

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

VERA HELENA MOJOLA PESSOA DE MELLO E LARA

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

**SANTOS
2019**

SUMÁRIO

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

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Isso posto, no Capítulo III, parte-se para o âmbito internacional, com a representação do Brasil no PISA desde o ano 2000, destacando informações do

próprio Ministério da Educação (MEC), críticas do autor belga De Ketele (2013), observações do Ministro da Educação em 2015, do professor Ocimar M. Alavarse (2016) e da gerente de pesquisa e desenvolvimento da Fundação Itaú Social, Patrícia Mota Guedes, a respeito da influência desta avaliação nos rumos políticos da educação brasileira, assim como já ocorre em outros países, apesar das dificuldades inerentes a esse tipo de prova.

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

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

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

Sendo assim, o objetivo geral foi analisar a implementação da Prova Santos como monitoramento do sistema de ensino, em meio à percepção construída pelos

atores nela implicados, a fim de contribuir com reflexões, questionamentos e propostas para a melhoria da qualidade da educação pública municipal.

2 SÍNTESE DA DISSERTAÇÃO

2.1 As Veredas da Avaliação Educacional

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

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

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

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

Já, na Idade Moderna, o conhecimento científico passou a valer-se do empirismo de Francis Bacon, do racionalismo de René Descartes (séculos XVI e XVII), do

positivismo de Auguste Comte (metade do século XIX), entre outros que influenciariam a realização dos primeiros exames escritos na escola e na universidade, focalizando informações quantitativas.

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

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

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

A partir desse momento, a avaliação escolar, que antes denotava uma visão menos abrangente do processo de ensino e aprendizagem, passaria não somente a medir quantitativamente os rendimentos dos alunos e a classificá-los por meio de exames e testes, mas a descrever padrões e critérios referentes ao sucesso ou fracasso dos objetivos definidos nos currículos e programas, refletidos nas mudanças

de comportamento dos estudantes, aos moldes de uma pedagogia, segundo Dias Sobrinho (2003, p.18-19) “compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos”.

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

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

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

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

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

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

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

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

Dessa feita, a avaliação apresenta-se como um processo em que a intervenção do professor deve ocorrer por meio do diálogo com o aluno, na construção e reconstrução conjunta de significados, com ajustes constantes nessa rota. Por isso, em sua vasta representação, abarcando todos os conceitos, instrumentos e atitudes nela envolvidas, a avaliação deve ser coerente com uma educação democrática, a fim de ajudar o aluno e guiar o professor em seu convívio substancial e formativo, experienciado bilateralmente no contexto escolar. Deve estar a serviço da aprendizagem e não o contrário, principalmente no caso de se pretender um preparo para a vida. Assim, nesse caleidoscópico ambiente de aprendizagens e avaliações internas, as escolas precisam ainda se reconhecer em meio às avaliações de larga escala, cada vez mais recorrentes no sistema educacional brasileiro, ponto de partida do próximo item.

2.2 Avaliações de Larga Escala: um tema instigante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Importa acrescentar que Dirce Freitas (2007, p.9) analisa o papel estratégico assumido pela avaliação de larga escala no Brasil com base no contexto de crise do

Estado, no qual se buscava a recomposição do poder político, simbólico e operacional ligado ao movimento reformista que impôs uma nova agenda para a área social nos anos 1990. “Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País (NEPP, 1991)”. Sendo assim, a avaliação caiu como uma luva para “[...]o rumo que vinha sendo dado à área social”.

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

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

Não se trata simplesmente de ter uma visão polarizada, contra ou a favor, ou de fazer uma crítica pela crítica, mas de refletir sobre o que tem representado as avaliações de larga escala ao longo desses anos, seus efeitos e consequências, tendo em vista a qualidade oferecida. Nesse sentido, é preciso que o Estado brasileiro avalie melhor suas próprias políticas de avaliação, fazendo uma autocrítica constante e uma meta avaliação qualitativa, questionando-se sobre os resultados que vem obtendo para providenciar, de fato, uma correção de rotas. Segundo Oliveira e Araújo (2005, p.6), faz-se necessário reavaliar a polarização entre eficiência e democracia, já que não são concepções antagônicas e sim complementares. A eficiência quanto a recursos públicos, gestão das políticas sociais e um espaço que contemple o diálogo não só integram como fortalecem os princípios democráticos.

Na verdade, sabe-se que o assunto é controverso. Há os que defendem as avaliações de larga escala e os que são radicalmente contra. Por isso, pesquisar sobre a implementação da Prova Santos, do ponto de vista das escolas de Ensino

Fundamental II e da Seduc, teve por intencionalidade indicar caminhos que levassem a descobertas proveitosas para o aprimoramento do processo avaliativo como um todo.

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

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

2.3 Breve Histórico das Avaliações de Larga Escala no Brasil

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

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

Nesse sentido, Flávia Werle (2011, p.774) sublinha que “por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do

ensino público”, logo: “duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Machado, Alavarse e Oliveira, sendo a Anresc/Prova Brasil censitária, avaliando todos os alunos dos anos escolhidos, os resultados começam a ser

fornecidos por escola, ao passo que a Aneb, por ser amostral, apenas permite resultados por estados, regiões e país. “Assim, com a Prova Brasil, há a possibilidade de os profissionais das escolas e os gestores educacionais reconhecerem, nos resultados da avaliação, aspectos e consequências do trabalho desenvolvido em suas unidades educacionais” (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 338).

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

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

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

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

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

Porém, Machado, Alavarse e Oliveira (2015, p.335), concluem que o Ideb “[...] expressa uma concepção limitada de qualidade da educação escolar ao

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

Entretanto, Bonamino (2013, p.52) recorda que o Ideb apoiado nos resultados da Prova Brasil, como parte de uma política de responsabilização com baixas consequências, não tem o objetivo de penalizar as escolas, mas de assisti-las promovendo ajuda técnica e financeira por meio de programas federais, entre eles o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)¹.

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

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

¹ O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar em que o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do planejamento participativo. Para tal, a ferramenta utilizada pelas escolas é o PDDE Interativo. Disponível em <pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola> Acesso em 21/abr/2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entre outros assuntos, o mesmo autor aborda, que, no sentido amplo do termo, a competência leitora, por exemplo, requerida no Pisa, não pode ser considerada como um processo simples, mas complexo, não sendo possível a uma prova de múltipla escolha, baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), verificar sua abrangência. Assim, De Ketele e Gerard (2005, apud DE KETELE, 2013, p.18) acreditam que o modelo de TRI não consegue validar testes que deveriam avaliar competências, porque qualquer competência é essencialmente multidimensional. Para De Ketele (2013, p 9, tradução pessoal), “ser competente é ter a capacidade de

realizar tarefas complexas, isto é, mobilizar os recursos relevantes para realizá-las, tendo em vista as situações apresentadas, portanto há sempre várias dimensões a serem avaliadas, pelo menos a capacidade de analisar a tarefa e a situação em que está inserida, e o domínio dos recursos efetivamente utilizados”, e isso, segundo ele, não se consegue em provas como o Pisa.

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

E corroborando a ideia de que essas provas servem de sinal para as autoridades políticas, a respeito da piora do Brasil no Pisa 2015, destaque-se a fala do então ministro Mendonça Filho, frisando que, mesmo com o aumento de recursos financeiros nessa área, houve uma estagnação e até um retrocesso. Na ocasião, o ministro ainda apontou a alfabetização, a formação de professor, a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio como prioridades para reverter o quadro, ratificando que a má performance do País no Pisa reforça a necessidade de mudança. Segundo ele, os alunos sofrem com a precária formação recebida ainda na alfabetização, o que prejudicaria seu desempenho ao longo da trajetória escolar (BRASIL, 2018).

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

alunos que fazem o Pisa têm em média 15 anos, isto é, estariam entrando ainda no Ensino Médio.

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

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

Ainda, de acordo com o site Observatório do PNE, “A estratégia 7.11 prevê melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido”, corroborando o desafio de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros.

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

Por outro lado, quanto ao uso dos resultados das avaliações de larga escala e refletindo sobre a necessidade de a avaliação voltar a ter como ponto de referência a escola, já que as inovações surgidas a partir dos anos 1960 vieram de fora dela, David Nevo (1997, p.91) amplia a discussão sobre avaliações internas e externas,

destacando a importância do diálogo e da autoavaliação escolar como uma espécie de pista para elucidar a questão: “[...]a avaliação baseada na escola não é um sinônimo da avaliação interna nem um antônimo da avaliação externa, mas sim uma combinação de ambas[...]” e complementa sugerindo que a escola disponha de um mecanismo interno de autoavaliação, no sentido de contribuir para a abertura de um caminho dialógico entre as avaliações tanto internas quanto externas, em cujo terreno desponte a própria escola.

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

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

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

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

(2012), como perspectiva produtivista oriunda de pressões econômicas internacionais, ora como algo legítimo e inerente.

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

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

Por esse ângulo, é complexo o tema tratado nesta dissertação, fazendo-se imprescindível a todos os envolvidos no processo educacional uma contínua “aprendizagem da avaliação”, principalmente aos gestores e professores, a fim de que possam tirar melhor proveito dos instrumentos, estimulando as boas práticas e promovendo atitudes mais positivas na comunidade escolar.

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

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

Pelo fato de terem se rompido as fronteiras da sala de aula e a escola não poder mais trabalhar e situar-se de modo descolado da realidade social, deve-se levar em conta que a “aprendizagem de articulação entre os três níveis de avaliação repercute nos processos de qualificação das formas de participação docente no

projeto da escola e indiretamente melhora a aprendizagem dos estudantes” (SORDI; LUDKE, 2009, p.318).

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

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

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

Também Fernandes (2002, p.140) recorda que um processo avaliativo sério e participativo promove a descoberta da identidade da escola e acompanha sua dinâmica, visto que todos crescem e se comprometem com um trabalho mais satisfatório para a comunidade escolar e a sociedade. Portanto, a importância da avaliação institucional se expressa na “vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa”, que precisa ser construída em cada realidade escolar, lembrando que “a avaliação, numa perspectiva que busca afastamento do neoliberalismo, tem seus objetivos ampliados, sua extensão vai realmente muito além dos muros escolares e da relação professor-aluno” (CAMBA, 2011, p.37).

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

2.5 Prova Santos - a avaliação de larga escala municipal

Em sintonia com legislações federais, estaduais e municipais, dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reitera o papel das avaliações externas conforme Art. 87. §

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

Nas suas diretrizes, o PNE estimula a criação de sistemas de avaliação em larga escala nos estados e municípios, alicerçados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - aqui, com destaque para a Prova Brasil -, visando ao aumento do nível de desempenho dos estudantes brasileiros.

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

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

Não visando avaliar alunos individualmente (responsabilidade da escola), mas aferir resultados por turma e unidade escolar, a Prova Santos utiliza matrizes de descritores que estão em consonância ao seu Plano de Curso (currículo). Os dados coletados, embora evidenciem um recorte no processo de ensino e aprendizagem, pretendem ajudar a rede municipal a planejar ações pedagógicas, formações, projetos e outras intervenções. Para tal, os quadros de resultados são preenchidos pela própria

escola, que imediatamente tem à disposição os gráficos por questão, e, no caso da produção textual, por níveis, enviando-os posteriormente à Seduc que os transforma em gráficos gerais e os analisa.

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

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

Enfim, a Prova Santos, como avaliação de larga escala municipal, insere-se na instituição escolar que, em meio aos desafios cotidianos, deve replanejar-se afim de promover a aprendizagem satisfatória dos alunos - objetivo precípuo - contando com a formação continuada e o comprometimento dos professores e dos demais sujeitos envolvidos. Para tal, necessita de políticas que favoreçam o exercício de seu papel democrático e inclusivo, já que a educação é resultado da interação de fatores sociais, econômicos e políticos, não se efetivando somente por força de dados estatísticos.

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

A partir dessas reflexões, constata-se a necessidade de se estudar os efeitos das avaliações internas e externas à escola, aprofundando conhecimentos e discutindo meios de minimizar impactos indesejáveis, com vistas ao favorecimento de condições estruturais e humanas para que professores, gestores e comunidade possam construir uma educação de qualidade. Por isso é imprescindível oferecer,

tanto quanto possível, espaços de reflexão e de formação que sejam acessíveis e se mostrem coerentes com o objetivo de uma política pública contínua.

2.6 O Percorso Metodológico e o Contexto da Pesquisa

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

Sendo assim, após a autorização da Seduc e ciência das três UMEs de atendimento exclusivo ao Ensino Fundamental II, mediante apresentação de Projeto à seção responsável por aprovar e encaminhar trabalhos de pesquisa na rede municipal de ensino, foram marcadas as entrevistas, por telefone, nas próprias unidades escolares, no mês de setembro de 2018. Com garantia de anonimato, gravadas em áudio, as entrevistas foram transcritas fielmente e levaram entre 20 e 60 minutos, envolvendo os seguintes sujeitos: o Coordenador Pedagógico e um Professor de Língua Portuguesa e de Matemática de cada escola. Além destes, para que houvesse uma perspectiva do lado da Seduc, foi entrevistada uma Gestora que integra o quadro pedagógico da Secretaria.

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

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

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

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

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

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

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

Na Escola M, as entrevistas deram-se na biblioteca e no espaço da secretaria, também em dois dias. Curiosamente, a coordenadora pedagógica respondeu às

questões por meio de áudios no WhatsApp, já que estava impossibilitada presencialmente.

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

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

2.7 Algumas Observações sobre a Prova Santos e os Dados Obtidos

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

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

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

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

Nesse sentido, cabe aqui esclarecer que o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação - UMEs, em seu Artigo 86, Seção II, Capítulo VI, Título IV, afirma: “Parágrafo único. A Avaliação Externa de âmbito municipal é organizada pela Secretaria de Educação [...]” significando que a avaliação de larga escala do município, apesar de suas peculiaridades, é considerada pela administração como uma avaliação externa, que se diferencia das avaliações internas, aquelas elaboradas pelo professor, conforme segue: “Art. 83 As avaliações internas, elaboradas pelo

professor, são compostas em cada trimestre, por no mínimo: I - três instrumentos diversificados de avaliação além das atividades de recuperação [...]”.

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

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

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

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

3 JUSTIFICATIVA

Os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras. Com isso, não há escolas pobres (CANÁRIO, 2009)².

3.1 Nas Sínteses Extraídas, um Caminho Contínuo a percorrer

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

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

Sínteses Finais

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

²Entrevista, por Paula Nadal, 1º de junho de 2009. **Revista Gestão Escolar**. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>> Acesso em 10/abr/2019.

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

que os entrevistados não se apropriaram totalmente do significado simbólico ou mesmo prático deste programa de bonificação;

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

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

representações, deixando sempre a impressão ou mesmo a certeza de que qualquer pesquisa será incompleta, imperfeita e insatisfatória.

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

3.2 Formação Continuada, mas de que modo?

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

Sob essa ótica, deu-se ali, guardadas as proporções, uma situação formativa, pois o exercício de parar, responder questões, refletir e dialogar sobre educação e a própria prática levou os profissionais a uma reorganização do próprio pensamento e de seus saberes.

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

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

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

De acordo com Moran (1999, p. 1), uma das dificuldades nos dias de hoje é adequar os tempos e espaços à aquisição de informações e ao aprofundamento

exigido para sua compreensão. Para tal, necessita-se de formatos proporcionados pelas novas tecnologias, que são menos engessados: “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”.

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

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

4 PÚBLICO-ALVO

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

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

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

5.2 Objetivos Específicos

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

6 PLANO DE AÇÃO

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

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

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

A educação é um empreendimento extremamente complexo, e a avaliação é uma profissão extremamente jovem. Para entenderem as complexidades da educação com os meios limitados de avaliação, os avaliadores em educação precisam ser mais modestos nas promessas que fazem, com respeito à sua habilidade de explicar melhor os "verdadeiros problemas" da educação, e da sua capacidade de determinar a qualidade da sua prática (NEVO, 1997).

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

6.1 Conteúdo

- *Avaliar para incluir*

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

- *Breve história da avaliação educacional*

Ementa - Construção histórica e epistemológica da avaliação educacional, seus conceitos e definições ao longo do tempo, partindo da origem etimológica do

vocábulo “avaliar”, que significa atribuir valor. Autores: Dias Sobrinho e Ristoff, Sacristán, Gómez, Kliebard, entre outros.

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

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

- *Avaliações de larga escala no Brasil*

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

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

- *Prova Santos*

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

- *Avaliação institucional – autoavaliação da escola*

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

6.2 Estratégias de Desenvolvimento

- Elaboração do formato do curso (escolha dos assuntos, dos textos, criação de atividades, etc.);
- Testagem do curso na Plataforma Moodle;
- Divulgação do curso por meio de visita às escolas pesquisadas e às demais escolas da rede, convites por e-mail e panfletos;
- Viabilização das inscrições por link;
- Fases do curso:

- introdução - serão apresentados o manual do aluno e a dinâmica do curso;
- ambientação: proposta ao cursista para conhecer os colegas, o professor e a navegação na Plataforma;
- apresentação: explicação das unidades temáticas e assuntos a serem tratados;
- início do curso: leituras, atividades, participação nos Fóruns e postagens no Portfólio;
- término: postagem de um trabalho de conclusão do curso;
- autoavaliação do participante;
- avaliação final sobre o aproveitamento do participante no curso;
- avaliação do curso, da plataforma e do professor pelo participante.

6.2.1. Especificações do curso:

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

6.2.2 Exemplo de aula com atividades e material de apoio

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

Sendo assim, apresenta-se, a seguir, um exemplo de como abordar, no curso online, uma atividade em que um dos assuntos seja a avaliação interna realizada pelo

professor dentro de uma aprendizagem significativa. Entende-se que, partindo da própria prática do professor, será possível chegar aos outros temas da avaliação com um melhor aproveitamento.

6.2.2.1 Aula

Unidade A

Atividade 1

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

Atividade 2

- Como você, professor (a), dialogaria com os alunos a respeito de questões que eles tivessem errado na sua prova, tendo em vista a construção de uma aprendizagem mais significativa? Coloque o exemplo de três questões e seu comentário no Portfólio, embasando-o com referenciais teóricos.

Material de apoio

- Texto 1 - “Avaliação da aprendizagem e ética”, de Cipriano C. Luckesi (2011, p.243-250);
- Texto 2 - “Os procedimentos habituais de avaliação, obstáculos à mudança das práticas pedagógicas”, de Philippe Perrenoud (1999, 2007, p.65 - 72);
- Texto 3 - “O que é afinal aprendizagem significativa?”, de Marco A. Moreira (2012).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. In: **Cadernos Cenpec** / São Paulo | v.3 | n.1 | p.135-153 | jun. 2013.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO M. H.; MACHADO, C. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências. In: **Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.**
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Políticas de Formação Docente e Avaliação Externa: Apontamentos de Pesquisa. In: **II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.** Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/706.pdf> Acesso em 12/dez/2017.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320177559_Avaliacao_externa_e_qualidade_da_educacao_formacao_docente_em_questao> Acesso em 18/fev/2018.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional. **Educação e Pesquisa**. Vol. 28, nº.1, São Paulo, jan./june, 2002. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022002000100005> Acesso em 15/nov/2018.
- ALVES, M.T.G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BLASIS E., FALSARELLA A. M.; ALAVARSE O.M. Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. In: **Avaliação e Aprendizagem**. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.
- BONAMINO, A. **Tempos de Avaliação Educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. Avaliação Educacional no Brasil: Onde estamos? In: Bauer, A; Gatti, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p. 43 a 60.
- BONAMINO, A.; SOUSA S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa: Revista da**

Faculdade de Educação da USP, São Paulo, SP, Feusp, v. 38, n. abr./jul 2012., p. 373-388, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> >.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Prova Brasil.** Disponível em: <<http://prova.brasil.inep.gov.br/>> Acesso em 19/mar/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. PISA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em 30/out/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório do PNE.** Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/conteudo/Desempenho-de-alunos-no-PISA>> Acesso em 30/jan/2019.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, 01 avaliação externa. indd 17 11/8/11 11:35 AM game/fae/ufmg. Disponível em <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf> Acesso em 11/dez/2018.

BRUEL, A.L. de O. **Políticas e Legislação da Educação Básica no Brasil.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as inter-faces na esfera nacional e estadual: análise do Saesp como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil.** Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Campinas, SP, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CHAPPAZ, R. de O; ALAVARSE, O. M. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 88-111, jul./dez. 2017.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15/jun/2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 15/jun/2018.

DE KETELE, J. (2013). Les épreuves externes servent-elles l'action?. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, vol. xviii,(1), 9-27. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-9.htm>. Acesso em 12/8/2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo. Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, L. F.; JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>

FERNANDES, M. E. A. Avaliar a escola é preciso: Mas...que avaliação? In: VIEIRA.S.L. **Gestão da Escola desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. In: **Educação Básica no Brasil - Construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro. Elseiver, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em 28/jul/2018.

FREITAS, D. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, 224 p.

FREITAS, L. C. **A Pós-Verdade da Avaliação Censitária**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/> Acesso em 13/mai/2019.

FREITAS, L. C. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: Bauer, A; Gatti, B. (Org.) **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p.167.

FREITAS, L. C. **Qualidade Negociada: regulação e contra regulação na escola pública**. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/24504/1/S0101-73302005000300010.pdf>>. Acesso em 22/mai/2017.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Disponível em< http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em 25/mai/2017.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**, 2.^a ed., São Paulo, Cortez,1998.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. (Série cadernos de formação; v. 6)

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande**, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/59>>.

GATTI, B. A. Avaliação: Contexto, História e Perspectivas. **Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014**.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41** Universidade Nove

de Julho São Paulo, Brasil Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>> Acesso em 21/fev/2019.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para a compreensão. In: Sacristán, G. J.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª Ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. I. P. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para Compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução: Maria da Graça Souza Horn. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998, cap. 11, p.353-379.

HOFFMANN, J. M. L. **A Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1999.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**, p. 51-59. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf>. Acesso em 22/fev/2019.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001, p. 30-41.

HORTA NETO, J. L. **As Avaliações Externas e Seus Efeitos sobre as Políticas Educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. Brasília, 2013, 358 f. Tese. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf Acesso em 6/ago/2018.

HORTA NETO, J. L. Um Olhar Retrospectivo sobre a Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación nº42/5, 2007**.

HYPÓLITO, A. M. Necessária Meta-Avaliação das Políticas de Avaliação. In: Bauer, A.; Gatti, B. (Orgs). **Ciclo de Debates. Vinte e Cinco Anos de Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil-Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Volume II. Florianópolis: Insular, 2013, p 211-227.

KLÉBIS, Augusta B S O. **Concepção de Gestão Escolar: A perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo - 1990/2009**. Marília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

KLIEBARD, H. M. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, jul/ dez 2011 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. OS PRINCÍPIOS DE TYLER Herbert M. Universidade de Wisconsin-Madison Madison, EUA Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>> Acesso em 10/set/2018.

LANES, Denise; VELLOSO, Andréa. **Avaliação Formativa: revendo decisões e ações educativas**. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia.html>. Acesso em 3/nov/2018.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE, C. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**/ Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: 1999.

LAY, M.; PAPADOPOULOU, I. **An Exploration of Fourth Generation Evaluation in Practice Evaluation**. 2007. SAGE Publications, Vol. 13(4) 486 – 495. DOI: 10.1177/1356389007082135. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258136695_An_Exploration_of_Fourth_Generation_Evaluation_in_Practice>. Acesso em 10/abr/2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar. Estudos e proposições**. 22ª.ed. São Paulo. Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. **Eccos Revista Científica**, vol 4, n.2, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p.79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. **Revista Nova Escola** 1º de Abril de 2006. Entrevista concedida a Márcio Ferrari. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>> Acesso em 3/nov/2017.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, A. S. Avaliação da Educação Básica e Qualidade do Ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** da Associação Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE - v. 31, n. 2, p. 335 - 353 mai./ago. 2015.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015, p 28-74.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. **O que é educação a distância**. Este texto foi publicado pela primeira vez com o título Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/228846830_O_que_e_educacao_a_distancia> Acesso em 8/fev/2019.

MORAN, J. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento " Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes", realizado pela COPEAD/SEED/MEC, em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>> Acesso em 24/fev/2019.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa**. Subsídios teóricos para o professor pesquisador no ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, Porto

Alegre, 2009, 2016. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>> Acesso em 09/ago/ 2017.

MOREIRA, M. A. **Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo**. Subsídios teóricos para o professor pesquisador no ensino de Ciências. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009, 2016. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>> Acesso em 09/ ago/ 2017.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?** Disponível em <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em 25/set/2017. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurrriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8a ed.-Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Copyright © 1999, Éditions du Seuil. Título original: La Tête Bien Faite - Repenser la réforme, réformer la pensée.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Título original: Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur.

NADAL, Paula. **Rui Canário fala sobre como transformar problemas em soluções**. Entrevista. Gestão Escolar. 1º de junho de 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>> Acesso em 24/fev/2019.

NEVO, D. Avaliação por Diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. 165 p.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO G. C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** nº. 28 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>> Acesso em 14/fev/2018.

ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/palavras/aprender/>> Acesso em 15/nov/2017.

PAIVA, T. Brasil mantém últimas colocações no Pisa. País teve desempenho abaixo da média em ciências, leitura e matemática, mas ampliou número de alunos escolarizados. **Carta Capital: Carta Educação**. Reportagens. 6 de dezembro de 2016 Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>> Acesso em 30/jan/2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, J.M.R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.108-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>. Acesso em 30/nov/2018.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino**. /A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Artmed, 1998.

SANTOS. Prefeitura. Decreto Municipal n.º 7.343 de 21 de janeiro de 2016, que institui a Prova Santos. Publicado no **Diário Oficial de Santos**. Disponível em <<https://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?code=5758>> Acesso em 10/mar/2017.

SANTOS. Prefeitura. Decreto Municipal n.º 8.427, de 15 de abril de 2019, altera o Decreto Municipal n.º 7.343, de 21 de janeiro de 2016. **Diário Oficial de Santos**, 16 de abril de 2019.

SANTOS. Prefeitura. Lei n.º 2.491, de 19 de novembro de 2007, normatiza o sistema municipal de ensino de Santos e dá outras providências.

SANTOS. Prefeitura. Secretaria de Educação. Portaria n.º 33, de 08 de abril de 2016. Dispõe sobre a normatização do Decreto n.º 7343/16 que institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação e aplicação na rede municipal de Ensino de Santos. **Diário Oficial de Santos**, 2016.

SANTOS. Prefeitura. Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. Aprovado pela Portaria n.º 17, de 24 de fevereiro de 2016, publicada no **Diário Oficial de Santos**, de 25 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<https://www.egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?code=10827>> Acesso em 10/jun/2018.

SANTOS. Prefeitura. Núcleo de Educação a Distância - NuED.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008, p.11-12.

SILVA, A. M. C. A Formação Contínua de Professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 97 o 72, agosto/00, p. 89-109. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>> Acesso em 24/fev/2019.

SORDI, M.R.L. de; LUDKE, M. **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.2, p.313-336, jul. 2009.

SOUSA, S. Z. **Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações em Larga Escala**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em 10/mar/2017.

SOUZA, A. N. de. **A Política Educacional do Banco Mundial**, v.II, p.99-117, Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

VIANA, M. C. V. **O Processo de Ensino/Aprendizagem Sob Diferentes Olhares**. Ed. Amp. Ouro Preto: Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: vivência e reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 25.n.60, p.234-276, n. especial, dez 2014. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3337/2953> Acesso em 15/abr/2019.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Heraldo Marelim Vianna –Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, n 27, jan-jun/2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2177>> Acesso em 11/dez/2018.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2003.

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.2, p.99-104, jul/dez, 1990.

WERLE, F. O. C. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em 11/dez/2018.