ciosos do Regimento escolar.

Avaliando no Conselho de Classe:

[alguns excertos que julguei significativos. Faltam análise e justificativa das minhas escolhas].

1º caso: [provável retenção da lista do terceiro bimestre].

CP: “Gustavo”. **Professora de Artes:** “Ficou em artes”, **Professora de Ciências:** “Ciências, e o pior é que tem competência”, ficou em história, ficou em Matemática. **Professora de História:** “Ele era provável retenção, então reprova ele”. **CP:** Gustavo, retido.

2º caso: [Não está na lista como provável retenção].

CP: Lucas: Ficou em Geografia, em Artes, em História, em Ciências. **Professora de História:** “Mas ele tenta fazer mais do que a Nicole que foi aprovada. Ele é participativo”. **Professor de Geografia:** “Comigo nem abre o caderno, se pegar”. **Professora de Artes:** “Ficou em quatro, tá retido”. **Professora de Ciências:** “Condição de acompanhar ele tem”. **Professor de**

Matemática: “Comigo ele ficou no limite, dá para passar”. CP: “Vamos deixar um ponto de interrogação e ir em frente”? **Professora de Artes:** “Ah! Não! Tem que reter. Eu não passo”. **Professor de Geografia:** “Sem falar no número de suspensão. Sempre apronta na escola. Tem que olhar para esse lado também”. **Professora de História:** “Na hora de reprovar a gente não pode ver comportamento”. **Professor de Geografia:** “Ah é? Só a nota”? **Professora de História:** “Eu não sei. Eu penso que não”. **Professora de ciências:** “eu acho que tem que pensar um pouco se ele tem condições de acompanhar o oitavo ano. Eu acho que tem, só que da maneira que ele tá agindo”; **Professora de história.** “Por aí eu até concordo com a retenção. Mas porque o aluno é suspenso dá trabalho, eu não concordo, então tem que voltar todo o conselho. Aluno tem que ter um critério só”. “Ele tem condições de passar? Ele tem. Ele é folgado? Ele é. Ele poderia dar mais do que ele dá. Isso sim. Agora julgar pelo mau comportamento acho que não dá”. **Professora de Artes:** “Dezesseis pontos em Artes. Tá em Ciências, Geografia, Artes, Matemática. Pode reter, gente”. CP: “Pomos um ponto de interrogação e voltamos”.

[...] Ao final do Conselho voltam aos que ficaram com ponto de interrogação, entre eles o Lucas:

CP: “Voltando ao Lucas: Gente vamos promover o Lucas ou reter”? **Professora de Artes** – “Eu reprovaria”. **Professor de Geografia** – “Eu mando ele para o espaço”. Professor de História: “Chamar ele e falar que está condicional à recuperação paralela e vamos ver o que dá”. CP: “Quem promove ele? [silêncio] Vamos promover vai. Promovido pelo conselho”.

O regimento escolar da Escola Pôr do Sol não prevê que casos de indisciplinas sejam alvos de punições como retenção ou perda de nota. Sobre as medidas disciplinares aplicáveis aos educandos:

Art. 87º - O descumprimento das Normas de convívio pelo educando deverá ser analisado, caso a caso, de forma associada a um tratamento educativo, considerando a gravidade da falta, faixa etária e histórico disciplinar do educando, dentre outros, podendo estabelecer, no limite máximo, as seguintes sanções:

- IV. Repreensão;
- V. Advertência escrita;
- VI. Suspensão.

3º caso: [Não está na lista como provável retenção].

CP: Leonardo: **Professora de História:** O Olavo eu acho que ficou com todo mundo. **Professora de Ciências** – é aquela coisa de ele estar em um avanço. CP: O Leonardo não vamos comentar, ele não estava como provável retenção. É um caso diferente. **Professor de Geografia** – tem laudo?

Professora de ciências – não tem laudo, mas é nosso aluno há muito tempo e é um caso diferente. **Professor de Geografia** não vou nem falar nada. Tem que “tar” no papel. Isso é uma crítica minha. Ironia, mas uma crítica séria, senão todo mundo que bater na escola sem laudo, e aí? Nós vivemos em um país que tem que ter papel, se nós não comprovarmos, não valem nada. Mas aqui...

parece que não vale nada. Pode passar, mas *eu quero ver o papel*. Ele é doido cuidado! **Professora de ciências** – a mãe não tem uma fala, tem uma postura de alguma coisa esta errada, mas eu não sei o que é. Antes ela achava que era preguiça, mas tem alguma mais grave, ele viaja, ele tem escrito um pouco mais, coisa que ele não fazia. Ele gosta de ciências, então ele pergunta, demonstra interesse, mas o tempo dele é outro. **Professora de história** – Ontem, eu dei três perguntas. [...]. Expliquei, escrevi na lousa, apaguei e pedi para eles fazerem. Ele estava copiando as perguntas, tava no meio da segunda pergunta, não conseguiu copiar as três, mas a Jéssica tava fazendo, não sabia e ele falou a resposta para a Nicole. Então oral, ele consegue numa boa. Mas no caderno não produz, mas a professora da recuperação paralela tá falando que ele tá perdendo o medo de escrever. **Professor de Geografia** – Eu sou professor do Estado. Estou aqui há dois meses, passar um aluno nesse nível não dá. O que fica é a má fama do município para o Estado. O professor do Estado sabe muito bem, porque no Estado não tem esse esquema. Primeira coisa se não tiver documentação tem reprovação mesmo. Não passa a mão na cabeça do aluno e vai ser mais um na multidão. Se querem aprovar tudo bem, o problema é quando sair para o médio. **Professora Educação Física**: o Leonardo é um caso à parte. Ele não é igual aos outros. Ele até tenta. **CP**: como faz? Promove? Vamos votar. **Professora de história** – eu tenho duvida, voto na aprovação, mas não tenho certeza. **CP**: Em se tratando do 7º A ninguém tem certeza. **Professora de ciências** – eu acho que é um banho de água fria ele ficar retido, em termos de matéria não faz muita diferença o que ele vai ter ou não. **Professor de Geografia** – “eu dei seis para ele. De pena”. **CP**: Vamos colocar ponto de interrogação. [...]. **CP**: Voltando no Olavo. **Professor de Matemática**: “Promove aí vai”. **Professora de Artes** – “Eu não passo ninguém”. **CP**: Leonardo, passou pelo conselho.

4º caso: [Provável retenção]

CP: “José”. **Professora de Artes**: “Eu reprovoo. Ficou em Artes. Não faz nada”. **Professora de História**: Retenção. Folgado para caramba, não faz nada. Ele não suporta essa escola. Ele é muito infantil. **Professor de Geografia**: “Eu passo ele. Agora com uma observação. Chamar pai e mãe”. **Professora de Artes**: “Você acha que adianta”? **Professor de Geografia**: “Eu nunca vi ele comentar que ele faz alguma coisa, ele não peita o professor. Ele não desrespeita”. **Professora de ciências**: “é um *quase*, porque ele não faz nada. Não dá para avaliar”. **CP**: “O que o Professor de Geografia tá falando é importante: a mãe já veio aqui”. **Professora de história** – alertar a mãe. Eu não to dizendo que a mãe não saiba. Falar para a mãe que não dá mais para ele ficar com os pequenos. Ter uma conversa com a mãe em função disso. **Professora de Artes**: “A mãe já sabe”. “Ele tem idade para ir para EJA”. **CP**: “o meu receio é que ele passa e não acompanhe”

Robertode Jesus: “querem minha opinião”? [professor de outra turma, mas que já deu aula para o 7º A e estava acompanhando a discussão]. “Os pequininhos que vem aí, e este Rodrigo não vai prestar”. **CP**: “Tem que falar para a mãe pedir transferência”. Professora de História: “E pode”? **CP**: “Não”. **Professora de História**: “Vamos chamar a mãe e falar com ela. Condicional. Nota não tem. Tem que pensar o tamanho dele e a safadeza dele no meio dos menores”. **Roberto**: “Nada garante que ele vai embora. Imagina ele. Ensinando coisa

errada para os pequenos”. **Professora de Artes**: “Promover pelo conselho? Eu não acho justo. Não tem nota com ninguém. Tava como provável retenção”. **Professora de ciências**: Acho que chama a mãe e diz que ele está retido, mas achamos que ele não tem condições de ficar aqui por conta da sala. Se ele for promovido ele pode ir para o regular.

“A mãe não apita nada”. **CP**: “Vamos colocar a retenção aqui, a gente fala com mãe e ela vê o que faz da vida dela. Ele falta muito”?

Professora de Artes – “Ele não falta, este é o problema. Só quem tem aula com ele pra falar”.

5º caso - [Não constava da lista como provável retenção].

CP: “Larissa”. **Professora de Ciências**: “Ela faz umas coisinhas”. **Professora de História**: “Avaliação interna gente, ela barbarizou o ano todo”. **Professor de Geografia**: “Se for por palavrão pode aprovar que ela tem o repertório todo. Erudita. Vai para PUC. Uma palavra, quinhentos palavrões”. **Professora de Artes**: “Ficou em Artes”. **Professora de Ciências**: “comigo dá para passar”. **Professor de Matemática**: “por nota não deu”. **Professora de Artes** – “não deu, não deu. Quatro matérias”. **Professora de História** – “Só demonstrou patifaria”. **CP**: “Vão reter? Retida”.

6º caso:[Não constava da lista como provável retenção].

CP: “Fernando”. **Professora de Artes**: “Comigo ele ficou com cinco. Ele é uma tristeza. É que ele tem nota de outra escola”. **Professor de Matemática**: “Passa. E vai com Deus”. **Professora de História**: “Ele é safado”. **CP**: “Não é safado, gente. Pelo amor de Deus, vamos ponderar. Ele tem problema. O menino é hiperativo”. **Professor de Geografia** – “Ah! O laudo dele é de hiperativo? Caiu de paraquedas, mas tem laudo”. **Professora de história**: “Ele tem condições reais, só que o problema dele é que ele não consegue sentar e terminar uma atividade, pela hiperatividade”. **Professor de Geografia**: “malandragem”. **CP**: “Fernando, promovido pelo conselho”.

7º caso: [Provável retenção].

CP: “Breno”. **Professor de Geografia**: tem laudo? O pai dele que é o laudo? **Professora de ciências** – ele trabalha à noite, vende refrigerante e água na saída das baladas. Tem um histórico de vida difícil. **Professora de Educação Física**: “Ele falou que se encheu dessa história de ficar fazendo recuperação paralela, ele não quis mais frequentar o trapézio, a pastoral”. **Professora de Ciências**: – essa situação de desistência dele me preocupa a retenção. “Ele agora tá sabendo escrever”. **Professor de Geografia**: “Então agora é árabe”. **Professora de ciências**: “Ele retido ele não vai fazer nada”. **Professora de história**: “Eu acredito que nem retido, nem promovido vai fazer nada, mas eu não sei até que ponto ficar segurando vai alterar alguma coisa na vida dele. Isso que temos que pensar. Ele não é malandragem, é uma questão que o cognitivo não ajuda”. **Professora de ciências**: “pai e mãe vem na reunião. Mas ele saiu de tudo”. **Professora Educação Física**: “Ele não aguenta mais as pessoas perguntando sobre a vida dele”. **Professor de matemática**: “Então retém aí para ele refletir”.

Professora de História: “Ele vai acompanhar o oitavo ano? Não. Como ele não acompanha a sétima”. **CP:** “Este é um caso que então temos que encaminhar para o conselho tutelar, alguém tem que dar conta disso. Se a família largou de mão, alguém tem que olhar para isso”. “Porque o problema dele, coitado é complicado”. [...] **CP:** “Voltando ao Breno. Vamos segurar ou promover? Vamos votar”. **Professor de Geografia-** se vocês resolveram passar o Leonardo, o Lucas, então passa também o Breno E o laudo? Tudo bem. Daqui dois anos o Ensino Médio espera ele lá. **Professora de história.** Mas é diferente. O Lucas escreve. O Leonardo tem compreensão oral. O que eu penso é assim. Ele não lê. [discussão geral]. Professora de Artes – “Sabe o que é isso? Vai empurrando. Não pode pensar na vida do aluno. Tem que pensar como ele é na escola”. **Roberto de Jesus (Professor de outra turma)** – se for promovido ou se for reprovado. O que importa é que vamos propor para estes meninos. Eles foram meus alunos na quinta série. Eu me lembro do Breno ele fugia, até o rosto dele é de uma pessoa desfigurada. A escola tem que fazer um trabalho intenso. Nós estamos em dívida com esses meninos. Esse menino já foi reprovado. Então o problema não é aprovar ou não, é preciso ver qual o trabalho que vai ser feito.

Aparte de Professora de outra turma indignada com o conselho dessa sala:

Vocês estão usando um critério diferente para o 7º A. Estão vendo se o aluno terá mais prejuízo na retenção ou na aprovação. Eu não concordei com a aprovação do Germano do 9ºA. Ele vai continuar do mesmo jeito, a Tânia fez tudo o que eu mandei fazer e reprovaram. Poxa gente. Tá tudo errado. Tem que ser um critério só.

Professora de História: “Como foi colocada à questão da disciplina, não podemos reter ou promover por disciplina. **Professora de Artes:** “Para que tem livro de ocorrência, então? “Não serve para nada o comportamento, a postura”? **Professora de História** – mas não para passar ou reter Yvone”.

8º caso: Utilização de critérios diferenciados para promoção e retenção

No primeiro conselho de classe do ano, os professores focaram mais seus comentários nas atitudes, comportamento, realização de tarefas e participação dos alunos em sala; seguidas de recomendações, ou para orientação da Coordenadora Pedagógica ou recuperação paralela.

No conselho de classe do segundo bimestre, a ênfase foi o baixo desempenho dos alunos, suas dificuldades, problemas sociais e de convivência que geram o comportamento dos alunos e sala que apresenta baixo aprendizado. Nesse segundo bimestre os professores já começam a traçar o perfil da sala.

No terceiro bimestre foi realizado um levantamento das possíveis retenções para comunicação aos pais e alunos.

No quarto bimestre o foco foi aprovação ou retenção dos alunos, caso do 7º A, de acordo com critérios muito variados.

Durante observação dos Conselhos de Classe do Fundamental II no decorrer de 2015, momento esse voltado à avaliação do aluno, não houve um só comentário que remetesse às avaliações externas. Do mesmo modo que citado anteriormente, percebeu-se “desorientação” e total falta de critérios por parte dos professores para a avaliação dos alunos. Alguns professores formando análises muito mais arraigadas em comportamento do que em questões que envolvessem uma evolução no aprendizado do alunado. Falta de postura ética de muitos professores, falta de formação em avaliação e novamente desconhecimento do regimento escolar.

APÊNDICE 11 – Significado de “concepção” em dicionários

Primeiro significado:

Houaiss - “faculdade ou ato de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo”.

Abbagnano - “Em cuanto um objeto es simbolizado por nosotros, nuestra imaginación lo reviste de una C. privada y personal, que sólo por um processo de abstracción podemos distinguir del concepto público y comunicable”

Segundo significado:

Houaiss - 2º - “modo de ver ou sentir, ponto de vista, noção. (na minha c. erramos ao convidá-lo).

Abbagnano – 2º - noção, compreensão, modo de ver, ponto de vista.

Terceiro significado:

Houaiss - 3º - C. do mundo maneira subjetiva de ver e entender o mundo, esp. as relações humanas e os papéis das pessoas e o seu próprio na sociedade, e também, as respostas a questões filosóficas básicas, como a finalidade da existência humana, a existência da vida (e castigo ou recompensa) após a morte etc.; visão do mundo, cosmovisão.

Abbagnano - 3º - visão do mundo

Quarto significado:

Pequeno vocabulário da língua filosófica: Modo de pensar, teoria: “A concepção empirista da causalidade”; “As concepções modernas da matéria”.

Quinto significado:

Dicionário de Filosofia Mário Bunge. Tradução Gita K. Guinsburg – São Paulo: Perspectiva, 2006 – (Coleção Big Bang). Palavra ambígua, quando designa uma abordagem, uma hipótese, ou uma opinião.

Sexto significado:

Abbagnano – Modo de ver um assunto por determinado pensador (a concepção do conhecimento em Kant) ou modo de ver um assunto (concepção de homem renascentista: concepção cristã de história), A expressão também tem sido usada para caracterizar um dado sistema filosófico ou científico, com suas pressuposições metodológicas e teóricas: concepção aristotélica, concepção escolástica, concepção positivista, concepção marxista, concepção fenomenológica etc.

concepção fenomenológica etc. Neste último sentido, o uso do termo concepção está em compreender o ato ou o processo de conhecer ou produzir ideias (método) e o resultado ou

produto abstrato desse processo (teoria) (ABBAGNANO, 1982, p. 156; FERREIRA, s.d., p. 358).

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CONCEPÇÃO: ato ou efeito de conceber. **1** ação ou efeito de gerar (ou ser gerado) um ser vivo, em consequência da fusão do espermatozoide com o óvulo; fecundação, geração (a c. de um filho) 1.1 Rel m.q. concepção ('dogma') **2** obra da inteligência, produção, criação, teoria (uma intrincada c. teórica) (a c. desta solução tomou-lhe anos). **3** Trabalho de criação; projeto, plano, ideia) a c. e execução do mural é de Portinari) **4** fantasia, imaginação, ficção (não são projetos de um economista, mas concepções de um poeta) **5** faculdade ou ato de apreender uma ideia ou questão, ou de compreender algo; compreensão, percepção (um homem com escassa c. do mundo acerca) **6** modo de ver ou sentir, ponto de vista; entendimento, noção (na minha c., erramos ao convidá-lo) (na c. dele, nada disto seria possível). **C. do mundo** maneira subjetiva de ver e entender o mundo, esp. as relações humanas e os papéis das pessoas e o seu próprio na sociedade, e também, as respostas a questões filosóficas básicas, como a finalidade da existência humana, a existência da vida (e castigo ou recompensa) após a morte etc.; visão do mundo, cosmovisão. **C. in vitro** método de concepção em que o encontro do espermatozoide com o óvulo se faz fora do organismo materno, com interferência de um especialista, com implantação posterior do embrião no útero para ser gestado. ETIM lat. Conceptio, onis ação de conter, de abranger, o que é contido, concepção, ideia, noção, rad. conceptum, supn. De concipere "conceber".

DOGMA – ponto fundamental de uma doutrina religiosa representado como certo e indiscutível. 2. Qualquer doutrina filosofia, política, etc. de caráter indiscutível.

Lexique de Philosophie. Alexis Bertrand, Librairie Classique Paul Delaplane, 48, Rue Monsieur-Le-Prince, 48.

CONCEPCION (concupere, concevoir). On oppose quelquefois le mot concevoir au mot percevoir: les principes premiers sont conçus par la raison, les objets extérieurs sont perçus par les sens.

Pequeno vocabulário da língua filosófica, tradução e adaptação de Lólio Lourenço de Oliveira e J.B. Damasco Penna: 1961. Do original francês: Nouveau vocabulaire philosophique – Librairie Armand Colin, Paris, (2ª ed. 1956).

CONCEPÇÃO – 1. Operação ou faculdade que consiste em conceber (no sentido 1 ou 2): “Noto primeiramente a diferença entre a imaginação e a pura intelecção ou concepção” (Descartes, Méd., VII) – 2. Produto dessa operação; donde, ext., modo de pensar, teoria: “A concepção empirista da causalidade”; “As concepções modernas da matéria”.

CONCEPTUALIZAÇÃO – Redução do dado empírico a conceitos, do sensível ao inteligível: “A ciência é uma conceptualização da natureza”.

Dicionário de Filosofia Mário Bunge. Tradução Gita K. Guinsburg – São Paulo: Perspectiva, 2006 – (Coleção Big Bang).

CONCEPÇÃO – Palavra ambígua, quando designa uma abordagem, uma hipótese, ou uma opinião.

CONCEPÇÕES RIVALS – Duas ou mais concepções sobre assuntos prosaicos são rivais uma em relação à(s) outra(s) se explicam de modo diferente fatos aproximadamente iguais. Exemplos: criacionismo/evolucionismo, idealismo/materialismo, individualismo/holismo. Elas serão rivais tão somente se puderem ser comparadas uma com a outra.

Incomensurável, revolução epistêmica. Quando se avaliam concepções rivais relativas a um domínio de fatos, é preciso checar qual delas satisfaz melhor os seguintes requisitos. (1) Inteligibilidade. A concepção é clara ou confusa? Se algo obscura, pode ser elucidada e eventualmente formalizada, ou é inerentemente confusa e, portanto, não suscetível de desenvolvimento? (2) Consistência lógica: A concepção é internamente consistente ou contém contradições? Se apresentar inconsistências, podem ser elas removidas alterando ou omitindo algumas das assunções sem renunciar às mais importante? (3) Sistemática. A concepção é um sistema conceitual (em particular, uma teoria) ou parte de um sistema conceitual, ou uma conjectura incidental que não pode desfrutar do amparo de qualquer outra porção de conhecimento? Se incidental, pode ela ser expandida num sistema hipotético-dedutivo ou engastada num sistema assim? (4) Literalidade: A concepção efetua quaisquer enunciados literais, ou é apenas metáfora? Se uma analogia, é rasa ou profunda, estéril ou fecunda? E é indispensável ou pode ser substituídas por uma explicação literal? (5) Testabilidade: A concepção pode ser aferida conceitualmente (contra itens de conhecimento previamente aceitos) ou empiricamente (pela observação ou pelo experimento) ou é inexpugnável à crítica ou à experiência? (6) Evidência: Se a concepção pode ser testada, os resultados obtidos são favoráveis,

desfavoráveis, ou não conclusivos? (7) Consistência externa: A concepção é compatível com o grosso do conhecimento em todos os campos da pesquisa científica? (8) Originalidade: A concepção é uma novidade? Ela soluciona alguns problemas pendentes? (9) Poder heurístico: A concepção é estéril ou suscita novas e interessantes pesquisas ou problemas de aplicação? (1) Justeza filosófica: A concepção é compatível com a subjacente filosofia da pesquisa científica? Ou seja, a concepção é naturalista ou coloca itens fantasmagóricos, como entidades imateriais ou processos que estão além do controle experimental? E ela é epistemologicamente realista ou envolve subjetivismo ou apriorismo (por exemplo, convencionalismo)?

Dicionário de Filosofia por Nicola Abbagnano.

CONCEPCIÓN: (ingl. Conception; franc. Conception. Este término designa (tanto como los términos correspondientes de percepción y de imaginación) e lacto de concebir o el objeto concebido, pero de preferencia más e lacto de concebir que el objeto, para el que se reverva el término concepto (véase). Hamilton ya habla hecho esta observación (Lectures on logic, I, p. 41) que a veces se repite em la filosofía contemporânea: “Em cuanto um objeto es simbolizado por nosotros, nuestra imaginación lo reviste de uma C. privada y personal, que sólo por um processo de abstracción podemos distinguir del concepto público y comunicable” (Susan K. Langer, *Philosophy in a New Key*, cap. III).

Concepción del mundo – Este término puede traducirse como “intuición del mundo”; acerca de la filosofía como “I” o “visión del mundo”, véase FILOSOFIA K. Jaspers há escrito una psicología de las concepciones del mundo, em la que distingue entre la imagen espacio-sensorial del mundo, la psíco-cultural y la metafísica.

APÊNDICE 12– Principais resultados da aplicação dos questionários.

Dados do questionário aplicado, apêndice 12.

Responderam o questionário 21 professores, todos e horário da Jeif.

Perfil dos professores que responderam os questionários.

Idade: 66,67% dos professores têm entre 30 e 49 anos. 33,33% estão na faixa acima dos cinco anos.

Formação: 38,10% (8) dos professores respondentes possuem o curso de pedagogia e 47,62% (10) em outras licenciaturas, além de seis professores (28,57%) com pós-graduação *Latu Sensu* e um professor (4,76%) com mestrado.

Tempo de formação: 47,61% (10) dos professores obteve seu nível mais de escolaridade há mais de oito anos, sendo que destes 28,57% (6) há mais de 20 anos.

Instituição que fez o curso superior: 52,38% (11) professores cursaram instituição privada, 38,10% (8) instituição pública estadual e 9,52% (2) pública federal. Todas as graduações foram realizadas de forma presencial.

Realização de formação em avaliação nos últimos dois anos: Sete (38,89%) participaram de formação em avaliação da aprendizagem, quatro (22,22%) participaram de formação em avaliação externa e oito (44,44%) não participaram de curso de formação.

Tempo na Escola Pôr do Sol: Dois (10%) dos entrevistados estão na escola há mais de 11 anos. Sete (35%) lecionam nessa escola de 5 a 10 anos e 11 (55%) estão há menos de quatro anos.

Exercício de outra função fora da escola. 25% (5) responderam que exercem outra atividade remunerada em educação, 15% (3) exercem outra atividade remunerada fora da área de educação e 60% (12) não exerce outra função fora da Escola Pôr do Sol.

Ciclo de atuação profissional: 57,14% (12) professores atuam como professores de Educação Infantil e 1º ao 5º ano e (11) 52,38 atuam como professores do fundamental II.

Quando questionados de quais avaliações externas tem conhecimento, três tiveram 85,71% de citações “Enem, Provinha Brasil e Prova São Paulo”, seguidas de 80,95% de citações do

Saeb/Prova Brasil e Prova Mais Educação. As citações à Prova da Cidade ficaram abaixo das citações ao Saresp (57,14% d 71,43%), respectivamente.

Quando questionados quais provas foram aplicadas aos alunos da Escola Pôr do Sol, 80% indicam a Provinha Brasil e a Prova Mais Educação, seguidas de 70% de citações da Prova São Paulo e com 60% das citações da Prova Brasil e da Prova da Cidade. Apesar de no final de 2015 quando colhi esses dados, a Prova Brasil havia sido aplicada na semana anterior.

Os professores relatam que os resultados da avaliação externa que mais afetaram o trabalho da escola foram da Prova São Paulo e da Prova Brasil – ambas com 33,33% das citações - o que em certa medida se concretizou em pesquisa documental, porém, a Prova da Cidade teve apenas 5,56% das citações o que demonstra que apesar de ter tido destaque na pesquisa documental não se concretizou nas respostas dos professores.

Quando questionados por qual meio tomam conhecimento das avaliações externas, houve a mesma quantidade de citações para a Coordenação Pedagógica e para o portal do MEC / Inep, com 38,10% de citações. Seguidos das Mídias e das reuniões pedagógicas com 23,81% das citações.

Quando indagados se conheciam a escala de proficiência do Saeb, 80,95% (17) dos respondentes disseram não conhecer. 71,43% (15) desconhecem o que são descritores. Quatro (19,05%) dizem utilizar descritores desenvolver suas provas e 38,10% (8) dizem utilizar as avaliações externas para elaboração de seus instrumentos. 23,81% (5) dos respondentes sabem e conhecem a função dos distratores. Dentre os 21 respondentes 28,57% (6) consideram que os professores são preparados para trabalhar com dados levantados pelas avaliações externas. Quando questionados se a equipe gestora estimula o uso das avaliações externas para a elaboração de instrumentos de avaliações, 90,48% (19) responderam não estimularem, 01 (4,76%) acredita que sim e outro (4,76%) não soube responder.

Quando questionados se conhecem a matriz de referência de alguma avaliação externa, 33,33% (7) dizem conhecerem. Matriz da Prova São Paulo, matriz do Saeb, do Saresp e outra, citadas respectivamente, 50%, (4) 37,50% (3), 25% (2) e 25%.

Ao exporem como consideram as avaliações externas, 45% (9) dos respondentes dizem ser um instrumento que agrega outras intencionalidades, além de avaliar o aluno. 40% (8) a julgam um importante instrumento diagnóstico de auxílio à escola. 30% (6) julgam que ajuda na melhoria da

qualidade da educação a partir da comparação com outras escolas, e em menor número as considerações negativas, como 15% (3) apreciam que é um instrumento desnecessário por já haver avaliação na escola e 20% (4) citações para uma ação externa que interfere no calendário escolar, causando transtornos e alterações na rotina da escola.

Alegam que a escola não informa os resultados das avaliações externas 47,62% (10) dos professores, 38,10% (8) dizem que os alunos são informados pela escola e 14,29% (3) dos professores dizem não saber.

Quando questionados aos professores “o desempenho dos alunos se deve”, é possível dividir as respostas em três grupos distintos de citações dos mais votados para os menos votados [se é que podemos considerar desse modo, pois todas alternativas tiveram citações expressivas]]: No primeiro grupo 90,48% (19) apontam o trabalho docente, aliás, como o mais mencionado, até mesmo que os próprios alunos que foram citados na sequência com 85,71% (18),

Em um segundo grupo se pode destacar “a qualidade do ensino”, “a política educacional do município” e aos “pais”, com 76,19% (16), 76,19% (16) e 71,43% (15), respectivamente.

No terceiro grupo citados “A sociedade”, “A gestão escolar”, “A relação entre os profissionais da unidade escolar” e por último a “condição de vida do aluno”, com 61,9% (13) das citações, 57,14% (12), 57,14% (12) e 52,38% (11) respectivamente.

Quando foi solicitado que “marcassem” quem consideravam que era avaliado através do desempenho dos alunos, a escola teve maior número de citações (14) ou 66,67% seguida de professores e aprendizagem, 57,14% (12) e 57,14% (12) até mais que as citações que foram dirigidas “aos próprios alunos” 52,38% (11) das citações.

68,42% (13) dizem que a equipe gestora não tem divulgado os resultados das avaliações externas. Apesar de 13 professores terem citado que a equipe gestora divulga os resultados das avaliações externas, apenas 08 (oito) se referiram a forma: “Reuniões pedagógicas” citadas pelos oito respondentes (100%), “Jeif” com 62,50% (5) das citações, Conselho escolar, 25%, (2) e Circular Interna, 12,5% (1). Percentuais esses referentes aos oitos que se manifestaram e não sobre o total dos respondentes.

Os professores ao serem questionados se usam os resultados das avaliações externas, 71,43% (15) alegam não usarem, três dizem utilizarem e outros três (14,19%) dizem não saber.

90,48% (19) dos professores responderam que consideram que o uso dos resultados das avaliações externas pelos professores pode ser melhorado e outros dois (9,52%) diz não saber. Ou seja, dos 21 professores não houve resposta negativa.

Dezessete (89,4%) dos professores citaram que poderia haver mais tempo para discussão dos resultados das avaliações externas, citações seguidas de “apoio especializado da SME” e “maior envolvimento da equipe gestora”, ambos com nove citações cada (47,37%).

Ao questionarmos se a SME e/ou outros órgãos intermediários tem desenvolvido algum trabalho com os resultados das avaliações externas, 71,43% (15) dizem que não, 9,52% (2) dizem que sim e 19,05% (4) dizem não saber. Quando os dois respondentes que indicaram “sim” como respostas foram inqueridos de como está sendo desenvolvido esse trabalho, um respondeu que através de “divulgação e distribuição de materiais informativos” e outro “leitura e interpretação dos resultados”, os dois citaram ainda que através de “proposições de ações pedagógicas e orientações de encaminhamentos”.

66,67% (14) dos respondentes afirmaram “nunca terem acessado” o sítio do Inep para acompanhar os resultados da escola, 23,81% (5) dizem ter acessado somente para visualizar os resultados do Ideb e dois (9,52%) para os resultados da Prova Brasil.

85,71% (18) dentre os 21 professores alegam que as avaliações externas não têm influenciado a organização do trabalho na Escola Pôr do Sol, dois dizem que influenciam e um diz não saber. Dos quais os três indicam que as avaliações externas influenciam no “Planejamento das atividades da escola”, “orientação do trabalho de professores” e “aprimoramento de políticas em prol da qualidade de ensino”.

Apesar de 18 dos professores respondentes terem respondido que as “avaliações externas não têm influenciado a organização do trabalho na escola”, 55% (11) deles julgam que as avaliações externas contribuem para o trabalho docente. Essas contribuições são “Melhorar o trabalho pedagógico” 83,33% (10); “acompanhar o desempenho das turmas” 66,67%, (8) respondentes; e três (25%) dizem que informam à comunidade sobre o desempenho da escola.

Ao questioná-los se julgam possível comparar resultados das avaliações externas com os resultados das avaliações que praticam em sala de aula, 33,33% (7) dos professores responderam não julgarem possível, os outros 66,67% (14) afirmar ser possível a comparação. Porém, apesar de julgarem que seja possível utilizarem os resultados, 80,95% (17) dos professores alegam que

não são desenvolvidas ações na Escola Pôr do Sol com base nos resultados das avaliações externas, dois dizem que são realizadas e outros dois dizem não saber.

Apesar de apenas dois professores assinalarem que são realizadas ações na Escola Pôr do Sol com base nos resultados das avaliações externas, três professores indicaram ações desenvolvidas: os três indicaram conjuntamente como ação o “reforço escolar” e “recuperação paralela”; dois indicaram “replanejamento curricular”, “Estipular metas de trabalho” e “montar e discutir PEA”.

Aos serem questionados sobre possíveis fatores que poderiam interferir nos resultados das avaliações externas, observa-se um grupo com maior quantidade de citações, “currículo escolar” 68,42% (13); “Formação de professores” 63,16% (12); “infraestrutura física”, “materiais pedagógicos” e “planejamento” com 57,89% (11) das citações e falta de professores 52,63% (10). Em grupo com menor quantidade de citações observa-se “recursos financeiros” 36,84% (7) e “quantidade de avaliações” 21,05% (4) e com apenas uma citação “data de aplicação da prova” 5,26%.

A esse respeito, observa-se que no transcorrer de entrevistas, reuniões coletivas ou mesmo de conversas com os professores, os mais citados foram justamente os que obtiveram menor percentual nos questionários, a quantidade de avaliações e principalmente as datas de aplicações das provas, as quais chegavam sem ser esperadas e atrapalhavam o planejamento, ou ainda, em momentos de fechamentos de notas ou amostra cultural. Os itens mais citados na questão nem foram “tocados” no transcorrer do ano.

Ao serem questionados se os professores realizam algum trabalho visando reduzir diferenças de desempenho entre os alunos, promovendo assim uma maior igualdade de resultados, 28,57% (6) dos professores responderam “não realizar”, os outros 15 (71,43%) dizem realizar.

Dezenove (90,48%) dos professores alegam haver na Escola Pôr do Sol, ações voltadas para combater reprovação e abandono. Apenas dois afirmam não haver essas ações. Dos dezenove que responderam positivamente, dezoito (94,74%) mencionam o reforço no contra turno, seguido de “convocação de pais” e “controle de faltas”, 68,42% (13) e 52,63% (10), respectivamente. Porém, é sabido na Escola Pôr do Sol, muito comentado nos Conselho de Classe e nas reuniões coletivas, além de mencionarem durante entrevista que a grande maioria representativa dos alunos não comparece às aulas de recuperação paralela no contra turno, tendo alto índice de faltas.

Ao serem questionados se percebem diferenças entre os resultados das avaliações externas e as avaliações que os professores realizam, 61,90% (13) dizem existirem diferenças; 33,33% (7) dizem não efetivarem comparações e apenas um diz “não haver diferença”. Aos que responderam afirmativamente questionou-se quais as principais diferenças, sendo as mais citadas, formato da prova, tipo de questões, conteúdo dos testes, critérios diferentes, avaliação externa não considera especificidade do aluno como o professor, critérios utilizados pelo professor são diferentes dos critérios das avaliações externas, respectivamente.

85,71% (18) dos professores responderam saber o que é o Ideb, porém apenas 38,10% (8) afirmaram conhecer o Ideb da Escola Pôr do Sol.

85,71% (18) dos professores julgam que seria interessante uma formação específica em avaliação.

Dividiu-se em três grupos sobre a importância dada pelos respondentes sobre o que ser abordado em uma formação relativa à avaliação interna. O primeiro grupo, mais citado respectivamente, foi composto por: práticas de avaliação diagnóstica, elaboração de instrumentos de avaliação (provas), elaboração de outros tipos de instrumentos de avaliação, práticas de avaliação para alunos com NEE e conceito de habilidade e competência. O segundo grupo de acordo com o maior número de citações, respectivamente, critérios de avaliação interna, definição de critérios de avaliação e instrumentos de avaliação para alunos com NEE. E um terceiro grupo nos quais foram citados “diversificar o grau de dificuldade dos itens ou das questões elaboradas” e o menos citado “construção de itens de múltipla escolha e itens de resposta construída”.

Quando questionados sobre o que deveria ser abordado em formação sobre avaliação externa, as duas alternativas mais citadas foram “Matriz de referência das provas” “e diferenças dos objetos das avaliações externas e internas”, 87,50% (14) e 81,25% (13) de citações, respectivamente. Seguidas de Interpretação pedagógica da escala de proficiência, Indicadores de qualidade (Ideb) e descritores, 75% (12), 68,75% (11) e 62,50% (10), respectivamente. E, em menor grau, Saeb, TRI e Teoria Clássica dos Testes.

Apesar de 76,19% (16) dos professores afirmaram que tiveram em sua formação inicial disciplina sobre avaliação, quando questionados onde aprendeu a avaliar, 76,19% (16) deles dizem ter aprendido “na prática diária” seguido de 61,90% que referem-se à “graduação”; outras

considerações foram: com outros professores, com orientação da coordenação pedagógica da escola, com a experiência enquanto sujeito avaliado e em curso de avaliação.

Os professores ao serem questionados o que mais influência na prática avaliativa, elencaram “experiência em sala de aula” e “formação docente”, 76,19% (16) e 66,67% (14), respectivamente.

Onde aprendeu a avaliar	O que mais influência sua prática avaliativa.
Na prática diária	Experiência em sala de aula
Na graduação	Formação docente
Com outros professores	O conhecimento da turma.
Com orientação das CP	Vivência como sujeito avaliado.
Experiência enquanto sujeito avaliado	Orientações das CP
Curso de avaliação	Tempo de magistério

Comparativamente, percebe-se que as duas respostas mais citadas estão imbricadas.

Ao avaliarem sua formação acadêmica quando ao aspecto “Método de avaliação do processo de ensino e aprendizagem” 14,29% a consideram ótima, 38,10% boa, 38,10% regular e 9,52% ruim. Destaco que durante entrevista com professores todos citaram deficiência na sua formação acadêmica quanto ao tema “avaliação”, tanto interna quanto externa.

O professor ao ser questionado se “julga que seria interessante formação específica em avaliação em sua formação” respondeu que sim 85,71% (18). Três professores não consideraram “interessante”.

Ao serem questionados se julgam que avaliar seja difícil, 61,9% (13) responderam que sim, é difícil avaliar. Doze professores justificaram. O motivo mais citado para justificar a resposta são os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, 91,67% (11), seguido de “salas heterogêneas” com 75% das citações (9), outras justificativas menos representativas foram: Tenho muitos

alunos, não tive formação em avaliação, sou nova na escola, não conheço o aluno, respectivamente por ordem de citações. Essa questão vem ao encontro de várias dificuldades enfrentadas na escola que se refere à dificuldade que os professores têm em trabalhar com salas muito heterogêneas e dentro delas ainda os diferentes níveis de aprendizagem, tema sempre presente nas anotações das reuniões coletivas e verificado em observação no Conselho de Classe.

Ao serem questionados quais instrumentos utilizam para avaliar seus alunos, as alternativas mais citadas foram as “atividades em sala de aula”, “provas mensais / bimestrais” e “observação”, 90,48% (19), 85,71% (18), 85,71% (18), respectivamente, seguidos de “atividade em casa” e “interesse pelos estudos”, 66,67% (14), 57,14% (12). E, um terceiro grupo onde foram citados, “assiduidade”, “comportamento” e “chamada oral”, com 38,10% (8), 33,33% (7) e 23,81% (5) das citações, respectivamente.

Desenvolvem seus instrumentos de avaliação utilizando-se de livros didáticos, atividades de sala de aula, pesquisa na internet, 85,71% (18), 66,67% (14) e 57,14% (12) das citações, respectivamente. Em conversa com os professores, eles dizem desenvolver seus instrumentos de avaliação de acordo com os livros didáticos, Cadernos de Apoio, de acordo com o conteúdo que foi dado em sala, nos quais se utilizam dos livros e Cadernos de Apoio e Aprendizagem, porém somente um professor havia citado pesquisa na internet.

Para os professores os fatores que mais dificultam a prática avaliativa são o desinteresse do aluno, indisciplina, classes superlotadas, diversidade de critérios entre os professores e classes heterogêneas, 70% (14), 65% (13), 55% (11), 50% (10) e 45% (9), respectivamente. Ao serem questionados como acham que deveria ser composta a nota do aluno, 100% (21) dos professores destacam o “desempenho”, seguidos de 90,48% (19) de citações para “participação”, bem distante dessas duas composições, mas não menos representativa são citados o comportamento, presença e número de faltas, 47,62% (10), 28,57% (6) e 4,76% (1), respectivamente.

Para os professores os instrumentos de avaliação que melhor avaliam o aluno, são a prova, a produção de texto, a roda de conversa, projetos, debates e chamada oral, respectivamente. 80,95% (17), 71,43% (15), 66,67% (14), 66,67% (14), 47,62% (10) e 28,57% (6).

Ao questionar o professor para que ele avalia, observa-se que as quatro respostas mais citadas tiveram como justificativa a reorientação de prática de acordo com a aprendizagem do aluno. 95,24% (20) apontam “acompanhar o desenvolvimento do aluno”, 71,43% (15) reorientar a

prática, 61,90% (13) verificar se o aluno aprendeu o que ensinou, 57,14% (12) reorganizar plano de ensino, 47,62% (10) atribuir nota e 19,05% (4) promover / reter. Não houve foram assinaladas as alternativas “separar as turmas por nível de aprendizagem” e “montar novas turmas para o próximo ano”.

APÊNDICE 13 – Resultados da aplicação de questionários aos professores.

Q1: Idade

Opções de resposta	Respostas	
Até 24 anos.	0,00%	0
De 25 a 29 anos.	0,00%	0
De 30 a 39 anos.	38,10%	8
De 40 a 49 anos.	28,57%	6
De 50 a 54 anos.	19,05%	4
55 anos ou mais.	14,29%	3
Total		21

Q2: Formação dos professores

Opções de resposta	Respostas	
Ensino Superior - Pedagogia.	38,10%	8
Ensino Superior - outras licenciaturas.	47,62%	10
Lato Sensu.	28,57%	6
Mestrado.	4,76%	1
Doutorado.	0,00%	0
Total de respondentes: 21		

Q3: Há quantos anos você obteve o nível mais alto de sua escolaridade?

Opções de resposta	Respostas	
Há 2 anos ou menos.	14,29%	3
De 3 a 7 anos.	38,10%	8
De 8 a 14 anos.	9,52%	2
De 15 a 20 anos.	9,52%	2
Há mais de 20 anos.	28,57%	6
Total		21

Q4: Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

Opções de resposta	Respostas	
Pública federal.	9,52%	2
Pública estadual.	38,10%	8
Pública municipal.	0,00%	0
Privada.	52,38%	11
Total		21

Q5: De que forma você realizou o curso superior?

Opções de resposta	Respostas	
Presencial.	100,00%	21
Semi-presencial.	0,00%	0
À distância.	0,00%	0
Total		21

Q6: Você participou de alguma atividade de formação continuada em avaliação (atualização, treinamento, capacitação, etc) nos últimos dois anos? Se não, pule para a questão 8.

Opções de resposta	Respostas	
Sim, em Avaliação da aprendizagem.	38,89%	7
Sim, em Avaliação externa.	22,22%	4
Não.	44,44%	8
Total de respondentes: 18		

Q7: Se sim, qual instituição promoveu essa capacitação?

Opções de resposta	Respostas	
Secretaria de Educação do Estado.	9,09%	1
Secretaria Municipal de Educação.	27,27%	3
Ministério da Educação.	9,09%	1
DRE.	27,27%	3
Universidade.	36,36%	4
Outros órgãos.	9,09%	1
Total de respondentes: 11		

Q8: se você não participa dos cursos de capacitação promovidos assinale o motivo.

Opções de resposta	Respostas	
Não tenho tempo.	13,33%	2
O formato dos cursos não me atrai.	13,33%	2
Já fiz um número de cursos suficientes ao longo de minha carreira.	0,00%	0
Os cursos oferecidos não contribuem para o exercício de minha função.	6,67%	1
Outras razões.	66,67%	10
Total de respondentes: 15		

Q9: Experiência profissional. Há quantos anos você trabalha em educação?

Opções de resposta	Respostas	
Menos de 2 anos.	0,00%	0
De 2 a 4 anos.	0,00%	0
De 5 a 10 anos.	28,57%	6
De 11 a 15 anos.	19,05%	4
Há mais de 15 anos.	52,38%	11
Total		21

Q10: Experiência profissional. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

Opções de resposta	Respostas	
Menos de 2 anos.	25,00%	5
De 2 a 4 anos.	30,00%	6
De 5 a 10 anos.	35,00%	7
De 11 a 15 anos.	5,00%	1
Há mais de 15 anos.	5,00%	1
Total		20

Q11: Experiência profissional. Há quanto tempo exerce atividade docente na Rede Municipal de Educação?

Opções de resposta	Respostas	
Menos de 2 anos.	0,00%	0
De 2 a 4 anos.	10,00%	2
De 5 a 10 anos.	50,00%	10
De 11 a 15 anos.	15,00%	3
Há mais de 15 anos.	25,00%	5
Total		20

Q12: Além da função exercida nesta escola, você exerce outra atividade remunerada?

Opções de resposta	Respostas	
Sim, na área de Educação.	25,00%	5
Sim, na área de Educação da Rede Particular.	0,00%	0
Sim, fora da área de Educação.	15,00%	3
Não.	60,00%	12
Total		20

Q13: Você atua como professor de:

Opções de resposta	Respostas	
Educação infantil.	4,76%	1
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).	52,38%	11
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).	33,33%	7
Ensino Fundamental I e II.	19,05%	4
EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais).	0,00%	0
EJA - Ensino Fundamental (anos finais).	0,00%	0
Total de respondentes: 21		

Q14: Conhecimento sobre avaliações externas e seus resultados. Quais avaliações externas você conhece?

Opções de resposta	Respostas	
Pisa.	47,62%	10
Saeb/Prova Brasil.	80,95%	17
Ideb.	52,38%	11
Indique.	4,76%	1
Idesp.	9,52%	2
Saresp.	71,43%	15
Enem.	85,71%	18
ANA.	28,57%	6
Provinha Brasil.	85,71%	18
Prova São Paulo.	85,71%	18
Prova da Cidade.	57,14%	12
Prova Mais Educação.	80,95%	17
Simave.	0,00%	0
Saepe.	0,00%	0
Saveal.	0,00%	0
Spaece.	0,00%	0
Sabe.	0,00%	0
Outros.	0,00%	0
Total de respondentes: 21		

Q15: Avaliações. Quais avaliações externas foram aplicadas aos alunos de sua escola nos últimos cinco anos?

Opções de resposta	Respostas	
Pisa.	10,00%	2
Saeb / Prova Brasil.	60,00%	12
Saresp.	20,00%	4
Enem.	5,00%	1
ANA.	20,00%	4
Provinha Brasil.	80,00%	16
Prova São Paulo.	70,00%	14
Prova da Cidade.	60,00%	12
Prova Mais Educação.	80,00%	16
Simave.	0,00%	0
Saepe.	0,00%	0
Saveal.	0,00%	0
Spaece.	0,00%	0
Sabe.	0,00%	0
Outros.	0,00%	0
Nenhuma.	0,00%	0
Total de respondentes: 20		

Q.16: Avaliações. Para você, os resultados de qual avaliação externa mais afeta o trabalho da escola?

Opções de resposta	Respostas	
Pisa.	5,56%	1
Saeb / Prova Brasil.	33,33%	6
Saresp.	22,22%	4
Enem.	0,00%	0
ANA.	11,11%	2
Provinha Brasil.	16,67%	3
Prova São Paulo.	33,33%	6
Prova da Cidade.	5,56%	1
Prova Mais Educação.	11,11%	2
Simave.	0,00%	0
Saepe.	0,00%	0
Saveal.	0,00%	0
Spaeece.	0,00%	0
Sabe.	0,00%	0
Outros.	0,00%	0
Nenhuma.	27,78%	5
Total de respondentes: 18		

Q17: Marque um “X” na frequência com que essas avaliações externas acontecem:

	Bimestral.	Semestral.	Anual.	Bianual.	Não sei.	Total
Pisa.	0,00% 0	0,00% 0	15,79% 3	10,53% 2	73,68% 14	19
Saeb / Prova Brasil.	0,00% 0	5,26% 1	36,84% 7	10,53% 2	47,37% 9	19
Saresp.	0,00% 0	0,00% 0	40,00% 8	0,00% 0	60,00% 12	20
Enem.	0,00% 0	0,00% 0	45,00% 9	0,00% 0	55,00% 11	20
ANA.	0,00% 0	0,00% 0	25,00% 5	5,00% 1	70,00% 14	20
Provinha Brasil.	0,00% 0	10,00% 2	45,00% 9	15,00% 3	30,00% 6	20
Prova São Paulo.	0,00% 0	15,00% 3	35,00% 7	5,00% 1	45,00% 9	20
Prova da Cidade.	5,00% 1	10,00% 2	30,00% 6	5,00% 1	50,00% 10	20
Prova Mais Educação.	20,00% 4	0,00% 0	30,00% 6	5,00% 1	45,00% 9	20
Simave.	0,00% 0	0,00% 0	5,26% 1	0,00% 0	94,74% 18	19
Saepe.	0,00% 0	0,00% 0	5,26% 1	0,00% 0	94,74% 18	19
Saveal.	0,00% 0	0,00% 0	5,26% 1	0,00% 0	94,74% 18	19
Spaece.	0,00% 0	0,00% 0	5,26% 1	0,00% 0	94,74% 18	19
Sabe.	0,00% 0	0,00% 0	5,56% 1	0,00% 0	94,44% 17	18
Outros.	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	100,00% 9	9

Q18: Por qual meio você toma conhecimento dos resultados das avaliações externas?

Opções de resposta	Respostas	
Portal do MEC/Inep ou da Secretaria.	38,10%	8
Material específico do MEC/Inep ou da Secretaria.	14,29%	3
Mídia (Jornal / Revista / Rádio / TV).	23,81%	5
Reunião pedagógica.	23,81%	5
DRE.	9,52%	2
Relatório pedagógico.	4,76%	1
Reuniões ou oficinas promovidas pela SME.	9,52%	2
Pela coordenação pedagógica.	38,10%	8
Outros professores.	14,29%	3
Reuniões na SEESP - Diretoria de Ensino.	0,00%	0
Outros.	4,76%	1
Não toma conhecimento.	19,05%	4
Total de respondentes: 21		

Q. 19: Características das avaliações externas.

	Sim.	Não Sei	Não.	Não Sei.	Total
Conhece a escala de proficiência do Saeb?	19,05% 4	0,00% 0	80,95% 17	0,00% 0	21
Sabe o que são descritores?	28,57% 6	0,00% 0	71,43% 15	0,00% 0	21
Utiliza descritores para desenvolver suas provas?	19,05% 4	0,00% 0	76,19% 16	4,76% 1	21
Utiliza as avaliações externas para elaboração de seus instrumentos?	38,10% 8	0,00% 0	57,14% 12	4,76% 1	21
Sabe o que são distratores?	23,81% 5	0,00% 0	71,43% 15	4,76% 1	21
Conhece a função dos distratores?	23,81% 5	0,00% 0	71,43% 15	4,76% 1	21
Considera que os professores são preparados para trabalhar com os dados levantados pelas avaliações externas?	28,57% 6	0,00% 0	61,90% 13	9,52% 2	21
A equipe gestora estimula o uso das avaliações externas para elaboração de instrumentos de avaliações?	4,76% 1	0,00% 0	90,48% 19	4,76% 1	21

Q.20: Conhece as Matrizes de Referência de alguma avaliação externa?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	66,67%	14
Sim.	33,33%	7
Total		21

Q21: Se sim, qual(is) Matriz(es) de Referência de avaliação externa conhece?

Opções de resposta	Respostas	
Matriz Saeb.	37,50%	3
Matriz da Prova São Paulo.	50,00%	4
Matriz Saresp.	25,00%	2
Outra.	25,00%	2
Total de respondentes: 8		

Q.22: Você considera as avaliações externas como:

Opções de resposta	Respostas
Um importante instrumento diagnóstico de auxílio à escola.	40,00% 8
Um instrumento desnecessário por já haver avaliações na escola.	15,00% 3
Um instrumento que ajuda na melhoria da qualidade da educação a partir da comparação entre resultados de outras escolas.	30,00% 6
Uma ação externa que interfere no calendário escolar, causando transtornos e alterações na rotina da escola.	20,00% 4
Um instrumento que agrega outras intencionalidades, além de avaliar o aluno.	45,00% 9
Outros.	15,00% 3
Total de respondentes: 20	

Q23: Resultados das avaliações externas. A escola informa os alunos sobre os resultados das avaliações externas?

Opções de resposta	Respostas
Não.	47,62% 10
Sim.	38,10% 8
Não sei.	14,29% 3
Total	21

Q24: Em sua opinião, o desempenho dos alunos se deve:

Opções de resposta	Respostas	
À gestão escolar.	57,14%	12
Ao trabalho docente.	90,48%	19
Aos próprios alunos.	85,71%	18
Aos pais.	71,43%	15
À relação entre os profissionais da unidade escolar.	57,14%	12
Às condições de vida dos alunos.	52,38%	11
À sociedade.	61,90%	13
À qualidade do ensino.	76,19%	16
À política educacional do município.	76,19%	16
Total de respondentes: 21		

Q.25: Marque quem ou o que você considera que seja avaliado através do desempenho dos alunos nas avaliações externas:

Opções de resposta	Respostas	
Escola.	66,67%	14
Diretor.	28,57%	6
Coordenador Pedagógico.	28,57%	6
Professores.	57,14%	12
Os próprios alunos.	52,38%	11
Família.	23,81%	5
O Governo.	19,05%	4
Redes de ensino.	47,62%	10
Aprendizagem.	57,14%	12
Ensino.	47,62%	10
Outros.	19,05%	4
Total de respondentes: 21		

Q.26: A equipe gestora tem divulgado os resultados das avaliações externas?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	68,42%	13
Sim.	26,32%	5
Não sei.	5,26%	1
Total		19

Q.27: Se si, de que forma?

Opções de resposta	Respostas	
JEIF.	62,50%	5
Reuniões pedagógicas.	100,00%	8
Reuniões de planejamento.	0,00%	0
Circular interna.	12,50%	1
Oficinas (Jornadas pedagógicas)	0,00%	0
Reuniões de pais.	0,00%	0
Conselho escolar.	25,00%	2
Total de respondentes: 8		

Q.28: Os professores usam os resultados das avaliações externas?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	71,43%	15
Sim.	14,29%	3
Não sei.	14,29%	3
Total		21

Q.29: Você considera que o uso dos resultados das avaliações externas pelos professores pode ser melhorado?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	0,00%	0
Sim.	90,48%	19
Não sei.	9,52%	2
Total		21

Q.30: Se sim, como?

Opções de resposta	Respostas	
Mais tempo para discussão / reflexão sobre os resultados.	89,47%	17
Simplificação dos materiais de divulgação dos resultados.	26,32%	5
Cursos de interpretação dos resultados.	21,05%	4
Apoio especializado da SME.	47,37%	9
Agilidade na divulgação dos resultados das avaliações.	26,32%	5
Maior envolvimento da equipe gestora.	47,37%	9
Total de respondentes: 19		

Q.31: A coordenação pedagógica desenvolve algum trabalho de acompanhamento das ações do professor?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	23,81%	5
Sim.	76,19%	16
Total		21

Q.32: Se sim, que tipo de ações?

Opções de resposta	Respostas	
Observação de suas aulas.	31,25%	5
Instruções individuais.	62,50%	10
Planejamento.	62,50%	10
Fornecimento de material pedagógico.	56,25%	9
Fornecimento de atividades diferenciadas.	31,25%	5
Total de respondentes: 16		

Q.33: Em sua opinião, o que move tais ações de acompanhamento por parte da coordenação pedagógica?

Opções de resposta	Respostas	
Exigência da direção da escola.	21,05%	4
Orientações da SME.	52,63%	10
Resultados das avaliações externas.	21,05%	4
Outros.	63,16%	12
Total de respondentes: 19		

Q.34: A SME e/ou seus órgãos intermediários tem desenvolvido algum trabalho com os resultados das avaliações externas nas escolas?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	71,43%	15
Sim.	9,52%	2
Não sei.	19,05%	4
Total		21

Q.35: Se sim, como?

Opções de resposta	Respostas	
Divulgação e distribuição de materiais informativos.	50,00%	1
Leitura e interpretação dos resultados.	50,00%	1
Proposições de ações pedagógicas e orientações de encaminhamentos.	100,00%	2
Reuniões com a Diretoria Regional de Educação (DRE).	0,00%	0
Produção de material específico para as aulas.	0,00%	0
Outros.	0,00%	0
Total de respondentes: 2		

Q.36: Você já acessou o site do Inep para acompanhar resultados de sua escola?

Opções de resposta	Respostas	
Sim, para os resultados do Ideb.	23,81%	5
Sim, para os resultados da Prova Brasil.	9,52%	2
Não, nunca acessei.	66,67%	14
Total de respondentes: 21		

Q.37: As avaliações externas têm influenciado a organização do trabalho da escola em que você atua?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	85,71%	18
Sim.	9,52%	2
Não sei.	4,76%	1
Total		21

Q.38: Se si, o que elas influenciam?

Opções de resposta	Respostas	
Planejamento das atividades da escola.	66,67%	2
Orientação do trabalho de professores.	66,67%	2
Reconhecimento do trabalho da escola.	0,00%	0
Aprimoramento de políticas em prol da qualidade de ensino.	33,33%	1
Estimulado a preparação para as provas através de simulados.	0,00%	0
São utilizadas para discutir as taxas de aprovação e reprovação.	0,00%	0
São utilizadas para comparação entre as turmas.	0,00%	0
Motiva o envolvimento de alunos e pais.	0,00%	0
Influencia a rotina da escola em dias de aplicação de provas.	0,00%	0
Outros.	33,33%	1
Total de respondentes: 3		

Q.39: As avaliações externas contribuem para o trabalho docente?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	45,00%	9
Sim.	55,00%	11
Não sei.	0,00%	0
Total		20

Q.40: se sim, quais são essas contribuições das avaliações externas?

Opções de resposta	Respostas	
Premiar professor.	0,00%	0
Premiar aluno.	0,00%	0
Comparar Unidades Escolares.	0,00%	0
Acompanhar o desempenho das turmas.	66,67%	8
Informar à comunidade sobre o desempenho da escola.	25,00%	3
Melhorar o trabalho pedagógico.	83,33%	10
Não contribui para o trabalho da gestão.	16,67%	2
Total de respondentes: 12		

Q.41: Acha possível comparar resultados das avaliações externas com os resultados das avaliações que pratica em sala de aula?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	33,33%	7
Sim.	66,67%	14
Não sei.	0,00%	0
Total		21

Q.42: Em sua escola são desenvolvidas ações com base nos resultados das avaliações externas?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	80,95%	17
Sim.	9,52%	2
Não sei.	9,52%	2
Total		21

Q.43: Se si, quais ações são desenvolvidas?

Opções de resposta	Respostas	
Premiar o aluno.	0,00%	0
Premiar o professor.	0,00%	0
Criar oficinas (Jornadas pedagógicas).	0,00%	0
Repensar / alterar PPP.	0,00%	0
Reforço escolar.	100,00%	3
Recuperação paralela.	100,00%	3
Realização de simulados para preparar os alunos.	33,33%	1
Replanejamento curricular.	66,67%	2
Estipular metas de trabalho.	66,67%	2
Fazer acompanhamento pedagógico com base no desempenho.	33,33%	1
Formar / capacitar gestores e professores.	0,00%	0
Criar estratégias que diminuam a reprovação.	0,00%	0
Alterar o currículo.	33,33%	1
Preparar simulados.	0,00%	0
Reformular planos de ensino.	0,00%	0
Reformular planos de aula.	33,33%	1
Montar / discutir PEA.	66,67%	2
Aderir a programas do MEC.	0,00%	0
Outros.	0,00%	0
Total de respondentes: 3		

Q.44: Quais desses fatores interferem nos resultados das avaliações externas em sua opinião?

Opções de resposta	Respostas	
Infra-estrutura física.	57,89%	11
Recursos financeiros.	36,84%	7
Materiais pedagógicos.	57,89%	11
Currículo escolar.	68,42%	13
Planejamento.	57,89%	11
Data de aplicação da prova.	5,26%	1
Formação de professores.	63,16%	12
Falta de professores.	52,63%	10
Quantidade de avaliações.	21,05%	4
Total de respondentes: 19		

Q.45: Diferenças de rendimento. A escola realiza algum trabalho visando reduzir diferenças de desempenho entre os alunos promovendo uma maior igualdade de resultados?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	28,57%	6
Sim.	71,43%	15
Não sei.	0,00%	0
Total		21

Q.46: Na sua escola há ações voltadas para combater reprovação e abandono?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	9,52%	2
Sim.	90,48%	19
Não sei.	0,00%	0
Total		21

Q.47: Se sim, quais ações são voltadas para combater reprovação e abandono?

Opções de resposta	Respostas	
Reforço no contra turno.	94,74%	18
Reforço em horário paralelo.	36,84%	7
Reposição de aulas.	36,84%	7
Controle de faltas.	52,63%	10
Apoio do Conselho Tutelar.	10,53%	2
Flexibilização dos prazos para recebimento de trabalhos.	26,32%	5
Convocação de pais.	68,42%	13
Total de respondentes: 19		

Q.48: Você percebe se há diferenças entre os resultados das avaliações externas e as avaliações que os professores realizam?

Opções de resposta	Respostas	
Sim, há diferenças.	61,90%	13
Não há diferenças.	4,76%	1
Não comparo.	33,33%	7
Total		21

Q.49: Se sim, o que justificaria essas diferenças entre os resultados?

Opções de resposta	Respostas	
Comportamento (indisciplina).	7,14%	1
Inteligência.	7,14%	1
Interesse e participação dos alunos.	50,00%	7
Necessidades Educacionais Especiais.	14,29%	2
Formato das provas.	64,29%	9
Conteúdo dos testes.	50,00%	7
Critérios diferentes.	50,00%	7
Nível sócio-econômico.	14,29%	2
Frequência do aluno.	28,57%	4
Subjetividade da correção do professor.	35,71%	5
Dificuldades do professor em desenvolver instrumentos (provas).	14,29%	2
Tipo de prova.	35,71%	5
Tipo de questões.	57,14%	8
Avaliação externa não considera especificidade do aluno como o professor.	50,00%	7
Critérios utilizados pelo professor são diferentes dos critérios das avaliações externas.	42,86%	6
A avaliação interna retrata melhor o que o aluno sabe.	21,43%	3
Impossibilidade de correção pelo professor.	0,00%	0
Outros.	21,43%	3
Total de respondentes: 14		

Q.50: Aprofundamentos sobre o Ideb. Você sabe o que é Ideb?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	14,29%	3
Sim.	85,71%	18
Total		21

Q.51: Você conhece o valor do Ideb de sua escola?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	61,90%	13
Sim.	38,10%	8
Total		21

Q.52: Formação em avaliações externas e internas. Você acha que seria interessante uma formação específica em avaliação?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	14,29%	3
Sim.	85,71%	18
Total		21

Q.53: Se sim, o que deveria ser abordado nessa formação em avaliação? Em avaliação interna:

Opções de resposta	Respostas	
Elaboração de instrumentos de avaliação (provas).	77,78%	14
Elaboração de outros tipos de instrumentos de avaliação.	77,78%	14
Construção de itens de múltipla escolha e itens de resposta construída.	27,78%	5
Definição de critérios de avaliação.	66,67%	12
Diversificar o grau de dificuldade dos itens ou das questões elaboradas.	38,89%	7
Práticas de avaliação para alunos com NEE.	72,22%	13
Instrumentos de avaliação para alunos com NEE.	55,56%	10
Critérios de avaliação interna.	66,67%	12
Práticas de avaliação diagnóstica.	83,33%	15
Conceito de habilidade e competência.	72,22%	13
Total de respondentes: 18		

Q.54: Se sim, o que deveria ser abordado nessa formação em avaliação? Em avaliação externa:

Opções de resposta	Respostas	
Matriz de Referência - ou Matriz de Avaliação - das provas.	87,50%	14
Interpretação pedagógica da escala de proficiência.	75,00%	12
Saeb.	43,75%	7
Indicadores de qualidade (Ideb).	68,75%	11
Teoria da Resposta ao Item (TRI).	43,75%	7
Teoria Clássica dos testes (TCT).	37,50%	6
Distratores.	50,00%	8
Descritores.	62,50%	10
Diferença dos objetivos das avaliações externas e internas.	81,25%	13
Total de respondentes: 16		

Q.55: Formação para avaliar. Em sua formação inicial, houve alguma disciplina sobre avaliação?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	23,81%	5
Sim.	76,19%	16
Total		21

Q. 56: Onde aprendeu a avaliar?

Opções de resposta	Respostas	
Com outros professores.	38,10%	8
Na prática diária.	76,19%	16
Com orientações da coordenação pedagógica da escola.	38,10%	8
Com a experiência enquanto sujeito avaliado.	33,33%	7
Na graduação.	61,90%	13
Em curso de avaliação.	19,05%	4
Outros meios.	23,81%	5
Total de respondentes: 21		

Q. 57: O que mais influencia sua prática avaliativa?

Opções de resposta	Respostas	
Formação docente.	66,67%	14
Formação em avaliação.	9,52%	2
Tempo de magistério.	23,81%	5
Experiência em sala de aula.	76,19%	16
Orientações da Coordenadora Pedagógica.	23,81%	5
Vivência como sujeito avaliado.	33,33%	7
O conhecimento da turma.	47,62%	10
Outros.	4,76%	1
Total de respondentes: 21		

Q.58: Avalie sua formação acadêmica quanto ao aspecto “Métodos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem”.

Opções de resposta	Respostas	
Ruim.	9,52%	2
Regular.	38,10%	8
Bom.	38,10%	8
Ótima.	14,29%	3
Total		21

Q.59: Você acha que seria interessante uma formação específica em avaliação na preparação de professores?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	14,29%	3
Sim.	85,71%	18
Total		21

Q.60: Se sim, o que deveria ser abordado na formação de professores em avaliação?

Opções de resposta	Respostas	
Desenvolvimento de instrumentos de avaliação.	83,33%	15
Definição de critérios de avaliação.	77,78%	14
Como elaborar boas perguntas sobre os conteúdos abordados.	66,67%	12
Diversificar o grau de dificuldade dos itens ou das questões elaboradas.	61,11%	11
Desenvolvimento de instrumentos.	88,89%	16
Avaliação de alunos com NEE.	61,11%	11
Outros.	11,11%	2
Total de respondentes: 18		

Q.61: Avaliar é difícil?

Opções de resposta	Respostas	
Não.	38,10%	8
Sim.	61,90%	13
Total		21

Q.62: Se sim, por que acha difícil avaliar?

Opções de resposta	Respostas	
Não conheço o aluno.	8,33%	1
Sou nova na escola.	8,33%	1
Sou recém formada.	0,00%	0
Não tive formação em avaliação.	16,67%	2
Sou nova na RME.	0,00%	0
Tenho muitos alunos.	33,33%	4
Sala heterogênea.	75,00%	9
Avaliação externa já avalia.	0,00%	0
Estou há muito tempo na RME.	0,00%	0
Conheço os alunos.	0,00%	0
Fiz cursos.	8,33%	1
Diferentes níveis de aprendizagem.	91,67%	11
Total de respondentes: 12		

Q.63: Práticas avaliativas. Como você avalia seus alunos?

Opções de resposta	Respostas	
Provas mensais / bimestrais.	85,71%	18
Chamada oral.	23,81%	5
Atividade em casa,	66,67%	14
Atividade em sala de aula.	90,48%	19
Observação.	85,71%	18
Comportamento.	33,33%	7
Assiduidade.	38,10%	8
Interesse pelos estudos.	57,14%	12
Total de respondentes: 21		

Q.64: Como você desenvolve um instrumento em avaliação?

Opções de resposta	Respostas	
Pesquisa na internet.	57,14%	12
Livros didáticos.	85,71%	18
Utilizo as atividades de sala de aula.	66,67%	14
Com base na Matriz de Referência.	47,62%	10
Por troca de experiências com outros professores.	52,38%	11
Outros.	28,57%	6
Total de respondentes: 21		

Q.65: Quais são os fatores que dificultam a prática avaliativa?

Opções de resposta	Respostas	
Desinteresse dos alunos.	70,00%	14
Indisciplina.	65,00%	13
Classes heterogêneas.	45,00%	9
Classes superlotadas.	55,00%	11
A diversidade de critérios entre os professores.	50,00%	10
Orientações da SME.	15,00%	3
Pressão das avaliações externas.	25,00%	5
Total de respondentes: 20		

Q.66: Em relação às práticas de avaliação:

	Nunca ou raramente.	Poucas vezes.	Algumas vezes.	Sempre.	Total
Esclareço os alunos quanto aos métodos de avaliação utilizados na escola.	5,00% 1	5,00% 1	20,00% 4	70,00% 14	20
Informo os alunos sobre os critérios de avaliação.	0,00% 0	4,76% 1	33,33% 7	61,90% 13	21
Acho que os alunos devem ser informados sobre os critérios de avaliação.	0,00% 0	0,00% 0	23,81% 5	76,19% 16	21
Discuto os resultados das avaliações externas.	38,10% 8	4,76% 1	33,33% 7	23,81% 5	21
Aplico provas e testes na sala de aula.	4,76% 1	4,76% 1	38,10% 8	52,38% 11	21
Discuto com os alunos os resultados das provas e testes.	4,76% 1	4,76% 1	33,33% 7	57,14% 12	21
Retomo com a turma as habilidades não desenvolvidas.	0,00% 0	19,05% 4	19,05% 4	61,90% 13	21
Retomo as habilidades não desenvolvidas com os alunos que apresentaram dificuldades.	0,00% 0	23,81% 5	23,81% 5	52,38% 11	21
Construo as provas (ou os instrumentos de avaliação) em função do nível dos alunos de minha classe.	0,00% 0	4,76% 1	19,05% 4	76,19% 16	21
Meus critérios de avaliação variam de ano para ano em função do nível dos alunos de minha classe.	0,00% 0	9,52% 2	9,52% 2	80,95% 17	21
Considero os resultados das avaliações dos meus alunos para ajustar os critérios de avaliação.	4,76% 1	0,00% 0	9,52% 2	85,71% 18	21

**Q. 67: Concepções sobre avaliação interna (ou da aprendizagem).
Como você acha que deveria ser composta a nota de um aluno?**

Opções de resposta	Respostas	
Desempenho.	100,00%	21
Comportamento.	47,62%	10
Participação.	90,48%	19
Presença.	28,57%	6
Número de falta.	4,76%	1
Total de respondentes: 21		

Q.68: Qual(is) instrumento(s) de avaliação melhor avalia(m) o aluno?

Opções de resposta	Respostas	
Prova.	80,95%	17
Roda de conversa.	66,67%	14
Debates.	47,62%	10
Projetos.	66,67%	14
Produção de texto.	71,43%	15
Chamada oral.	28,57%	6
Total de respondentes: 21		

Q.69: Para quê você avalia?

Opções de resposta	Respostas	
Atribuir nota.	47,62%	10
Promover / reter.	19,05%	4
Reorientar a prática.	71,43%	15
Acompanhar o desenvolvimento dos alunos.	95,24%	20
Reorganizar plano de ensino.	57,14%	12
Verificar se o aluno aprendeu o que ensinei.	61,90%	13
Separar a turma por nível de aprendizagem.	0,00%	0
Montar novas turmas para o próximo ano.	0,00%	0
Total de respondentes: 21		

Q.70: Posição dos docentes frente à retenção. A propósito da retenção:

	Discordo totalmente.	Discordo um pouco.	Concordo um pouco.	Concordo totalmente.	Total
É necessário se o aluno não atingiu a média.	19,05% 4	33,33% 7	28,57% 6	19,05% 4	21
É uma oportunidade de reaprendizagem.	4,76% 1	33,33% 7	28,57% 6	33,33% 7	21
Traz ganhos se o aluno não aprendeu o que devia.	14,29% 3	28,57% 6	42,86% 9	14,29% 3	21
Traz mais perdas que ganhos independente da situação.	19,05% 4	38,10% 8	28,57% 6	14,29% 3	21
É preferível se tenho dúvidas se o aluno aprendeu.	57,14% 12	38,10% 8	4,76% 1	0,00% 0	21
Saber qual será o professor que trabalhará com a turma no ano seguinte influencia minha decisão de aprovar ou reter o aluno.	85,00% 17	10,00% 2	5,00% 1	0,00% 0	20
A escola tem critérios claros em relação à reprovação.	36,84% 7	26,32% 5	26,32% 5	10,53% 2	19