

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

CÁSSIA MORAES TARGA LONGO

ENCONTROS FORMATIVOS: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E A
ESCALA DE PROFICIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2019

CÁSSIA MORAES TARGA LONGO

ENCONTROS FORMATIVOS: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA E A
ESCALA DE PROFICIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores – Ação Pedagógica e Avaliação: Intervenções Avaliativas em Espaços Educativos, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes.

SÃO PAULO
2019

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

*Este trabalho final de mestrado é dedicado a todas as pessoas
que, assim como eu, acreditam na Educação pública, no
processo democrático e na melhoria da qualidade da Educação
Básica.*

AGRADECIMENTOS

No decorrer desse percurso do mestrado pude contar com o apoio de diversas pessoas que me ajudaram a trilhar esta pesquisa, e a elas ofereço minha gratidão.

A todos os meus professores da Educação Básica que me incentivaram desde a tenra idade, gosto pelos estudos, estendendo aos professores da minha vida acadêmica que influenciaram a construção da minha identidade profissional.

Aos estudantes, professores e funcionários da Rede Estadual de São Paulo da jurisdição da Região Centro Oeste que motivaram a minha indagação sobre a pesquisa.

Ao orientador deste trabalho final, Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes; às Professoras Dra. Claudia Leme Ferreira Davis e Dra. Claudia Oliveira Pimenta por aceitarem participar das duas etapas avaliativas deste trabalho, contribuindo com os caminhos dessa investigação. À toda equipe do Formep, em especial ao Assistente de Coordenação, Humberto Silva.

À Adriane Fin, colega de PUC, que me acompanha desde o início desse percurso com as atividades de monitoria no Formep até a etapa de revisão deste trabalho.

Ao meu amado marido Rodrigo Luiz Targa Longo, que com sua magnitude e parceria foi meu incentivador, nunca me deixou desistir nos momentos difíceis, compreendendo tantas angústias e desafios.

À minha mãe Alcy Moraes e à minha irmã Kátia Moraes, que sempre acreditaram nos meus sonhos e na realização do mestrado profissional.

Ao meu filho Lorenzo, que participou do início da pesquisa ainda na minha barriga, com seus chutes e trazendo alegria e motivação para que eu concluísse essa etapa dos meus estudos.

Aos meus amigos e familiares, por entenderem minha ausência nos momentos de confraternização, para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

LONGO, Cássia Moraes Targa Longo. **Encontros Formativos**: Um Estudo sobre a Avaliação Externa e a Escala de Proficiência na Escola de Ensino Integral. 2019. 187_fls. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -SP, 2019.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o que gestores e professores entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados dessas avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do Ensino ofertado em uma Escola do Programa de Ensino Integral, da Rede Estadual de Educação de São Paulo. Diante dos desafios para uma melhor qualidade de ensino aos estudantes dessa rede e das atribuições do Professor Coordenador Geral como formador, essa investigação busca desvelar a temática da avaliação externa, dos seus resultados e a interpretação da escala de proficiência. Os resultados dessas avaliações – a partir da interpretação da escala de proficiência – oferecem dados primordiais sobre os níveis e os pontos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo com novas decisões. Adotou-se como referencial teórico os constructos de Freitas (2002), Vianna (2002), Ristoff (1996), Santos (2015), André (2014), entre outros. A abordagem metodológica é qualitativa, com a realização de encontros formativos, explorando diferentes técnicas de produção de dados, como: registros escritos individuais dos participantes, registros reflexivos do grupo e registros da pesquisadora, além de documentos oficiais do Saresp. Os sujeitos participantes são gestores e professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em uma Escola do Programa de Ensino Integral, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Os encontros formativos possibilitaram aprofundar as discussões sobre a interpretação das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, de modo a identificar entraves e possibilidades para a gestão pedagógica nas temáticas e nos conceitos que envolvem avaliação externa, habilidades e competências. Contudo, gestores e professores apresentaram entendimentos divergentes sobre avaliação externa e escalas de proficiência, o que sinaliza que os usos dos resultados dessas avaliações devem ser estudados e interpretados em encontros coletivos, para que sejam entendidos e apropriados para a tomada de decisões assertivas. Destaca-se, no interior desta escola, a importância e a necessidade de continuar com os momentos de formação continuada para discutir a avaliação em uma perspectiva crítico-reflexiva, e este trabalho final traz contribuições de como possibilitar essa leitura e interpretação dos resultados educacionais com o olhar voltado à prática docente.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala, Escala de Proficiência, Ensino Integral, Encontros Formativos.

ABSTRACT

This master's has overall objective to analyze, what managers and teachers understanding by large-scale proficiency evaluation, how the results of these evaluations are used in formative meetings. The point is : what factors have contributed to the poor performance of students in external assessment (Saresp), in the final years of elementary school, in the subjects of Portuguese Language and Mathematics? The theoretical framework adopted was os constructos de Freitas (2002), Vianna (2002), Ristoff (1996), Santos (2015), André (2014), and others. The methodology is qualitative, with formative meetings, exploring different techniques of data production, such as: individual written records of participants, reflective group records and researcher records, as well as official Saresp documents. The participants are managers and teachers who work in the final years of elementary school and high school, in a special program of São Paulo's government called Integral Education Program. The formative meetings made it possible to identify obstacles and possibilities for pedagogical management in the themes and concepts that involve external evaluation, the proficiency scale and the skills and competences. In this case, the group expressed a critical reflection on the policy of evaluative culture in the school, through investigative posture. However, the results also indicate that managers and teachers have divergent understandings about external assessment and proficiency scale. Thus, the uses of the results of these evaluations should be studied and interpreted in collective meetings, so that they can be understood as support for assertive decision making. The continuous learning in assessment need to be continuity within the school, from a critical-reflexive perspective, and this final work contributes to the interpretation of educational outcomes with a view to improving the quality of teaching

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AAP	Avaliações da Aprendizagem em Processo
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AOE	Agentes de Organização Escolar
ATPA	Aula de Trabalho Pedagógico por Área
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DRE	Diretorias Regionais de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
<i>Excale</i>	<i>Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos</i>
FCC	Fundação Carlos Chagas
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEE	Instituto Nacional para a Avaliação Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MR	Matriz de Referência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCA	Professores Coordenadores de Área
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Ensino Integral
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
PQE	Programa de Qualidade na Escola
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TM	Teoria de Medidas
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saeb e suas Avaliações Integradoras	33
Figura 2 – Relações entre Conteúdos, Habilidades e Competências.....	51
Figura 3 – Competências Cognitivas Avaliadas no Saresp	53
Figura 4 – Questão de Língua Portuguesa (Grupo GI – Observar)	59
Figura 5 – Escala de Proficiência do Saresp (2018) – Defasagem da 3ª série do Ensino Médio na Proficiência de Língua Portuguesa	59
Figura 6 – Estrutura do Quadro do Magistério nas Escolas de Ensino Integral.....	66
Figura 7 – Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental Integral	73
Figura 8 – Localização da Escola Pesquisada.....	83
Figura 9 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 1º momento	95
Figura 10 – Registro Fotográfico do 1º Encontro Formativo	96
Figura 11 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 2º momento	96
Figura 12 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 3º e 4º momentos.....	100
Figura 13 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 5º momento	102
Figura 14 – Nuvem de Palavras do 1º Encontro Formativo	102
Figura 15 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 6º momento	103
Figura 16 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 1º momento	103
Figura 17 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 2º momento	104
Figura 18 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 3º momento	108
Figura 19 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 4º e 5º momentos.....	109
Figura 20 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 6º momento	111
Figura 21 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 1º momento	112
Figura 22 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 2º momento	113
Figura 23 – Mapa de Habilidades de Língua Portuguesa dos Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, Saresp 2017	114
Figura 24 – Mapa de Habilidades de Matemática dos Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, Saresp 2017.....	116
Figura 25 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 3º e 4º momentos	118
Figura 26 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 5º momento	120
Figura 27 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 1º momento	121
Figura 28 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 2º momento	121
Figura 29 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 3º momento	122
Figura 30 – Desdobramento da Meta – Indicadores de Desempenho de Língua Portuguesa e Matemática	123
Figura 31 – Desdobramento da Meta – Indicador de Fluxo.....	124
Figura 32 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 4º momento	125
Figura 33 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 5º e 6º momentos	125
Figura 34 – Pauta do 5º Encontro Formativo: 1º momento	126
Figura 35 – Pauta do 5º Encontro Formativo: 2º momento	126
Figura 36 – Pauta do 5º Encontro Formativo: 3º momento	130
Figura 36 – Distribuição Percentual dos Alunos nos pontos da Escala de Proficiência em Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental	155
Figura 37 – Percentual dos Alunos nos pontos da Escala de Proficiência em Matemática, 9º ano do Ensino Fundamental.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Correlatas	21
Quadro 2 – O Saresp de Língua Portuguesa e as Competências estabelecidas para Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental	40
Quadro 3 – O Saresp de Matemática e as Competências estabelecidas para Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental	48
Quadro 4 – Legenda da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do Saeb.....	58
Quadro 5 – Legenda da Escala de Proficiência de Matemática do Saeb	60
Quadro 6 – Proficiência Média de Matemática dos Estudantes do 9º ano, em 2017.....	76
Quadro 7 – Proficiência Média de Língua Portuguesa dos Estudantes do 9º ano, em 2017.....	77
Quadro 8 – Proficiência Média de Matemática dos Estudantes da 3ª série (292,7), em 2017.....	78
Quadro 9 – Proficiência Média de Língua Portuguesa dos Estudantes da 3ª série (286,6), em 2017	78
Quadro 10 – Perfil dos Participantes da Pesquisa	87
Quadro 11 – O que você sabe sobre Avaliação Externa?	97
Quadro 12 – O que você entende por Escala de Proficiência?	98
Quadro 13 – Registro das discussões da Atividade do Semáforo	101
Quadro 14 – Avaliação Externa e Qualidade na Educação Básica: Articulação e Tendências	104
Quadro 15 – Problematização: O que são Habilidades e Competências?	108
Quadro 16 – Discussão: O que são Habilidades e Competências?	109
Quadro 17 – Discussão: Como trabalhar com as Competências?	110
Quadro 18 – Habilidades Prioritárias na Etapa 1 – Língua Portuguesa.....	115
Quadro 19 – Habilidades Prioritárias na Etapa 2 – Língua Portuguesa.....	115
Quadro 20 – Habilidades Prioritárias na Etapa 3 – Língua Portuguesa.....	115
Quadro 21 – Habilidades Prioritárias na Etapa 1 – Matemática	117
Quadro 22 – Habilidades Prioritárias na Etapa 2 – Matemática	117
Quadro 23 – Habilidades Prioritárias na Etapa 3 – Matemática	117
Quadro 24 – Sistematização das Discussões do 3º Encontro Formativo	118
Quadro 25 – Plano de Ação.....	127
Quadro 26 – Retomada do Plano de Ação.....	128
Quadro 27 – Proposta de Intervenção: Plano de Nivelamento de Língua Portuguesa	131
Quadro 28 – Metodologia, Metas e Prazos do Projeto de Intervenção	135
Quadro 29 – Entendimento dos Gestores sobre Avaliação Externa.....	142
Quadro 30 – Entendimento dos Professores sobre Avaliação Externa	143
Quadro 31 – Conhecimentos dos Professores e Instrumentos da Avaliação Externa	144
Quadro 32 – Síntese dos entendimentos construídos em Habilidades e Competências ...	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Saeb: Escala de Proficiência de Língua Portuguesa	58
Tabela 2 – Saeb: Escala de Proficiência de Matemática.....	60
Tabela 3 – Metas e Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental	74
Tabela 4 – Taxa de Aprovação dos Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ..	75
Tabela 5 – Taxa de Aprovação dos Estudantes do Ensino Médio	75
Tabela 6 – Saeb de Matemática – anos finais do Ensino Fundamental	75
Tabela 7 – Saeb de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental.....	77
Tabela 8 – Proficiência de Matemática – Ensino Médio	78
Tabela 9 – Proficiência de Língua Portuguesa – Ensino Médio	78
Tabela 10 – Comparativo do Idesp – Diretoria de Ensino, Estado e Escola.....	80
Tabela 11 – Evolução Histórica do Desempenho dos Estudantes nos Níveis de Proficiência do Componente de Matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental.....	80
Tabela 12 – Evolução Histórica do Desempenho dos Estudantes nos Níveis de Proficiência no Componente de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental ..	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Um Percorso Reflexivo: Meu Tema e Eu	14
O Tema de Pesquisa	16
I – A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	20
1.1 – Estudos Correlatos e algumas reflexões sobre Indicadores de Avaliação na perspectiva da Formação de Professores.....	20
1.2 – Avaliação Externa no Contexto Nacional e do Estado de São Paulo	28
1.2.1 – Sistema de Avaliação da Educação Básica	31
1.2.2 – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	36
1.3 – Habilidades e Competências.....	37
1.3.1 – Habilidades e Competências do Saresp.....	39
1.4 – Matriz de Referência do Saresp.....	51
1.5 – Teoria de Resposta ao Item	54
1.6 – Escalas de Proficiência e seus Desdobramentos.....	55
1.6.1 – Interpretação das Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Saresp	56
II – O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E O CONTEXTO DA PESQUISA: UMA ESCOLA QUE INTEGRA POSSIBILIDADES E DESAFIOS	62
2.1 – Concepção de Educação Integral	62
2.2 – Organização Administrativa e Quadro de Pessoal	64
2.3 – Organização Curricular	71
2.4 – Indicadores Educacionais da Unidade Escolar Pesquisada	74
2.4.1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	74
2.4.2 – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.....	79
III – O CONTEXTO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO	82
3.1 – Contextualização da Escola do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo	83
3.2 – Participantes da Pesquisa.....	86
3.3 – Escolha do Procedimento Metodológico “Encontros Formativos” para a Construção do <i>Corpus</i> da Análise.....	89
IV – O CORPUS DA ANÁLISE: SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS	94
4.1 – Primeiro Encontro Formativo	94
4.2 – Segundo Encontro Formativo	103
4.3 – Terceiro Encontro Formativo	112
4.4 – Quarto Encontro Formativo	120
4.5 – Quinto Encontro Formativo e as três aulas de Reunião de Orientação de Estudos / Nivelamento.....	125
V – A ANÁLISE	136
5.1 – Formação Continuada: o Caminho Necessário para a Cultura Avaliativa no Contexto Escolar	136
5.2 – Resultados do Saresp: a Interpretação e a Tomada de Decisões na Perspectiva da Construção Coletiva de um Plano de Ação	150

5.2.1 – Indícios para ações pedagógicas da Interpretação da Escala de Proficiência do Saresp	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	172
Anexo A – Descrição da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa	172
Anexo B – Boletim do Saresp da Escola Pesquisada	180
APÊNDICES	184
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
Apêndice B – Roteiro de Análise dos Resultados Educacionais do Saresp	185

INTRODUÇÃO

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim, um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel (Veja que só um dente de macaco!) (BARROS, 2008, p. 93).

Toda pesquisa germina em campo fértil a partir de uma dúvida, angústia ou curiosidade em querer compreender determinada temática. Nesse momento engenhoso de estudo, resgatar o percurso profissional é também perceber o sentido que atribuímos às nossas experiências, buscando reconhecer nossa identidade ao considerar as escolhas, as decisões e os modelos que nos apropriamos.

No Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), essa retomada do percurso profissional e pessoal é estimulada e proposta aos discentes com a realização de um trabalho colaborativo de tutoria, com a orientação dos pares mais experientes para a escrita de um texto chamado de “Meu Tema e Eu”, em que o pesquisador iniciante ‘alinhava’ reflexões do seu processo profissional com a temática da sua pesquisa.

Um Percurso Reflexivo: Meu Tema e Eu

Minha formação profissional teve início com o ingresso no Magistério, em uma escola de tempo integral – no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)¹. Em 2000, concluí este curso e iniciei a minha atuação profissional em uma instituição confessional com um grupo de recuperação, com aulas de reforço para alunos do Ensino Fundamental (EF) que não atingiam os objetivos esperados em avaliações e menções bimestrais.

Percorri outras oportunidades no ensino privado, vivenciando experiências também na Educação Infantil (EI) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fase em que senti a

¹ Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefam) foram instituídos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio do Decreto nº 28.089/88, destinando-se à formação de professores das séries iniciais até a 4ª série do 1º Grau e da Pré-Escola e ao aprimoramento dos docentes que atuam na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e nas séries iniciais de escolarização.

necessidade aperfeiçoamento formativo para continuar exercendo o meu ofício de professor e, então, optei por fazer uma graduação em Pedagogia.

Em 2006, assumi o cargo público de professor de Educação Básica I, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), onde encontrei desafios, tensões e possibilidades que me constituíram em profissional atuante e reflexiva em relação às próprias práticas pedagógicas.

Na sala de aula, a minha preocupação era garantir o aprendizado dos alunos para que eles pudessem recuperar suas defasagens, o que me despertava trocar experiências com os outros professores, às vezes mais experientes, nos horários reservados para Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC²). Esse espaço era criado para proporcionar a formação docente em serviço e privilegiar o compartilhamento de boas práticas pedagógicas, e mesmo com o tempo bastante curto para aprofundar as temáticas dos estudos, era uma oportunidade aos professores para ampliação da jornada semanal de estudos pedagógicos.

Nesse percurso, o grupo de professores iniciantes, que havia acabado de ingressar na escola, aderiu ao programa para enriquecer a prática profissional, vivenciando leitura de diversos textos, gravação das aulas, didática, metodologias diversificadas, reflexão da prática e apropriação do Programa Ler e Escrever³, no qual tive a oportunidade de aprender e receber formações reflexivas da coordenadora.

No ano de 2009, as Diretorias Regionais de Ensino (DREs) do Estado de São Paulo abriram inscrições para o processo seletivo de Professor Coordenador (PC), no qual fui aprovada e classificada para assumir a função em uma escola de anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Ao iniciar o meu trabalho como PC, a diretora da unidade escolar me apresentou um panorama da escola destacando quais seriam os meus principais desafios, dentre eles: diminuir a evasão escolar, aprimorar as formações dos professores com a formação continuada e garantir um bom desempenho dos alunos na avaliação externa.

Diante dessas novas atribuições, debrucei-me para acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, construir um percurso formativo e repensar os processos avaliativos, a fim de superar o distanciamento entre o ensino e a aprendizagem e promover

² Em 2006, a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) ainda não tinha essa nomenclatura. No decorrer do texto, salientamos a mudança na Resolução SE nº 08, na qual se encontra a nomenclatura Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), como descreve e analisa criticamente a ATPC no Estado de São Paulo (CACERO, 2016).

³ Resolução SE nº 86, de 19-12-2007 – Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (SÃO PAULO, 2007). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190086>. Acesso em fev. de 2019.

melhorias da qualidade do ensino. Esse cenário exigiu momentos árduos de estudo e mudança na minha prática e na minha constituição identitária.

Anos depois fui convidada para compor o grupo de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Centro-Oeste, para atuar como formadora de professores dos anos iniciais do EF e fazer o acompanhamento pedagógico de um setor de escolas daquela regional. Nas unidades escolares, as discussões realizadas nesses momentos de acompanhamento pedagógico eram voltadas para o papel formativo do formador e o desempenho da escola na avaliação externa, mesmo que de maneira superficial. No entanto, já iniciava um contato mais próximo com a avaliação escolar em larga escala.

Em 2015, com a expansão do Programa de Ensino Integral (PEI) nos Ensinos Fundamental e Médio na rede paulista, por meio do Programa Educação Compromisso de São Paulo (SÃO PAULO, 2011a), participei de um novo processo seletivo e assumi a função de Professor Coordenador Geral (PCG), em uma unidade escolar na zona sul de São Paulo. Ao assumir essa função no Ensino Integral, as tratativas do plano de gestão incluíam oferecer um ensino de qualidade e diminuir a evasão escolar e o abandono, tornando a escola uma referência de ensino naquela comunidade.

E foi nessa complexidade do cotidiano escolar e seu contexto, especialmente na sala de aula, e dos saberes necessários que se apresentam para o século XXI, que essa investigação nasceu, como uma possibilidade de pesquisar a avaliação externa e de ampliar as discussões sobre os resultados das aprendizagens, no ambiente escolar, com professores do Ensino Fundamental.

O Tema de Pesquisa

Neste trabalho final, a temática de avaliação externa, também denominada como avaliação em larga escala, trabalha com os dados de desempenho dos alunos em níveis de aprendizagem e com as habilidades relacionadas a partir dos resultados obtidos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb⁴) e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp⁵).

⁴ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. [...]. As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).”

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 02 jul de 2019.

⁵ “O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da

A indagação sobre a avaliação externa impulsionou esse estudo para uma **reflexão sobre a escala de proficiência** – instrumento de análise da aprendizagem escolar utilizado para interpretar os resultados das avaliações em larga escala. Essas avaliações possibilitam estabelecer diagnósticos do desempenho dos estudantes, gerando informações fundamentais para uma análise qualitativa da Educação e significativas às discussões sobre problemas e avanços da aprendizagem.

Para aprofundar as discussões, definiu-se como lócus da pesquisa uma Escola de Ensino Integral que, em seu Plano de Gestão, almeja ser reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral, nos próximos 10 anos, priorizando o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Esta unidade escolar de Ensino Integral está localizada na região Sul da cidade de São Paulo, no bairro do Jardim da Saúde.

Diante dos desafios para uma melhor qualidade de ensino aos estudantes dessa rede e das atribuições do PCG como formador, essa investigação busca desvelar a temática da avaliação externa⁶, dos seus resultados e a interpretação da escala de proficiência. Os resultados dessas avaliações – a partir da interpretação da escala de proficiência – oferecem dados primordiais sobre os níveis e os pontos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo com novas decisões.

Objetivo Geral:

- Compreender o que gestores e professores entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados das avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do Ensino ofertado, em uma Escola do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Objetivos Específicos:

- Compreender para implementar os conceitos que envolvem essa temática da avaliação e as possibilidades de intervenção pedagógica na prática docente.
- Discutir com gestores e professores as concepções sobre avaliação externa, escala de proficiência, competências e habilidades.
- Identificar como estes profissionais utilizam os resultados das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas.

qualidade educacional. [...]. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).” Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 02 jul de 2019.

⁶ No desenvolvimento deste texto, trabalhamos com as denominações “avaliação externa” e “avaliação em larga escala” como sinônimos.

Por se tratar de um estudo qualitativo para discutir a temática da avaliação externa com gestores escolares, professores coordenadores de área e professores especialistas – de uma escola estadual do PEI, sendo nesta Unidade oferecidos o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio – são abordados os conceitos dessa avaliação e o processo de formação continuada em serviço nos horários de trabalho coletivo.

Conforme aponta Perry (2009), para uma melhor utilização dos resultados obtidos com as avaliações educacionais, é importante que professores, especialistas e gestores conheçam seus sistemas de ensino, entendam seus objetivos e processos, saibam interpretar os resultados das avaliações e, portanto, saibam empregá-los na tomada de decisões em relação à sala de aula, às escolas e às redes de ensino.

Nessa perspectiva, para aprofundar as discussões sobre as especificidades das escalas de proficiência, optou-se por realizar encontros formativos com os participantes, nos quais esta pesquisadora iniciante coloca-se como agente de formação docente, no papel de professora coordenadora da unidade escolar, reconhecida como formadora e articuladora das propostas pedagógicas e avaliativas nos encontros formativos, privilegiando o principal papel atribuído ao seu escopo de atividades profissionais.

Os encontros formativos visaram oportunizar reflexões e relações entre os participantes sujeitos da pesquisa e fizeram emergir das certezas novas dúvidas; dessas dúvidas algumas certezas; e uma nova postura de atuação profissional a partir da articulação desses saberes colaborativos. Entende-se que é na imersão do estudo coletivo – na formação continuada – que os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e apropriações conceituais. E nesse caso, na ótica dos resultados do desempenho escolar, é o momento em que professores especialistas, juntamente com a equipe gestora, analisam e discutem as médias de proficiências referente ao desempenho escolar do Saeb e do Saresp. Considerando, ainda, que são estes os indicadores que direcionam a tomada de decisões e/ou as intervenções pedagógicas na prática docente.

Portanto, compreende-se que a proposta dos encontros formativos germinou da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre as escalas de proficiência, de gestores escolares e professores, no intuito de superar dificuldades, analisar e discutir boletins e notas técnicas, bem como os resultados das avaliações externas disponibilizados às escolas. E, por meio dos dados produzidos nesses encontros formativos, procurou-se compreender para implementar os conceitos que envolvem essa temática da avaliação e as possibilidades de intervenção pedagógica na prática docente, além de apontar possibilidades formativas, para a escola pública, valorizando os horários de formação docente já existentes, como importante espaço para discutir – coletivamente – os indicadores das avaliações em larga escala.

No primeiro capítulo discorre-se sobre a Avaliação em Larga Escala, abordando os apontamentos de estudos correlacionados ao tema e que versam com os objetivos deste trabalho final. A ênfase desse capítulo está no estudo da avaliação à luz de reflexões sobre os Indicadores de Avaliação e seus usos na perspectiva da Formação de Professores, fazendo-se necessário trazer um breve histórico da Avaliação Externa no Contexto Nacional e no Estado de São Paulo. Além disso, são abordadas temáticas relacionadas à avaliação externa – Habilidades e Competências, Teoria de Resposta ao Item, Escalas de Proficiência com seus desdobramentos e interpretações, com ênfase na Língua Portuguesa e na Matemática.

O segundo capítulo do Ensino Integral no contexto da unidade escolar estudada, abordando um panorama do Programa de Ensino Integral, com foco na concepção, na organização e na sua estrutura administrativa e curricular, além dos Indicadores Educacionais. Essa abordagem é focada no Contexto da Pesquisa – uma Escola de Ensino Integral, da rede pública de ensino do Estado de São Paulo – integrando possibilidades e desafios a serem enfrentados pela escola a partir dos seus resultados das avaliações externas.

No terceiro capítulo prioriza-se a descrição do planejamento e desenvolvimento desta pesquisa, abordando o contexto da Pesquisa – a contextualização da Escola, os sujeitos da pesquisa – e o percurso metodológico para a realização os encontros formativos. Os dados produzidos a partir desse percurso são apresentados no corpus da análise, que segue no capítulo seguinte.

No quarto capítulo foi descrito o *corpus* da análise, organizado pela sistematização dos Encontros Formativos realizados com gestores e professores, totalizando cinco encontros pautados e com o acréscimo de três aulas de reuniões, para que os participantes pudessem concluir as atividades propostas.

E no quinto capítulo, debruça-se na apropriação dos dados produzidos nos encontros formativo, divididos em dois eixos: A Formação Continuada: o Caminho Necessário para a Cultura Avaliativa no Contexto Escolar e os Resultados do Saresp: A Interpretação e a Tomada de Decisões na Perspectiva da Construção Coletiva de um Plano de Ação. Por fim, levantam-se algumas possibilidades formativas com proposições para os usos dos resultados avaliativos, respaldadas nos objetivos e na problemática desse estudo.

I – A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2005, p. 34).

As políticas públicas de avaliação educacional produzem informações significativas para futuras tomadas de decisões nas unidades escolares, principalmente, referente à aprendizagem dos seus educandos. Conhecer e compreender a avaliação em larga escala e o seu percurso histórico amparam a análise, possibilitando ter uma maior clareza sobre essa temática. Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo discutir a avaliação em larga escala e os conceitos utilizados pelos sistemas de avaliação Saeb e Saresp.

1.1 – Estudos Correlatos e algumas reflexões sobre Indicadores de Avaliação na perspectiva da Formação de Professores

Esses estudos sinalizam reflexões sobre a relevância de um processo formativo aos profissionais da educação na temática da avaliação, apontando que tais ações formativas ocasionam uma melhor compreensão e interpretação das escalas de proficiência e, também, na leitura e na articulação dos resultados educacionais para futuras decisões.

O processo de seleção de estudos correlatos que pudessem reforçar a importância das reflexões sobre as escalas de proficiência e os processos de formação de professores na temática de avaliação em larga escala teve início no ano de 2017, com a leitura de dissertações desenvolvidas por egressos do Formep, no período de 2014 a 2016. Posteriormente, esse levantamento foi ampliado para o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁷ (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por um período mais amplo – de 2002 a 2017.

Os descritores utilizados na triagem dos estudos foram: escala de proficiência, avaliação em larga escala, formação de professores e ensino integral, em títulos e resumos das teses e dissertações, pois, de acordo com Ferreira (2002, p. 262), os títulos das pesquisas “anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”, o que facilitou essa triagem.

⁷ Catálogo de Dissertações e Teses. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 19 fev.2019.

O quadro a seguir apresenta 20 pesquisas desenvolvidas no período de 2002 a 2017 com relevantes contribuições para o presente estudo.

Quadro 1 – Pesquisas Correlatas.

Autor(a) / Ano	M/D*	Título
Oliveira (2002)	M	Avaliação Educacional em Larga Escala: uma Análise da Escala de Proficiência em Matemática
Oliveira (2008)	D	Três Investigações sobre Escalas de Proficiência e suas Interpretações
Perry (2009)	M	Escalas de Proficiência: Diferentes Abordagens de Interpretação na Avaliação Educacional em Larga Escala
Ferreira (2009)	M	Escala de Proficiência para o Enem utilizando Teoria da Resposta ao Item
Alcântara (2010)	M	Políticas de Bonificação e Indicadores de Qualidade: Mecanismos de Controle nas Escolas Estaduais Paulistas.
Weibusch (2011)	M	Avaliação Externa: Um caminho para a busca da Qualidade da Educação
Pinto (2011)	M	Política Pública e Avaliação: O Saresp e seus Impactos na Prática Profissional Docente
Camba (2011)	M	As Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar e as Interfaces na Esfera Nacional e Estadual: Análise do Saresp como Política de Avaliação no Estado de São Paulo, Brasil
Rodrigues (2011)	M	Usos e Repercussões de Resultados do Saresp na opinião de Professores da Rede Estadual Paulista
Oshiro (2012)	M	Efeitos do Pagamento de Bônus aos Professores sobre a Escala de Proficiência
Sera (2012)	M	Autoeficácia, Autoconceito e Ansiedade em uma Avaliação em Larga Escala e sua Relação com o Desempenho Escolar
Pimenta (2012)	M	Avaliações Externas e o Trabalho de Coordenadores Pedagógicos: Estudo de uma Rede Municipal Paulista
Klauck (2012)	M	Indicadores de Qualidade de Ensino: Estudo em Escola Destaque no Ideb
Peixoto (2012)	M	Políticas Públicas de Avaliação do Estado de São Paulo e as Repercussões na Prática Pedagógica
Vieira (2012)	M	Gestão Escolar: Implicações da Avaliação Escolar Externa para Qualidade do Ensino
Paccola (2012)	D	As Representações da Equipe Escolar Frente aos Resultados do Saresp, quanto à Leitura
Liocardio (2013)	M	Interpretação Pedagógica da Escala de Proficiência da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
Silva (2014)	M	Monitoramento e Avaliação do Programa de Avaliação Externa da Qualidade em Imunematologia: Prática e Teórica
Santos (2015)	M	A Prova Brasil como Instrumento de Avaliação e Planejamento de Práticas Escolares Relativas à Proficiência Leitora
Fujji (2017)	M	Estudos sobre a Construção de Escalas com Base na Teoria de Resposta ao Item no Ensino da Matemática Básica

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

*M – Mestrado / D – Doutorado.

Após uma leitura inicial, foram selecionados cinco estudos que analisavam a escala de proficiência em cunho pedagógico e a interpretação dos resultados da avaliação externa, sendo quatro estudos vinculados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG).

Os trabalhos subsidiam uma compreensão da avaliação em larga escala e os conceitos que ela propõe, o que demandou aprofundar a investigação em pontos que abalizaram o estudo, tais como: construção da escala de proficiência, interpretação pedagógica, construção de níveis e itens, matrizes de referência e/ou competências e teoria de resposta ao item.

A tese de Oliveira (2008) teve como objeto de estudo as escalas de proficiência utilizadas nos sistemas de avaliação em larga escala, propondo uma discussão sobre as escalas de proficiências utilizadas em diversas avaliações. Esse estudo é considerado, por avaliadores e gestores educacionais, como instrumento qualificado para aferir e interpretar a proficiência dos alunos nas diversas habilidades que compõem os domínios de conhecimentos investigados.

A proposta da autora foi analisar o problema de arbitrariedade dos procedimentos avaliativos adotados e desenvolver alternativas para a construção de escalas de proficiência e metodologias de interpretação dessas escalas de avaliação educacional, abrindo um diálogo pedagógico entre os resultados e os educadores. Para Oliveira (2008), a avaliação em caráter censitário oferece informações que possibilitam usar os dados dos resultados para a criação de indicadores e para estabelecer metas educacionais. E, também, para contribuir com o sistema de incentivo de bonificação de professores e com a responsabilização dos gestores escolares e professores quanto ao desempenho dos alunos.

Esse estudo revela que o Saeb e a Prova Brasil trazem uma possibilidade de reflexão conjunta dos resultados, fato que pode ser tratado como uma contribuição para o projeto pedagógico da escola, ao servir como base para a produção de material didático adequado ao nível cognitivo dos alunos. Tais reflexões devem corroborar na atuação político-pedagógica, por permitirem apresentar habilidades desenvolvidas pelos alunos. No entanto, há apontamentos negativos sobre as avaliações, como por exemplo a não assertividade na interpretação dos resultados, o que pode implicar em erros ou distorções no planejamento do projeto pedagógico. A abordagem utilizada foi a análise da natureza das operações mentais que caracterizam cada competência e habilidade que compõe o método *cluster*⁸.

⁸ Segundo Oliveira (2007) utilizam-se de métodos baseados em análise de aglomerados (*cluster*) para a escolha do subconjunto de itens que caracterizam cada nível, e, como consequência os centros e os limites dos níveis de proficiência que são utilizados na interpretação da escala, as quais emergem dessa escolha.

A autora analisou em um primeiro momento a separação da associação entre itens de um teste e os níveis ou pontos significativos de proficiência de diversas escalas empregadas nas avaliações externas, partindo dos critérios de associação entre itens e níveis e com a referência dos critérios adotados pelo Saeb, a partir de 1999.

Em um segundo momento utilizou a escala de proficiência de Matemática para 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental e desenvolveu uma abordagem alternativa para caracterizar os níveis representativos de uma escala de proficiência escolar. Para isso, utilizou o método de análise de aglomerados (*cluster analysis*) para a escala de um subconjunto de itens que caracterizou cada nível de proficiência. Para finalizar, esta autora realizou a interpretação pedagógica dos *clusters* formados, com base nos conhecimentos de ensino e aprendizagem das habilidades básicas do ensino da Matemática. Os seus estudos exploratórios apontam que as avaliações em larga escala admitem discutir estratégias educativas, tomada de decisões relativas a políticas públicas para a educação, o que possibilita acompanhar a evolução do desempenho escolar e a igualdade nas oportunidades educativas.

Dessa forma, concluiu que há entraves na seleção de itens representativos nas avaliações, o que pode ocasionar problemas de arbitrariedade na definição dos níveis de seleção e, ainda, na destinação dos itens de uma escala de proficiência. Sendo assim, a construção e a interpretação das escalas pelo método *cluster* representam uma possibilidade concreta de oferecer aos educadores subsídios valiosos para o planejamento, sendo esse acompanhado de revisão dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelas escolas.

A semelhança entre a pesquisa de Oliveira (2008) e a presente investigação está na proposição de um diálogo entre educadores – gestores, formadores e professores – a respeito das escalas de proficiência e dos resultados das avaliações externas. Além da proposição de encontros formativos para compreender e interpretar as escalas de proficiência para a transformação da prática educativa.

O estudo realizado por Perry (2009) adentra essa temática – a avaliação em larga escala – sobre a hipótese de como a interpretação da escala de proficiência pode contribuir para o trabalho desenvolvido nas escolas. Nessa perspectiva, a pesquisa discute alguns métodos de construção de escalas de proficiência e as abordagens para sua interpretação na área de Língua Portuguesa, com ênfase na competência leitora.

Esta pesquisa utilizou diversos métodos de análise de construção das escalas de proficiência e interpretação de seus resultados. Com isso, foram construídos dados estatísticos e itens do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave),

Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb⁹) – ano de 2006. O que permitiu, de acordo com os métodos do Saeb e do Projeto Geres e o Método de *Cluster*, considerar as diferenças de critérios na construção da escala de proficiência que também implicam em diferentes interpretações e nas contribuições que as escalas podem trazer para a prática educativa.

Os dados foram aplicados em metodologias utilizadas pelo Saeb e pelo Grupo Geres¹⁰ 2005, em um estudo longitudinal sobre a qualidade e a equidade do Ensino Fundamental, e no Método *Cluster*. A metodologia da investigação foi elaborada a partir de uma análise documental e comparativa. Sob esse enfoque, Perry (2009) afirma que o entendimento das escalas de proficiência realizadas pelos professores e gestores, bem como os resultados das avaliações educacionais em larga escala necessitam de investimento em políticas de formação de professores na área da avaliação educacional, o que contribui para uma melhor apresentação dos resultados que são distribuídos nas escolas. Salienta, também, que a divulgação dos dados necessita ser de forma contextualizada, respeitando cada realidade escolar e propiciando o uso social dos resultados das avaliações externas.

A autora propõe uma reflexão à luz da avaliação da aprendizagem, mesmo não sendo foco da pesquisa, indaga o fazer educativo, assegurando que a avaliação da sala de aula não deve ser usada somente para aprovação ou reprovação de alunos. A avaliação pode ser vista como um modo de identificar conhecimentos, compreender e se apropriar de habilidades desenvolvidas e apreendidas pelos educandos. Com o uso de diferentes avaliações, o professor pode rever sua prática docente para analisar e modificar estratégias de ensino.

Os resultados do trabalho de Perry (2009) indicam que, ao entender o funcionamento dos sistemas de avaliação educacional em larga escala, o professor e outros profissionais da educação podem melhor utilizar os resultados e, portanto, ampliar o alcance dessa política educacional, favorecendo a busca do crescimento da qualidade do ensino. Portanto, considera ser importante que, ao analisar os resultados, os gestores e professores conheçam e se apropriem de alguns conceitos sobre habilidades e competências, itens e testes cognitivos, análise de contexto, matriz de referência e escala de proficiência.

⁹ Simave / Proeb: foi idealizado com vistas ao levantamento de informações acerca do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do sistema público de educação do Estado em avaliações externas. Já, o Proeb tem por objetivo analisar o processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

¹⁰ Grupo Geres foi uma pesquisa longitudinal, desenvolvida de 2005 a 2008, em Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Campinas (SP), cujos participantes eram alunos do Ensino Fundamental / Anos Iniciais - de escolas públicas e privadas. Esses alunos tiveram suas aprendizagens acompanhadas do 2º ao 5º ano (à época 1ª a 4ª série). Os dados cognitivos foram obtidos durante os quatro anos de ocorrência do projeto, através das respostas que os alunos deram às questões de múltiplas escolhas que compunham os testes de matemática e leitura.

A pesquisa desenvolvida ofereceu subsídios a presente investigação, ocasionando reflexões relativas ao investimento na formação de professores e de outros profissionais que lidam com os resultados das avaliações externas. A autora insiste que essa avaliação necessita da compreensão de alguns conceitos que ela propõe, vindo ao encontro da proposta de formação continuada realizada na presente pesquisa com gestores e professores.

Em sua investigação, Ferreira (2009) discutiu a criação de uma escala de proficiência para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), comparando com alguns grupos de estudo e sinalizando numa mesma métrica, ao longo de suas edições de 1998 a 2008, com fundamentação na Teoria de Resposta ao Item (TRI) – a mesma metodologia usada para análise dos dados do Saeb.

O autor relata que seria desejável ter estatísticas que não dependessem da dificuldade de testes para descrever a proficiência dos indivíduos; e destaca a Teoria de Medidas (TM), vislumbrando a TRI como uma alternativa vantajosa em relação aos métodos clássicos, pois, é livre de acertos paradoxos ou violações de princípios que podem estar associados à teoria clássica. Em relação ao Enem, Ferreira (2009) destaca que, desde que foi realizado pela primeira vez em 1998, os testes apresentam deficiências, impossibilitando a comparação de performance dos alunos no decorrer dos anos; por outro lado, há o índice – da correlação bisserial – indicando que quanto maior o seu valor, maior será a capacidade dos estudantes que construíram proficiência em relação aos que não a construíram.

O estudo também esclarece que esse Exame é estruturado por uma matriz de competência, com pressupostos claramente definidos e delineando suas características operacionais, sendo que o modelo de matriz contempla a indicação das competências gerais próprias do aluno na fase de desenvolvimento cognitivo e corresponde ao término da escolaridade básica, sendo associado aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio. As cinco competências tratadas pelo Enem são: compreender fenômenos, dominar a linguagem, compreender fenômenos e enfrentar situações problemas, construir argumentação e elaborar propostas.

Para a verificação da dimensionalidade nesse estudo, foram selecionados alunos do Estado da Bahia e utilizada a ferramenta de análise fatorial de informação plena, que é específica para dados dicotômicos, na qual – por meio delas mesmas – mostram que o Enem pode ser ajustado ao método da máxima verossimilhança, sendo apropriado para os casos de avaliação educacional.

Os resultados do estudo apontam que, logo no primeiro ano de aplicação (1999), houve um baixo rendimento dos alunos nas avaliações, mas que no ano seguinte houve mudança nos resultados, decorrentes do apoio pedagógico aos docentes por parte da gestão

escolar ao realizarem formações aos professores, com investimento na compreensão e na interpretação da matriz de competência e das escalas de proficiência, valorizando as experiências profissionais. Para os três anos seguintes não houve investimento formativo aos docentes e ocorreu uma queda no rendimento, que pode estar relacionada a essa causa. Houve, também, uma grande rotatividade de professores que descaracterizou o grupo inicial dos docentes.

A relação desta pesquisa com a presente investigação é que reforça os anseios sobre a temática da avaliação em larga escala, pois evidenciou uma melhora nos resultados educacionais após um apoio pedagógico para a compreensão e a interpretação da matriz de competência e das escalas de proficiência pelos docentes.

A pesquisa de mestrado realizada por Liocadio (2013) propôs a interpretação pedagógica da escala de proficiência, análise dos dados da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Enem. Em seu trabalho, o autor enfatizou que o Enem é uma ferramenta de acesso ao ensino superior e um indutor de uma política de reforma da etapa final da Educação Básica. Cujo, os resultados pedagógicos do exame geram dúvidas por parte de alunos, pais, professores e gestores do ensino.

Na perspectiva de sanar essa problemática, a pesquisa objetivou desvelar a interpretação dos níveis de proficiência e das matrizes de referência do Enem para um melhor desempenho dos estudantes na área de Ciências Humanas. E a abordagem utilizada foi o Método Bookmark, introduzido por Lewis, Mitzel e Verd (2006), que se tornou popular entre os programas de avaliação nos Estados Unidos, sendo que 31 Estados já utilizavam o método no ano de 2000. Atualmente, este método é empregado pelo Instituto Nacional para a Avaliação Educacional (INEE) para a interpretação da Escala de Proficiência do *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)*, uma das mais relevantes avaliações diagnósticas em larga escala do México.

A pesquisa analisou os níveis de proficiência elementar, básico, proficiente e avançado, visando dar suporte a futuras discussões pedagógicas sobre os pontos de corte definidos no Enem para fins de certificação e seleção para o ensino superior. No período dessa investigação, o Enem certificava jovens e adultos para conclusão do ensino regular ou mesmo em curso de Educação de Jovens e Adultos, reproduzindo um baixo desempenho pedagógico. As análises evidenciaram que os alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio obtiveram o desempenho regular, informando que um terço (1/3) dos participantes estavam alocados no nível elementar.

A descrição pedagógica registra que são poucos os conhecimentos escolares na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias exigidas. Ao finalizar o estudo, propõe-se um

percurso formativo para que os docentes possam compreender e interpretar a escala de proficiência oferecendo uma melhor qualidade educacional. Nesse sentido, essa investigação contribui com o presente estudo quando apontou os níveis de proficiência e os itens na transposição de discussões pedagógicas ancorados em uma matriz de referência e o investimento em formações docentes para compreensão e interpretação os dados, dialogando com as fases da pesquisa.

A pesquisadora Santos (2015) discute a avaliação como um instrumento indispensável em todo o processo de aprendizagem, valorizando as etapas de desenvolvimento dos estudantes e a compreensão da escala de proficiência para a eficácia do planejamento pedagógico. Ao conhecer as etapas de desenvolvimento e reconhecer as habilidades e as competências requeridas nas avaliações, faz-se necessário o planejamento das ações pedagógicas e o acompanhamento das aprendizagens. Assim, a avaliação precisa ser considerada como um mecanismo que sinaliza os resultados do objeto avaliado, apontando o que pode ser melhorado ou o que se deseja alcançar.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre a Prova Brasil como uma avaliação externa e a relevância que esse instrumento representa na elaboração de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino. Diante do exposto, a investigação buscou responder a seguinte problemática: de que forma os resultados da Prova Brasil interferem no planejamento das atividades escolares relativas à proficiência de Língua Portuguesa?

A autora utilizou os dados da escola, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a proficiência de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, entrevistas com professores e dados dos planos de curso para investigar os impactos da Prova Brasil nas práticas escolares relativas à proficiência em leitura (as etapas de desenvolvimento), em três escolas da rede pública municipal, na cidade de Ipiaú, na Bahia.

A investigação percorreu: as relações entre os procedimentos de leitura desenvolvidos na disciplina de língua portuguesa nas escolas pesquisadas, evidenciados no plano de curso e matriz de referência da Prova Brasil; a análise, a partir da aplicação do questionário, os impactos da aplicação da Prova Brasil nas três escolas; e a comparação dos resultados do Ideb alcançados pelas escolas pesquisadas com a tabela de proficiência de Língua Portuguesa.

O estudo adentrou a análise das práticas escolares em cotejo com os índices da Prova Brasil das escolas mencionadas e teve como arcabouço metodológico a pesquisa qualitativa e quantitativa. A comparação entre os dados coletados deu-se sob a luz da Teoria do Efeito

Retroativo, um exame de alta relevância que pode desencadear impactos positivos ou negativos nos contextos que são aplicados.

Nessa perspectiva, o exame pode positivamente, por meio dos seus resultados, contribuir para a ressignificação da prática educativa e para o fortalecimento do planejamento escolar, bem como, auxiliar professores e aluno. Por outro lado, pode desencadear efeitos negativos, como julgamentos de valor autoritário, excludentes e sem cunho funcional, corroborando para o ranqueamento entre escolas. Já no contexto estudado, não exerce efeito retroativo – nem positivo, nem negativo no ensino aprendido, tendo em vista que não há relação entre esse instrumento avaliativo e as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

Santos (2015) finaliza o estudo com um contraponto diante das outras pesquisas correlatas, evidenciando em seu estudo que o alcance das metas do Ideb não significa, necessariamente, o aumento da proficiência em leitura, pois, verificou-se que os índices alcançados estão abaixo do ponto de corte da escala de proficiência de Língua Portuguesa do Saeb. A autora também faz a proposição de ampliar os estudos de forma que gestores e professores das escolas conheçam e entendam as escalas de proficiências e os indicadores para melhoria dos resultados educacionais.

A articulação entre a dissertação de Santos (2015) e a presente pesquisa, encontra-se na proposição em compreender escalas e indicadores para melhoria dos resultados educacionais e o entendimento das escalas para o fortalecimento do planejamento escolar e na ressignificação da prática educativa.

Diante do exposto, considera-se que esses trabalhos selecionados tiveram diferentes abordagens metodológicas, entretanto, independente do caminho percorrido, as pesquisas de Oliveira (2008), Perry (2009), Ferreira (2009) e Liocadio (2013) apontaram para a relevância de propor momentos formativos – a gestores e professores – sobre a escala de proficiência, visando uma melhor qualidade no ensino. As pesquisas selecionadas propiciaram um repertório de conhecimentos e ampliaram a visão da investigação proposta.

1.2 – Avaliação Externa no Contexto Nacional e do Estado de São Paulo

Avaliação sistêmica ou externa é uma modalidade de avaliação em larga escala, protuberante do campo do sistema de ensino, que visa subsidiar as políticas públicas na área da Educação. Esse modelo de avaliação tornou-se mais efetivo a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em maio do mesmo ano. Diante

das resoluções estabelecidas na conferência, vários países em desenvolvimento fizeram reformas na avaliação de seus sistemas de ensino.

Sabendo da importância de compreender a história da avaliação em larga escala, propõe-se discutir alguns marcos dessa trajetória.

No Brasil, em 1977, a Fundação Cearense de Pesquisas referenciou estudos de avaliação ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) e à Fundação Carlos Chagas (FCC), concentrando as suas atividades no rendimento escolar. O projeto ganhou força com o financiamento do Banco Mundial, entendendo a necessidade de coletar dados entre os anos de 1981 a 1985, nos Estados do Ceará e Piauí, por intermédio de provas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental¹¹, em 603 escolas rurais (FREITAS, 2002).

O projeto aferiu aprendizagens de conceitos básicos, nitidamente prejudicados nos rendimentos de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas de ensino multisseriado, contudo, apresentou diversas variáveis como: frequência irregular dos alunos, baixos salários dos docentes e condições de infraestrutura, entre outros aspectos.

No final da década de 80, deu-se início ao programa de avaliação do rendimento dos alunos das escolas de 1º grau da rede pública em âmbito nacional, promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com objetivos de: identificar, na diversidade do quadro educacional brasileiro, pontos curriculares críticos; verificar o desempenho em aspectos cognitivos básicos de alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª série do ensino fundamental (antiga nomenclatura); e subsidiar os professores no processo de recuperação (FREITAS, 2002).

Uma década depois, com os mesmos objetivos lançados pelo Inep foram replicados, dando origem ao Saeb, desmistificando a avaliação como uma punição, afirmando a avaliação na identificação das aprendizagens com lacunas e o entendimento da avaliação como uma propulsora de tomadas de decisão.

Já na década de 90, o Ministério da Educação apropriou-se das competências técnicas do Inep e implantou o Saeb, com delineamento de objetivo e uma proposta de modelo conforme destaca Vianna (2002, p. 68):

O objetivo de qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional, realizando um trabalho cooperativo entre o MEC e as Secretarias de Educação. A proposta do SAEB adotou o modelo de estudo de fluxo e de

¹¹ Atualmente com o ciclo de nove anos a nomenclatura correta seria 3º e 5º ano do Ensino Fundamental.

produtividade da UNESCO, com vistas a estudar questões relacionadas à gestão escolar, com base em uma metodologia de amostras.

No Estado de São Paulo, em 1996, a Secretaria da Educação implantou o Saresp na rede de ensino, com o objetivo de diagnosticar informações que subsidiam a formulação e a implementação de política públicas. Os resultados das avaliações foram divulgados nas escolas na busca de que pudessem identificar os pontos fragilizados no processo de ensino, nessa ocasião somente a 3ª e 7ª séries participaram das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Nos anos seguintes, o Saresp avaliou diversas turmas, contudo, utilizou o procedimento estatístico de Teoria de Resposta ao Item para equalizar os resultados obtidos entre 1996 e 1997, com a finalidade de aferir os avanços obtidos pela rede.

A democratização do ensino e da sua qualidade resgata a discussão dos direitos à aprendizagem, que devem ser assegurados ao tocante do Ensino Fundamental. Oliveira e Araújo (2005) apontam, entre os direitos, a garantia de acesso pela promoção de oportunidades; a garantia de permanência, pela análise do fluxo escolar; e a garantia de padrão de qualidade, pela aferição de desempenho mediante a aplicação de testes em larga escala.

Os direitos assegurados na legislação brasileira – Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – redimensiona a avaliação das políticas públicas educacionais, as avaliações em larga escala e a forma com que esses direitos estão sendo garantidos. Dessa maneira, a legislação também aponta as avaliações educacionais em larga escala como tarefa pública, assegurando que é obrigação do Estado prestar contas à população sobre a qualidade dos serviços que oferecem (FREITAS, 2004).

A política de avaliação educacional em larga escala perpassa, historicamente, por diversos momentos que levam a reflexão sobre a garantia de acesso ao Ensino Fundamental, que sobreveio à democratização do ensino, onde as instituições passaram a receber uma população bastante diversa, ocasionando mudanças no contexto escolar. Diante de diversos desafios e mudanças que ocorreram, houve a necessidade de pesquisas que investigassem essa temática, colocando luz aos desafios da nova realidade educacional.

Nos anos 2000, a avaliação em larga escala ganha repercussão em diferentes esferas educacionais – políticas públicas, secretarias de educação, cursos de formação, congressos de educação, seminários, fóruns, nas unidades escolares, entre outras. Oliveira (2007, p. 3) destaca que “a avaliação educacional em larga escala tem sido apontada como instrumento importante na promoção do debate político e das ações orientadas para a democratização do ensino e da qualidade”. Nessa perspectiva, considera-se que a construção do conhecimento é a principal e primordial tarefa da escola, cabendo aos sistemas de avaliação educacional

apresentarem os resultados dessa construção e aos profissionais da educação a interpretação desse processo para, então, conseguirem propor soluções diante da sua realidade.

Conforme afirma Ristoff (1996), se a avaliação for encerrada no momento da verificação ela estará sendo usada como um espelho que mostra a realidade, mas não serve para iluminar caminhos e/ou decisões a serem tomadas. Assim, a avaliação precisa atuar como lâmpada, não pode ser somente para refletir a realidade, mas para pôr luz na busca de sentidos e significados para as tomadas de decisões. Nessa perspectiva, a partir de 2005, a avaliação passou a refletir a realidade das unidades escolares, proporcionando significados e sentidos com o monitoramento de dados referente à evasão escolar, na combinação de fluxo e desempenho, onde esses dois resultados serão importantes para a tomada de decisão e para proporcionar uma melhor qualidade de ensino.

Nos anos seguintes, as discussões acerca da qualidade da educação têm sido pauta recorrente nos mais variados contextos sociais. Intrínseca a esse debate da avaliação em larga escala, essa qualidade deve permear todas as camadas da educação, com técnicos da secretaria de educação, nas diretorias ou regionais de ensino, nas reuniões pedagógicas entre supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores para a propulsão à tomada de decisão (SANTOS, 2015, p. 21).

Diante desse breve histórico e das reflexões propostas sobre a avaliação em larga escala, direcionada a aferir a qualidade do ensino ofertado pelos sistemas, esta pesquisa pretende compreender alguns conceitos básicos que a avaliação em larga escala propõe, como habilidades e competências, especialmente no Saesp.

1.2.1 – Sistema de Avaliação da Educação Básica

O principal objetivo do Sistema de Avaliação da Educação Básica¹² (Saeb) é realizar um diagnóstico da educação brasileira, produzindo informações que subsidiem a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade da Educação.

Ao final dos anos de 1980 se deu as primeiras iniciativas em direção à criação de um sistema de avaliação em larga escala em nível nacional, visando obter subsídios que pudessem orientar e monitorar as políticas públicas educacionais. Nesse período, o Brasil buscava estratégias que visassem à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, contexto

¹² Ocorreram mudanças no SAEB com a Portaria n. 366, 29 de abril de 2019 – Estabelece as Diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

em que o Ministério da Educação (MEC) também se lançou em prol da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep), em meados de 1988.

Bonamino e Franco (1999) citam que a criação desse sistema se deu com uma aplicação experimental nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de criar instrumentos e procedimentos avaliativos. O Saep foi considerado o sistema avaliativo precursor do Saeb, estabelecendo-se por volta da década de 1990, com ciclos trienais de avaliações por amostragem e se aprimorando posteriormente.

A implementação e o desenvolvimento do Saeb ocorreram em 1993, quando o MEC, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, propôs que a avaliação de sistema fosse uma das suas medidas para proporcionar melhorias na educação em nível nacional. Dessa forma, o Saeb poderia aferir as aprendizagens dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e propiciar informações para a avaliação e poder revisar planos e programas de qualificação educacional (BRASIL, 1993, p. 51).

Segundo Silva (2010), em 2001, foram desencadeadas várias ações do MEC em prol de um exigente planejamento – pensado e aprimorado – para o funcionamento do Saeb. Em 2005, depois de um aprimoramento surge a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, constituída como uma avaliação censitária. Essa avaliação era aplicada de dois em dois anos, aos alunos da 4ª série (hoje o correspondente ao 5º ano) e 8ª série (hoje correspondente ao 9º ano) do Ensino Fundamental, em escolas públicas federais, municipais e estaduais de todo o país.

Como requisitos, essas escolas precisavam ter, ao menos, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, tornando-se a principal referência nas avaliações em larga escala do país. A Prova Brasil se integra ao Saeb e à Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), sendo público alvo alunos da rede pública e privada, matriculados na 4ª série (5º ano) e na 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e na 3ª série (3º ano) do Ensino Médio, tendo como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), regulamentada pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013), tem caráter censitário e seu público alvo são os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, sendo avaliado o desempenho dos estudantes quanto à alfabetização e o letramento, à alfabetização matemática e a questões que discorrem sobre as etapas da alfabetização nas escolas públicas. A figura a seguir representa as avaliações que integram o Saeb.

Figura 1 – Saeb e suas Avaliações Integradoras.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base nas informações do INEP.

Em consonância com as provas de desempenho, as avaliações contam com questionários socioeconômicos, questões intrínsecas à escola e referentes às condições de trabalho dos gestores e professores, bem como informações sobre as instalações de prédios e questões de cunho pedagógico.

O Saeb pretende subsidiar Estados e Municípios em prol da obtenção de dados que iluminem o panorama do sistema educacional, apontando seus entraves e seus ganhos. Em meados de 2005, esse sistema foi reestruturado em duas avaliações em larga escala – ANEB e ANRESC (reconhecida como Prova Brasil).

A Prova Brasil é uma avaliação de caráter diagnóstico e censitário, idealizada pelo governo federal com o intuito de subsidiar os entes federados com relação a informações e dados dos seus sistemas de ensino e, também, na definição de ações voltadas para minimizar as dificuldades identificadas nos processos de ensino e aprendizagem em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Bonamimo e Souza (2012) afirmam que a Prova Brasil:

[...] foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros no estabelecimento de metas e implementação de ações pedagógicas e administrativas visando à melhoria da qualidade de ensino.

Em sua regulamentação, por meio da Portaria 931, de 21 de março de 2005, a Prova Brasil apresenta como principais objetivos:

a) Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) Contribuir para o

desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. d) Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertença (BRASIL, 2005a).

Nesse mesmo ano, o INEP estabelece objetivos específicos para a Prova Brasil, com o artigo 2º da Portaria 69, de 4 de maio de 2005.

I - aplicar a avaliação nas escolas públicas, localizadas em zona urbana, que possuam pelo menos 30 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas; II - a aplicação nas escolas definidas no inciso I irá ocorrer nas turmas de 4ª e 8ª série, do Ensino Fundamental Regular de 08 anos e nas turmas de 5º e 9º ano em escolas que estejam organizadas no regime de 09 anos para o Ensino Fundamental; III - serão aplicados testes de Língua Portuguesa com foco nas competências e habilidades de leitura definidas na Matriz de Especificações do Sistema de Avaliação da Educação Básica; IV - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para os gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas (BRASIL, 2005b).

Quanto à elaboração da Prova Brasil, destaca-se que é a partir de matrizes de referência, que descrevem as habilidades que serão avaliadas, bem como o conteúdo a ser avaliado nas disciplinas e séries/anos. A matriz de referência da Prova Brasil descreve o que se pretende avaliar nas questões que serão realizadas pelos estudantes, aportadas em competências cognitivas e habilidades que se relacionam a um determinado grupo de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2017).

Ramos (2008, p. 44) afirma que o fundamento do currículo por competência se define “de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas”.

Em 2007, ocorre a criação do Ideb juntamente ao MEC, como uma medida relacionada à elevação dos níveis de qualidade da educação. O Ideb fica oficializado a partir do “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação”, regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que prevê em seu artigo 3º:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único.

O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, p. 12).

Para o cálculo do Ideb são consideradas as notas de desempenho dos estudantes nas questões de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente com outros dois quesitos de extrema relevância, as taxas de aprovação e a frequência escolar. Vale lembrar que este índice está definido em uma escala de zero (0) a dez (10), sendo um indicador passível de comparação com os indicadores internacionais de qualidade da educação.

As escolas brasileiras têm como meta, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atingir a nota seis (BRASIL, 2009); até o ano de 2021, no intuito de se equiparar aos índices estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para países mais desenvolvidos. Segundo Saviani (2007, p. 37): “O IDEB representa um avanço importante ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola.” Em compensação, Rostirola, Schneider e Sartorel (2014, p. 3) julgam que a criação do Ideb:

Representa, atualmente, a consolidação de um sistema nacional de avaliação e implementação de mecanismos de regulação estatal inaugurados pelo Estado brasileiro. Aliás, é com a consolidação de uma política de avaliação de escolas, redes e sistemas, que a temática da regulação tem garantido forte espaço nos principais estudos de políticas educacionais, dado ser pela via dessas avaliações que as agências governamentais vêm implantando em seus sistemas de ensino políticas de responsabilização educacional.

Ao se debruçar sobre a responsabilização educacional, a política pública educacional permeia aos meios da transparência e da ética, para não corromper dados que pudessem elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), de modo, a alterar dados de frequência escolar e rendimento. Scheider e Nardi (2013) apontam que a utilização do rendimento escolar pode incentivar as unidades escolares a trabalharem com baixa de reprovação, afetando o desempenho médio dos estudantes. Entretanto, um elevado Ideb pode não significar avanços pedagógicos de rendimento escolar.

No ano de 2009, com a Portaria nº 87, de 7 de maio de 2009, ampliava-se o universo de aplicação da Prova Brasil por meio da inclusão das escolas rurais para os estudantes do Ensino Fundamental (8ª série / 9º ano). Na edição de 2013, foi incorporada a avaliação de Ciências, em caráter experimental, também a estes estudantes; e a ANA passa a integrar a avaliação do Saeb. Na edição de 2015, pode-se dizer que houve uma expansão de escolas participantes, entre públicas e privadas; e na edição de 2017, chamou atenção o índice de 5,8, desempenho atingido nos anos iniciais do EF, considerando a rede pública e privada. Em

contrapartida, sete Estados brasileiros – Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo – e o Distrito Federal tiveram uma queda nos resultados das avaliações no Ensino Médio.

A implementação e o desenvolvimento do Saeb estabelecem um marco significativo na utilização e na valorização das avaliações em larga escala e nos resultados educacionais por elas gerados, como instrumentos norteadores de políticas públicas. Na década de 90 e início dos anos 2000 ocorre a expansão de iniciativas estaduais em prol de implementar seus próprios sistemas de avaliação. Essas iniciativas ocorreram em três Estados – Ceará, Minas Gerais e São Paulo – sendo que apenas os estudantes paulistas participam Saresp; o respectivo índice é gerado pelo Idesp, no qual se constituem pilares de política pública para o Estado.

No Saeb, a Matriz de Referência (MR) é formada por um conjunto de temas que representam uma subdivisão dos conteúdos que estão relacionados a habilidades e competências. Esses temas são constituídos por alguns elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens, conhecidos como descritores. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos estudantes, transformadas em habilidades e competências (OLIVEIRA, 2008).

Uma matriz de referência de avaliação pode ter muitas finalidades, sendo a principal delas, o poder de sinalizar as estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas pelos estudantes em seu percurso escolar, por meio do Currículo. Nesse sentido, a MR do Saeb foi construída coletivamente, com a participação de diversos profissionais da educação, sendo professores, pesquisadores e especialistas das áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Foram analisados os currículos praticados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de todo o país para, em regime de colaboração e em caráter democrático, constituir a matriz em instrumento que contempla a realidade de diferentes contextos. Após a sua divulgação e implementação por meio dos PCNs, em 2001, a MR foi atualizada com bases nos mesmos critérios praticados pelos sistemas de ensino do país, também com base no que está previsto nos PCNs (INEP, 2014).

1.2.2 – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) foi implementado pelo governo do Estado de São Paulo, mediante a Resolução nº 27 de março de 1996, da Secretaria de Educação do Estado, durante a gestão do governador Mario Covas (SÃO PAULO, 1996).

O Saresp se estabeleceu como um dos principais pilares das políticas públicas educacionais, visando obter um panorama das escolas paulistas, bem como, fornecer informações que norteiem o direcionamento de verbas públicas educacionais para as escolas da rede de ensino. Este Sistema tem como objetivo produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

No Relatório Pedagógico do Saresp (SÃO PAULO, 2011b) complementa-se que a avaliação tem como objetivo também subsidiar a Secretaria de Educação do Estado na elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica em sua rede de ensino para melhorar a qualidade e corrigir distorções. Esse documento aponta que a avaliação afere o rendimento escolar dos estudantes e obtém informações imprescindíveis para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, gestores e equipes técnico pedagógica das diretorias de ensino em prol da melhoria da qualidade do ensino.

A Secretaria de Educação do Estado disponibiliza os resultados das avaliações do Saresp para sua Rede de Ensino e oferece informações sobre cada Unidade Escolar, apontando as dificuldades dos estudantes e os aspectos a serem aprofundados no Currículo paulista. Contudo, o este Sistema se tornou também uma ferramenta do governo estadual em relação à prestação de contas para a sociedade civil sobre a qualidade das escolas paulistas e a obtenção de dados norteadores de suas políticas educacionais.

Segundo Arcas (2009, p. 475), o Saresp consolida o papel de extrema relevância nas avaliações em larga escala nas políticas públicas educacionais do Estado.

Em relação à avaliação externa esta se consolidou no Estado de São Paulo com a introdução, na rede pública, do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Em 1996, o SARESP foi implantado e, desde então, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) tem feito avaliações quase que anuais em todas as escolas de sua rede.

A trajetória de aplicação das avaliações do Saresp passou por diversas transformações e adequações quanto ao seu perfil avaliativo, procedimental, assim como nas séries / ano avaliadas. Oliveira Jr. e Calderón (2014, p. 940) explicam que se refere a uma política pública educacional que:

Passou por uma série de estratégias de aprimoramento, rupturas, resistências, impactando nas unidades escolares e contribuindo para a instrução da cultura da avaliação nas políticas educacionais paulistas, em consonância com as tendências da avaliação na educação brasileira, especialmente a partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado.

1.3 – Habilidades e Competências

Perrenoud (1999) conceitua habilidades como uma sequência de modos operatórios, de induções, os quais se utilizam de esquemas mentais em alto nível, portanto, trata-se de uma série de procedimentos mentais que o sujeito aciona para resolver uma situação real, quando precisa tomar uma decisão.

As habilidades possibilitam inferir, pela escala de proficiência, o nível e/ou ponto em que os estudantes dominam as competências cognitivas relacionando-se aos conteúdos das disciplinas em cada ano/série. Além disso, as habilidades funcionam como indicadores das aprendizagens. Espera-se que os alunos tenham aprendido tais habilidades no período avaliado, possibilitando ordenar posições e localizar cada escola de acordo com seu desempenho. Dessa forma, as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável.

No contexto escolar, o conceito de competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Segundo Perrenoud (2000), é a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de habilidades em situações educativas.

Roldão (2003, p. 59) afirma que:

[...] a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecionados e integra-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma a competência exige a apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra face de diferentes situações e contextos.

Nos documentos oficiais da SEE, as competências cognitivas são apontadas como modalidades estruturais da inteligência, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema.

As modalidades da inteligência admitem níveis de desenvolvimento. A cada nível expressa um modo particular (relativo ao processo de desenvolvimento). O nível seguinte incorpora o anterior, isto é, conserva seus conteúdos, mas transforma em uma forma mais complexa de realização, compreensão ou observação (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

Segundo Zabala e Arnau (2010), afirma-se que competência é a existência de estruturas cognoscitivas que permitem a ação; e as habilidades são usadas para resolverem problemas em situações reais e complexas, de forma eficaz e criativa. Portanto, para conceituar competência é necessário versar sobre habilidade. Salientam, ainda, que a

competência é o que fará com que o indivíduo resolva situações do seu cotidiano durante a vida, ou seja, desenvolver competência é um processo no qual acontece de maneira inter-relacionada, o sujeito utiliza os componentes atitudinais, processuais, conceituais e procedimentais.

Para Perrenoud (1999), o sujeito passa a mobilizar conhecimentos e capacidades para resolver uma situação problema da vida real, contudo, quando a atividade se tornar orgânica não há a necessidade de um planejamento prévio, assim, ele está utilizando suas habilidades. Estas antecipações apontam o conceito proposto pelo autor e acrescentam que as habilidades são uma sequência de modos operatórios e de induções, que se utilizam de esquemas de alto nível.

O sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, tem como proposta avaliar a aquisição de habilidades e competências alusivas à aplicação de conhecimentos em determinados níveis de aprendizagem, por isso, a relevância de se compreender tais conceitos nesta investigação, especialmente nos resultados do Saeb e do Saresp.

As orientações do Saeb aplicado no ano de 2015 (BRASIL, 2015) e do Saresp do ano de 2017 (SÃO PAULO, 2017) apontam diversas habilidades que estão relacionadas à prática do saber fazer e à resolução de problemas do cotidiano.

1.3.1 – Habilidades e Competências do Saresp

O quadro a seguir apresenta, de maneira sintetizada, as habilidades e as competências requeridas na avaliação Saresp, em Língua Portuguesa, aplicada exclusivamente aos estudantes do Estado de São Paulo.

As habilidades estabelecidas para Língua Portuguesa estão divididas em seis grandes temas: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; Reconstrução dos sentidos do texto; Reconstrução da textualidade; Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos; Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita; e Compreensão de textos literários.

Quadro 2 – O Saresp de Língua Portuguesa e as Competências estabelecidas para Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

I – Situações de leitura de gêneros não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, reportagens, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições, textos informativos de interesse curricular.		
TEMA¹³ 1 – RECONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H01 Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal.	H08 Diferenciar ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.	H11 Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto.
H02 Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas respostas, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições ou textos informativos de interesse curricular.	H09 Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	H12 Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto.
H03 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronome de tratamento.	H10 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas.	---
TEMA 2 – RECONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H04 Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão	---	---

Continua

¹³ Os temas identificados nos quadros 2 e 3 se referem aos objetos de conhecimento – aos conteúdos a serem avaliados.

Continuação

utilizados em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.		
H05 Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, cenário, época ou pessoa.	---	---
H06 Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.	---	---
H07 Localizar informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto.	---	---
TEMA 3 – RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H13 Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo.	H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	H18 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.
H14 Identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.	H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto.	H19 Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico
---	H17 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.	---
TEMA 4 – RECONSTRUÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE E RELAÇÃO ENTRE TEXTOS		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
---	---	H20 Justificar, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes.
---	---	H21 Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre, em um texto.

Continua

Continuação

TEMA 5 – REFLEXÃO SOBRE OS USOS DA LÍNGUA FALADA E ESCRITA		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.	---	H24 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe.
H23 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).	---	H25 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.
---	---	H26 Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo
---	---	H27 Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.
II – Situações de leitura de gêneros literários: contos, crônicas, novelas, romances, peças de teatro, cartas literárias, letras de música, poemas.		
TEMA 6 – COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos	H33 Distinguir o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em uma narrativa literária.	H35 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.
H29 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.).	H34 Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica.	H36 Inferir a perspectiva do narrador em uma narrativa literária, justificando conceitualmente essa perspectiva
H30 Identificar marcas do discurso indireto ou indireto livre no enunciado de um texto literário narrativo.	---	H37 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária.

Continua

Continuação

H31 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.	---	H38 Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado.
H32 Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário.	---	H39 Justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema.
---	---	H40 Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, do Saresp de 2016.

Em Língua Portuguesa, as habilidades e os conteúdos previstos na Avaliação do Saresp são explorados mais detalhadamente. Em situações de leitura, segundo o Relatório Pedagógico da SEE (SÃO PAULO, 2016), serão avaliadas competências de áreas comuns a todos os anos/séries, interligadas com a Matriz de Avaliação.

No tema 1 – Reconstrução das condições de produção de produção e recepção de textos – destacam-se três competências:

- ✓ Interpretar textos relacionando-os aos seus contextos de produção e de recepção (interlocutores, finalidade, espaço e tempo em que ocorre a interação), considerando fatores como gênero, formato do texto, tema, assunto, finalidade, suporte original e espaços próprios de circulação social.
- ✓ Identificar esferas discursivas, suportes de circulação original, gênero, temas, finalidades, público alvo, possíveis objetos de produção de leitura, espaços de circulação social, formas, constituintes e recursos expressivos em textos.
- ✓ Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros.

Os processos de re(construção) dos sentidos de um texto estão diretamente relacionados à percepção das condições de produção, permitindo ao leitor situá-los como um evento do discurso. Nesse sentido, identificar os elementos como os protagonistas do discurso – os objetivos do texto, o suporte utilizado, o gênero (e seus componentes), os espaços de circulação envolvidos no discurso, os valores sociais associados às variantes linguísticas utilizadas – é parte essencial da compreensão do texto.

Por essa razão, uma das competências básicas do leitor, em qualquer nível de proficiência, é a de resgatar, com base nas suas marcas específicas (como por exemplo dêiticos de pessoa, tempo e lugar, e as determinações linguísticas do suporte), aspectos das condições de produção que sejam relevantes para a compreensão do texto ou de parte dele (SÃO PAULO, 2009, p. 57).

O primeiro tema inclui os seguintes conteúdos de estudo da área: discurso, texto e textualidade; gêneros discursivos: conceituação classificação transformação e representação histórica; os vários suportes de textos; os gêneros e os princípios tecnológicos de informação e comunicação; natureza e função dos textos; os pontos de vista do leitor; o discurso e seu contexto de produção: jogos de imagem, historicidade e lugar social; condições de produção, circulação e recepção; e os agentes específicos discurso escrito (autores, editores, tipógrafos, críticos, leitores).

Para o tema 2 – Reconstrução do sentido – destacam-se sete competências:

- ✓ Recuperar informações em textos.
- ✓ Inferir tema ou assunto principal.

- ✓ Identificar o sentido de vocábulo ou expressões, selecionando a acepção mais adequada ao contexto em que estão inseridos.
- ✓ Localizar informações explícitas em textos.
- ✓ Sequenciar informações explícitas dos textos.
- ✓ Inferir informações pressupostas ou subentendidas em textos.
- ✓ Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações, gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto).

A competência leitora requer compreender os processos de leitura que se baseiam em procedimentos básicos de (re)construção dos sentidos do texto. Tais procedimentos envolvem a recuperação de informações, assim, o conteúdo do texto pode ser representado como propõe a linguística textual – as macroestruturas que se articulam em níveis crescentes de informação. Segundo o Relatório Pedagógico de 2009 (SÃO PAULO, 2009, p. 58), “quanto mais baixa na estrutura, mais local será a informação e vice-versa: quanto mais alta, mais geral e global, incorporando as informações de nível inferior”.

Dessa forma, as informações que constituem o conteúdo de um texto podem configurar diferentes graus de proeminência ou implicitamente (por meio de procedimentos diversos). Primeiramente envolve-se a habilidade de localizar adequadamente as informações; em segundo plano a de inferi-las de forma clara no texto, assim, com base na identificação dos procedimentos – de implicitação – utilizados pelo estudante. O segundo tema envolve os seguintes conteúdos: mecanismo de coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração); fatores de coerência; estrutura de organização do texto; construção de sentido e significado; processos de leitura; teorias e métodos de leitura; e leitura compreensiva e interpretativa.

Para o tema 3 – Reconstrução da textualidade – também são destacadas sete competências:

- ✓ Analisar os elementos que concorrem para progressão temática e para organização e estruturação de textos.
- ✓ Estabelecer relações entre seguimentos do texto, identificando repetições e substituições que contribuem para sua continuidade.
- ✓ Estabelecer relações de causa /consequência entre segmentos do texto.
- ✓ Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- ✓ Identificar no texto os elementos construtivos da argumentação.
- ✓ Estabelecer relações logico-discursivas presentes no texto, marcadas por exemplo por: conjunções e advérbios.
- ✓ Estabelecer relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

Os conteúdos se organizam com base nos processos de coerência e coesão que se expressam por meio de recursos linguísticos específicos, responsáveis por apresentar informações novas e resgatar as antigas, com o intuito de garantir a continuidade textual nas formas previstas pelo gênero e pela tipologia. Uma das competências fundamentais do leitor, em qualquer nível de proficiência, consiste em um conjunto de habilidades relacionadas à correta apreensão da organização textual, por meio das marcas linguísticas (SÃO PAULO, 2009, p. 59).

No terceiro tema estão incluídos os seguintes conteúdos: mecanismos coesivos – coesão referencial; coesão lexical (sinônimo, hiperônimos, repetição, reiteração); coesão gramatical (uso de conectivos, tempo verbais, pontuação, sequencia temporal, relações anafóricas, conectores intersentenciais, inter-parágrafos, intervolcabulares); fatores de coerência; estrutura e organização do texto; aspectos semânticos, pragmáticos, estilísticos e discursivos da argumentação; operadores do discurso; operadores argumentativos; processos persuasivos; argumentação; e, interlocução e interação.

Para o tema 4 – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos – três competências são estabelecidas:

- ✓ Avaliar criticamente os discursos e confrontar opiniões e pontos de vistas em diferentes textos.
- ✓ Comparar textos.
- ✓ Identificar referenciais intertextuais.

A materialização de um texto se constitui e se individualiza como tal numa forma complexa de relações estabelecidas com outros textos, ao que se diz respeito quanto à forma, ao conteúdo ou às funções sociais. A identidade textual se constrói nas relações estabelecidas, nas diferenças ou semelhanças com outros textos. Dessa forma, a leitura de um texto envolve, por parte do leitor, uma adequada compreensão dessa rede de relações. O quarto tema envolve os seguintes conteúdos de estudo da área: o discurso no texto – implícitas e memória discursiva; texto, contexto, hipertexto e intertexto; intertextualidade em diferentes linguagens; intertextualidade e citação, paráfrase e paródia; amplitude de repertório e decodificação da intertextualidade e originalidade; enunciação e construção do sentido.

Para o tema 5 – Reflexão sobre o uso da língua falada e escrita – quatro competências são estabelecidas:

- ✓ Analisar fatos linguísticos para compreender os usos da linguagem em textos.
- ✓ Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- ✓ Identificar, em textos marcas de uso de variação linguísticas.
- ✓ Identificar aspectos morfosintáticos e semânticos nos usos da língua.

A (re)construção dos sentidos do texto, na competência leitora, pressupõe a capacidade do leitor de perceber e analisar aspectos linguísticos próprios de sua organização, como a seleção lexical, modos e tempos verbais, os recursos sintáticos, pontuação e entre outros. No quinto tema são conteúdos de estudo da área: gramática da norma padrão da língua portuguesa; gramática textual; gramática de estilo; usos e regras do sistema da escrita; concepção de normas e variantes; relação entre a língua e a cultura, morfologia, sintaxe, semânticas e discursivas; variação de modalidades: a fala e a escrita; variação estilísticas: grau de formalidade e informalidade; e, diacronia e sincronia.

Para o tema 6 – Compreensão de textos literários – seis competências são estabelecidas:

- ✓ Compreender o texto literário como objeto artístico, cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
- ✓ Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna de gêneros literários: contos tradicionais, fábulas, mitos, lendas, crônicas narrativas, novelas, canções ou poemas.
- ✓ Estabelecer relações, em uma narrativa literária, entre formas de organização dos episódios; papéis das personagens; caracterizações das personagens e do ambiente; ponto de vista do narrador; marcas de discurso direto, indireto e indireto livre.
- ✓ Identificar os mecanismos de construção do poema.
- ✓ Identificar os mecanismos de construção da argumentação em fábulas e cartas literárias.
- ✓ Recuperar a intertextualidade em textos literários.

Os textos literários têm características próprias, algumas convenções discursivas estabelecem modos e procedimentos de leitura que são bastante particulares. Esses modos próprios de ler têm o objetivo de permitir ao leitor apreender o que há de singular em um texto, cuja a intencionalidade não é meramente prática. Assim, a leitura parte de um processo de (re)construção de sentidos que envolve fruição estética em diferentes níveis. São conteúdos de área do tema 6: as teorias explicativas sobre gênero dos textos literários de estrutura narrativa em prosa – personagem, ponto de vista do narrador, descrição enredo, tempo, espaço, entre outros; versos, poemas, rimas, ritmos, figuras, estilo e linguagem; gêneros literários; teoria literária; história da literatura; e autores da literatura.

O quadro a seguir apresenta, de maneira sintetizada, as habilidades e as competências requeridas na avaliação Saresp, em Matemática, aplicada exclusivamente aos estudantes do Estado de São Paulo. As habilidades estabelecidas para Matemática estão divididas em quatro temas: Números e Operações; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; e Tratamento da Informação.

Quadro 3 – O Saesp de Matemática e as Competências estabelecidas para Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Competência de Área 1 - Desenvolver o raciocínio quantitativo e o pensamento funcional, isto é, o pensamento em termos de relações e a variedade de suas representações, incluindo as simbólicas, as algébricas, as gráficas, as tabulares e as geométricas. Aplicar expressões analíticas para modelar e resolver problemas.		
TEMA 1 –NÚMEROS, OPERAÇÕES, FUNÇÕES (RACIONAIS / POTENCIAÇÃO, NÚMERO REAIS, EXPRESSÕES ALGÉBRICAS, EQUAÇÕES, GRÁFICOS CARTESIANOS, EQUAÇÕES DO 2º GRAU, FUNÇÕES)		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H01 Reconhecer as diferentes representações de um número racional.	H09 Utilizar a notação científica como forma de representação adequada para números muito grandes ou muito pequenos.	H15 Resolver problemas com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação).
H02 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.	H10 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação – expoentes inteiros e radiciação).	H16 Resolver problemas que envolvam porcentagem.
H03 Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.	H11 Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.	H17 Resolver problemas que envolvam equações com coeficientes racionais
H04 Representar os números reais geometricamente na reta numerada	H12 Realizar operações simples com polinômios.	H18 Resolver sistemas lineares (métodos da adição e da substituição).
H05 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).	H13 Simplificar expressões algébricas que envolvam produtos notáveis e fatoração	H19 Resolver problemas que envolvam equações do 2º grau.
H06 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.	H14 Expressar as relações de proporcionalidade direta entre uma grandeza e o quadrado de outra por meio de uma função do 2º grau.	H20 Resolver problemas envolvendo relações de proporcionalidade direta entre duas grandezas por meio de funções do 1º grau.
H07 Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.	---	---
H08 Reconhecer a representação geométrica dos produtos notáveis.	---	---
Competência da Área 2 - Compreender as propriedades dos objetos e a sua posição relativa e desenvolver o raciocínio espacial por meio de construções e de formas.		

Continua

Continuação

TEMA 2 – ESPAÇO E FORMA		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H22 Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.	H21 Reconhecer a semelhança entre figuras planas, a partir da congruência das medidas angulares e da proporcionalidade entre as medidas lineares correspondentes.	H29 Resolver problemas que utilizam propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
H23 Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações	H24 Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos	H30 Resolver problemas em diferentes contextos, que envolvam triângulos semelhantes
H28 Usar o plano cartesiano para representação de pares ordenados; coordenadas cartesianas e equações lineares.	H25 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.	---
---	H26 Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.	---
---	H27 Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações	---
Competência de Área 3 - Construir e ampliar noções de variação de grandeza para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano. Compreender e fazer uso das medidas, ou de sistemas convencionais, para o cálculo de perímetros, áreas, volumes e relações entre as diferentes unidades de medida.		
TEMA 3 – GRANDEZAS E MEDIDAS (TALES, PITÁGORAS / ÁREAS, VOLUMES, PROPORCIONALIDADE / SEMELHANÇA / TRIGONOMETRIA, CORPOS REDONDOS)		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
H31 Calcular áreas de polígonos de diferentes tipos, com destaque para os polígonos regulares.	H35 Aplicar o Teorema de Tales como uma forma de ocorrência da ideia de proporcionalidade, em diferentes contextos.	---
H32 Calcular o volume de prismas em diferentes contextos.	H36 Resolver problemas em diferentes contextos, que envolvam as relações métricas dos triângulos retângulos. (Teorema de Pitágoras).	---
H33 Utilizar a razão pi no cálculo do perímetro e da área da circunferência.	H37 Resolver problemas em diferentes contextos, a partir da aplicação das razões trigonométricas dos ângulos agudos.	---

Continua

Continuação

H34 Calcular a área e o volume de um cilindro	H38 Resolver problemas que envolvam o cálculo de perímetro de figuras planas.	---
---	H39 Resolver problemas que envolvam o cálculo de área de figuras planas.	---
---	H40 Resolver problemas que envolvam noções de volume.	---
---	H41 Resolver problemas que utilizam relações entre diferentes unidades de medida.	---
Competência de Área 4 - Ler, construir e interpretar informações de variáveis expressas em gráficos e tabelas. Fazer uso das ferramentas estatísticas para descrever e analisar dados, realizar inferências e fazer previsões. Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar os conceitos e algoritmos adequados para medidas e cálculos de probabilidade.		
TEMA 4 – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO / PROBABILIDADE / ESTATÍSTICA		
GRUPO I – Competências para Observar	GRUPO II – Competências para Realizar	GRUPO III – Competências para Compreender
---	H43 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.	H42 Resolver problemas que envolvam informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
---	---	H44 Resolver problemas que envolvam processos de contagem; princípio multiplicativo.
---	---	H45 Resolver problemas que envolvam ideias básicas de probabilidade.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, do Saresp de 2016.

1.4 – Matriz de Referência do Saresp

As Matrizes de Referência do Saresp estão baseadas na proposta curricular paulista. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na proposta, para cada ano/série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta à avaliação. Essas matrizes concebem um recorte representativo das diversas áreas do conhecimento que se traduzem em habilidades operacionais de relevância para os processos de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2010).

Um ponto de relevância nas Matrizes de Referência do Saresp é o cruzamento de conteúdos, habilidades e competências avaliados e expressos nos níveis de desempenho da Escala de Proficiência do Saresp, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, gerando operações metais em diferentes níveis de complexidade, como ilustra a figura a seguir:

Figura 2 – Relações entre Conteúdos, Habilidades e Competências.



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em São Paulo (2009a, p. 12).

Segundo o documento oficial sobre a Matriz de Referência (SÃO PAULO, 2009a), os vértices desta figura contêm três aspectos fundamentais da matriz que estão interligados: a verificação dos conteúdos disciplinares, por meio da utilização das habilidades, para as quais se poderá inferir o grau de proficiência das competências cognitivas desenvolvidas pelos estudantes no percurso escolar. O lado esquerdo da figura representa a Escala de Proficiência, que sintetiza o domínio dos conteúdos e das habilidades alcançados, e dessa forma, permite inferir o nível de domínio das competências avaliadas. Já o lado direito relaciona-se aos conteúdos e às competências, cuja função está relacionada com os objetivos da avaliação do Saresp. E, assim, verificar se os professores estão ensinando (os conteúdos

esperados para ano/série) e os alunos aprendendo (nível de proficiência que os estudantes dominam).

Na presente pesquisa, optou-se por utilizar a MR do Saresp do 9º ano do Ensino Fundamental¹⁴, aferindo a descrição da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa (Anexo A) e a análise dos descritores nos encontros formativos. Foram explorados os diferentes grupos de competência – observar, realizar e compreender – supracitados em habilidades e competências e localizados nessa escala para futuras intervenções pedagógicas.

Nas Matrizes do Saresp pode-se observar três grupos que sistematizam as competências cognitivas a serem avaliadas.

O grupo I aborda esquemas representativos, com as ações e as operações metais capazes de possibilitar que os alunos possam ler a prova registrando de forma perceptiva e com o auxílio de alguns elementos, como por exemplo: imagens, tabelas, quadros, entre outros. Essas habilidades associam-se ao: “[...] observar, identificar, descrever, localizar, diferenciar ou discriminar, constatar, reconhecer, indicar, apontar. Devido, a elas pode-se avaliar o nível de desenvolvimento de uma forma de abstração fundamental aos processos de conhecimento” (SÃO PAULO, 2009a, p. 16).

O grupo II aborda esquemas procedimentais, nos quais os estudantes devem realizar atividades mediante o reconhecimento de instrumentos e procedimentos. As habilidades desse grupo estão relacionadas às transformações, ou seja, relacionadas ao saber observar, identificar e diferenciar, o que implica em traduzir ações em procedimentos relativos aos conteúdos e ao contexto (SÃO PAULO, 2009a).

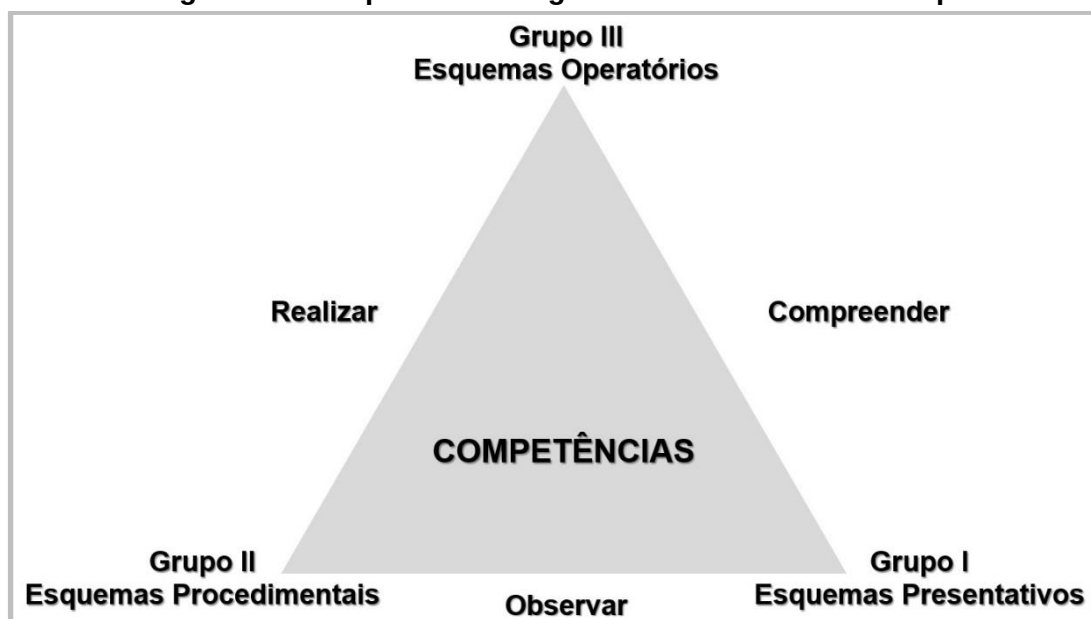
O grupo III aborda esquemas operatórios e trata de competências e habilidades relacionadas à compreensão, à tomada de decisão, ao planejamento e às escolhas para solucionar um problema. Nesse grupo, são abordadas as operações mentais complexas, abstratas e reflexivas (SÃO PAULO, 2009a). As principais habilidades são: analisar objetos e fatos, criticar, julgar com base em valores e experiências próprias e com base em textos ou situações propostas, estabelecendo conclusões e justificativas.

A figura a seguir representa a síntese dos grupos das competências avaliadas no Saresp, bem como as funções correlacionadas a essas competências, ou seja, a relação entre os grupos (esquemas cognitivos) e as funções (observar, realizar e compreender).

¹⁴ Matriz de Referência do Saresp.

Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/Arquivos/MatrizReferencia_2018.pdf. Acesso em 02 julho de 2019.

Figura 3 – Competências Cognitivas Avaliadas no Saresp.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em São Paulo (2009a, p. 15).

O ano 2008 foi determinante nas políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, especialmente para o Saresp e para o Programa de Qualidade na Escola (PQE), este voltado a questões da qualidade educacional e equidade do sistema de ensino paulista (SÃO PAULO, 2012b). Nesse mesmo ano, ocorreu a criação do Idesp, um indicador de qualidade com características semelhantes ao indicador nacional Ideb.

Cabe registrar que o Saresp, além de diagnosticar o desempenho dos alunos, também é utilizado pelo poder público como instrumento de avaliação dos profissionais da rede estadual de educação, relacionando diretamente seus resultados ao pagamento de bônus salarial aos seus servidores, no entanto, esse aspecto não é abordado nesta pesquisa.

O Saresp não só reflete um diagnóstico – geral e/ou comparativo – dos resultados alcançados pelas unidades escolares e da rede de ensino, mas também monitora metas de desempenho pré-estabelecidos (SÃO PAULO, 2008), sendo seus resultados utilizados para orientar as ações pedagógicas das unidades escolares.

No último Saresp antes da finalização desta pesquisa, em 2018, foram avaliados os alunos de 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados dessa avaliação apontam que a educação da rede estadual está longe de atingir a meta 6,0, estabelecida para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A estimativa da SEE é que essa meta seja atingida até o ano de 2030.

1.5 – Teoria de Resposta ao Item

Diversos sistemas de avaliação, como Saeb e Saresp, adotam a Teoria de Resposta ao Item (TRI) no tratamento dos seus dados. A TRI permite a análise de cada item e das habilidades avaliadas, possibilitando o resultado da quantidade de questões respondidas corretamente e a análise do processo de construção das competências requeridas nestas avaliações.

Para Soares (2005) três parâmetros qualificam o item da teoria de resposta: I - a discriminação, que é a capacidade de um item em distinguir os alunos que têm as habilidades e competências consolidadas, daquele que não as possuem; II – o grau de dificuldade, que é representado na mesma escala de proficiência, em que os pontos representam os níveis de conhecimentos; III – a possibilidade de acertos ao acaso, também conhecido popularmente como “chute”.

Já Oliveira (2007) aponta que por meio desta Teoria é possível estabelecer uma relação entre a probabilidade de resposta de um item e a proficiência do estudante, assim, permitindo a comparação longitudinal dos resultados de diferentes avaliações.

Diversos sistemas de avaliação utilizam a TRI, inclusive o Saresp e o Saeb, para o tratamento dos seus dados e na análise dos itens transpostos em habilidades e competências. As competências resultam em uma quantidade de questões respondidas adequadamente, demonstrando o nível de conhecimento do aluno, oportunizando a aferição do cálculo da proficiência, ou seja, à medida que representa a aptidão do aluno sobre um determinado conteúdo, por meio de parâmetros matemáticos (SANTOS, 2015).

A metodologia da TRI permite comparar resultados obtidos em diferentes avaliações ou, ainda, em períodos distintos, sem prejuízos aos resultados obtidos, permitindo a comparabilidade das proficiências atingidas pelos estudantes ao longo dos anos. Fases à TRI tratados os dados que são construídos os indicadores de desempenho das escolas apresentados pelo Ideb.

Em 1995, no Ideb, foram avaliados, de forma amostral, os alunos da 4ª série (5ºano), 8ª série (9ºano) do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, todavia, esses resultados abrangiam as esferas nacional, regional e estadual, não permitindo os resultados individuais por aluno e por município. Frente ao disposto em 1997, foram construídas as Matrizes de Referência com o intuito de descrever as habilidades e as competências que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada (BRASIL, 2008).

1.6 – Escalas de Proficiência e seus Desdobramentos

A escala de proficiência é uma ferramenta de análise da aprendizagem escolar e, por meio da sua interpretação, torna-se possível construir um diagnóstico do desempenho escolar, fornecendo informações que podem prosperar reflexões a respeito das dificuldades e/ou avanços das aprendizagens.

O termo “proficiência” é uma medida teórica que demonstra, por meio das respostas dos estudantes aos itens da prova, quais habilidades eles evidenciaram ter desenvolvido. Sendo assim, a média de proficiência alcançada por uma escola mostra o desempenho dos estudantes nas habilidades avaliadas pelos itens da prova (BRASIL, 2011, p. 15).

A construção da escala de proficiência, com base na Teoria da Resposta ao Item, é obtida a partir de um tratamento estatístico, desenvolvido em três etapas, conforme afirma Oliveira (2008, p. 37).

As etapas são: (i) calibração dos itens do teste, o que ocorre por meio da identificação de seus parâmetros, uma vez que os parâmetros dos itens e as proficiências são invariantes. Uma hipótese habitual, e necessária para a identificação da proficiência, supõe, por um lado, que os parâmetros dos itens sejam invariantes para os diferentes grupos de examinandos, e, por outro, que a proficiência dos alunos seja invariante para o conjunto de itens aplicados, exceto por uma transformação linear, especificamente afim, da escala; (ii) após a calibração e análise do funcionamento diferencial dos itens, realizam-se os procedimentos básicos de equalização da escala, de acordo com critérios pré-estabelecidos; e (iii) em uma única etapa, são calculadas, por exemplo, a proficiência média do alunato por redes de ensino, por municípios, por unidades federativas, por regiões do país, por países.

Na escala de proficiência, o desempenho dos alunos avaliados é predisposto em níveis de aprendizagem, sendo do mais baixo para o mais alto. As apresentações dos dados na escala de proficiência apontam o que os alunos já desenvolveram, dessa forma, as habilidades cognitivas de um nível mais alto da escala significa que as habilidades de níveis anteriores já foram dominadas, partindo dos pressupostos da Teoria de Resposta ao Item.

Os números estabelecidos em uma escala de proficiência tornam-se significativos ao serem descritas as habilidades. Sob esse enfoque, são identificados os conhecimentos que os alunos conseguiram alcançar, sendo distribuídos em um determinado ponto e ou nível de proficiência. Após a identificação dos conhecimentos na escala em níveis, diversos especialistas da área da avaliação educacional explanam o seu significado em conteúdos pedagógicos das respostas em revistas eletrônicas, relatórios pedagógicos entre outros meios de comunicação.

Na avaliação em larga escala, a média de proficiência da escola se refere às habilidades consolidadas de um grupo de estudante, iluminando os processos de construção da aprendizagem, para tanto, é fundamental localizar essa informação na escola como um ponto de partida para uma análise profunda desses conhecimentos, identificando os alunos que estão acima ou abaixo da média, com intervenções pedagógicas.

A análise da média de proficiência de cada unidade escolar deve refletir a realidade da instituição, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem, sem a promoção de comparações arbitrárias com outras escolas ou órgãos centrais, que não irão solucionar essa problemática. Nesse sentido, Perry (2009, p. 86) esclarece:

A média de proficiência quando utilizada apenas para comparação entre as médias de escolas, sistemas, redes, estados e também a nível nacional não é utilizada da melhor forma, pois, o ganho para a produção de um diagnóstico escolar não está nas comparações com outras realidades escolares, mas, na busca de soluções internas através de uma conscientização da própria realidade e do que pode ser feito pela construção das aprendizagens do grupo.

Portanto, a média de proficiência da escola e dos percentuais de alunos em cada nível de desempenho deve ser transposta em prol da prática educativa e interligada com as avaliações do cotidiano escolar. E nessa perspectiva, se faz necessário compreender e interpretar as escalas de proficiência, na propulsão a melhoria da qualidade do ensino.

1.6.1 – Interpretação das Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Saresp

As políticas públicas alvitraram que gestores e professores utilizem os resultados das avaliações externas como disparador de reflexões para o trabalho pedagógico, por se tratar de um valioso material de discussão a ser cotejado com os planos de gestão escolar ou projeto político pedagógico, podendo oportunizar um diálogo entre o currículo escolar e o fazer educativo. Dessa maneira, uma interpretação adequada da escala de proficiência, permite propiciar diversos caminhos para a atuação político-pedagógica.

Oliveira (2008, p. 54) anuncia ser indispensável que a interpretação da escala de proficiência apresente algumas características básicas:

Uma boa análise de uma escala de proficiência deve oferecer informações relevantes sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, descrevendo, por meio de resultados apresentados através de escores de proficiência, níveis distintos de ações e operações mentais utilizadas pelos alunos ao resolverem os desafios cognitivos expressos nos itens dos testes. A interpretação da escala deve apresentar, portanto, as habilidades desenvolvidas e

consolidadas pelos alunos, como características de etapas próprias de seu desenvolvimento cognitivo, dentro de cada área de conhecimento avaliada.

A interpretação da escala de proficiência deve oferecer um diagnóstico do desenvolvimento de forma gradual e progressiva das habilidades estabelecidas. Então, à medida que os níveis de proficiência aumentam, fica estabelecido que uma habilidade seja consolidada, funciona como um mecanismo cumulativo, no qual as habilidades desenvolvidas em um determinado nível de proficiência servem como base para o desenvolvimento das habilidades do nível seguinte. Dessa forma, a construção da escala de proficiência se consolida como um instrumento de medida educacional do desempenho escolar.

A análise das aprendizagens que ainda não foram consolidadas pelos estudantes pode trazer contribuições para a prática pedagógica, favorecendo o planejamento escolar e o plano de ensino que é flexível e dinâmico, podendo sofrer alterações para garantir que os educandos aprendam as habilidades proposta para cada ano/série. Dessa forma, salienta-se a relevância de garantir momentos formativos para os profissionais da educação, para que se apropriem dos dados e consigam interpretar a escala e realizar a transposição em intervenções pedagógicas.

As escalas de proficiência das avaliações em larga escala, elaboradas pelo governo federal – Saeb – e pelo governo estadual – Saresp –, visam fornecer subsídios que permitam a análise global do desempenho dos estudantes da educação básica. Para isso, utilizam as matrizes de referência que apresentam um recorte de conteúdos dos currículos, privilegiando algumas competências associadas que se transpõem em habilidades específicas para a resolução das questões apresentadas nas referidas avaliações.

Com a finalidade de comparações entre os resultados da aplicação das diferentes avaliações citadas, usa-se a mesma escala de proficiência a partir do método estatístico de análise denominado Teoria de Resposta ao Item.

A tabela a seguir apresenta as escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb, com os referidos níveis e pontos; e o quadro apresenta a legenda para interpretação dos dados informados na tabela.

Tabela 1 – Saeb: Escala de Proficiência de Língua Portuguesa.

Nível	5º ano	9º ano	Ensino Médio
Até o nível 1	0 – 149 pontos	-----	-----
Nível 1	-----	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175 – 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 400 pontos	400 – 425 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	-----	-----

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com adaptação de dados do Qedu.

Quadro 4 – Legenda da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa do Saeb.

Legenda ¹⁵ - Língua Portuguesa			
AVANÇADO	PROFICIENTE	BÁSICO	INSUFICIENTE
Igual ou acima de 325	275 a 324	200 até 274	até 199
Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.	Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento	Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.	Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com adaptação de dados do Qedu.

A proficiência de um aluno é a síntese numérica de seu nível de domínio em uma habilidade e/ou competência. Tendo em vista que um número diz muito pouco isoladamente, é fundamental que seja deliberada, àquela síntese numérica, uma interpretação pedagógica que forneça subsídios para intervenções educativas, que também são anseios na presente pesquisa. No entanto, as proficiências dos alunos são explicitadas pela descrição dos conhecimentos e das habilidades que eles demonstram possuir quando situados em torno dos pontos correspondentes em cada nível.

Para exemplificar esse assunto, os alunos posicionados em torno do ponto 278 na escala de Língua Portuguesa (9º ano) são capazes de identificar a finalidade de um texto, seu gênero e o assunto principal. A figura a seguir evidencia uma questão da avaliação do Saresp,

¹⁵ Essa classificação qualitativa foi definida por Chico Soares com base na Escala do Saeb, para auxiliar na interpretação dos dados. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/185900-maria-ribeiro-guimaraes-bueno-professora/proficiencia>. Acesso em 06. Jun.2018.

a qual contempla a habilidade H01 que está abarcada nos documentos oficiais da SEE-SP, na matriz de referência e no currículo paulista.

Figura 4 – Questão de Língua Portuguesa (Grupo GI – Observar).

H01 Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal. (GI)

Leia a propaganda e responda à questão.



O texto tem a finalidade de

- comparar a Infraero com a atleta brasileira campeã de saltos olímpicos.
- convencer o leitor de que a Infraero é tão boa quanto a campeã de saltos.
- divulgar o trabalho da Infraero na recuperação dos aeroportos brasileiros.**
- mostrar ao leitor que a campeã de saltos olímpicos é uma atleta perfeita.

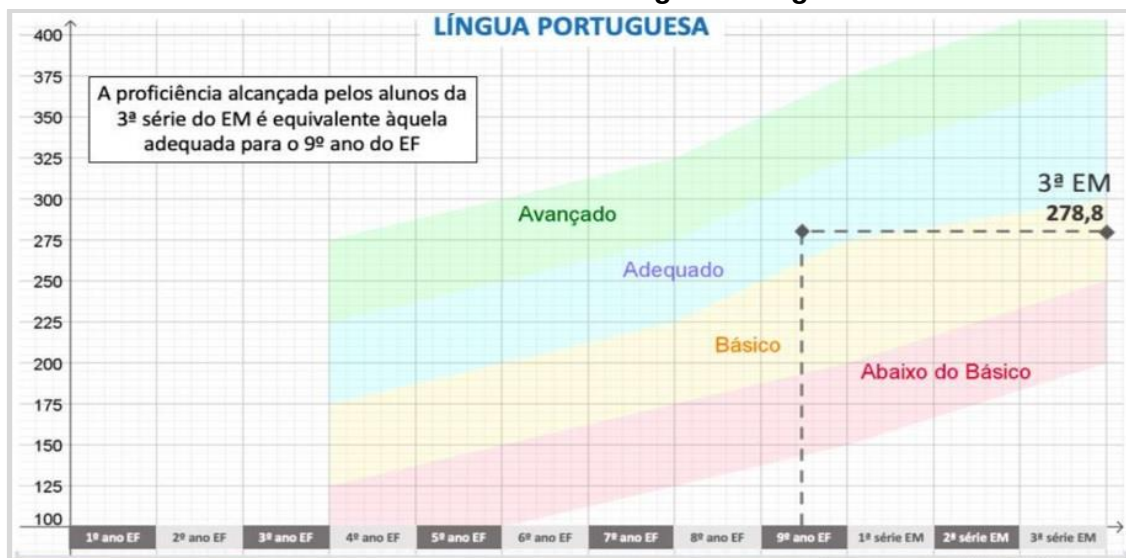
Relatório Pedagógico 2009 (p.191) e 2014 (p. 88)

FONTE: INFRAERO. A Infraero está trabalhando... O Globo, Rio de Janeiro, 22 nov. 2008.

Fonte: Relatório Pedagógico do Saresp (SÃO PAULO, 2014a, p. 88).

Para melhor compreensão, na figura a seguir está demonstrada a escala de proficiência do Saresp, evidenciando o mesmo ponto 278, localizado na escala, o que possibilita analisar o desempenho dos estudantes dessa rede de ensino.

Figura 5 – Escala de Proficiência do Saresp (2018) – Defasagem da 3ª série do Ensino Médio na Proficiência de Língua Portuguesa.



Fonte: (SÃO PAULO, 2018).

Ao analisar esta figura e a escala de proficiência do Saresp em Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio, além de consultar o relatório pedagógico da SEE-SP, fica evidente que 45% dos alunos avaliados não conseguiram identificar a finalidade de um texto como esse.

A tabela a seguir, demonstra a Escala de Proficiência em Matemática, utilizada nas avaliações Saeb e Saresp, seguindo a mesma lógica analisada na escala de Língua Portuguesa. As proficiências dos alunos são explicitadas pela descrição de conhecimentos e habilidades que eles demonstram possuir quando situados em torno dos pontos correspondentes em cada nível.

Tabela 2 – Saeb: Escala de Proficiência de Matemática.

Nível	5º ano	9º ano	Ensino Médio
Nível 1	125 – 149 pontos	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175 – 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 399 pontos	400 – 424 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	400 – 425 pontos	425 – 499 pontos
Nível 10	-----	-----	450 – 475 pontos

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com adaptação de dados do Qedu.

Quadro 5 – Legenda da Escala de Proficiência de Matemática do Saeb.

Legenda de Matemática			
AVANÇADO	PROFICIENTE	BÁSICO	INSUFICIENTE
Igual ou acima de 350	300 a 349	225 até 299	0 até 224
Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.	Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.	Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.	Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com adaptação de dados do Qedu.

Os níveis de proficiência oferecem uma oportunidade de reflexão aos profissionais da educação, para que possam analisar os pontos e os níveis pertinentes nas intervenções pedagógicas. Nesse tocante, vale destacar que a plataforma Qedu denomina os níveis sendo: avançado, proficiente, básico e abaixo do básico, correspondentes à classificação do Saeb.

Já os níveis de proficiência denominados no Saresp são: avançado, adequado, básico e abaixo do básico.

Nessa perspectiva de estudar e compreender as escalas de proficiência e, conseqüentemente, aprender a interpretá-las, pode promover intervenções formativas no planejamento do professor, sendo caminhos para combater a defasagem e a evasão escolar.

Assim, por meio dos encontros formativos, tornam-se fundamental compreender as escalas de proficiência, na intenção de que gestores e professores se apropriem dos resultados para oferecer melhores condições de aprendizagem aos seus alunos.

II – O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E O CONTEXTO DA PESQUISA: UMA ESCOLA QUE INTEGRA POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Não é possível refazer este país, democratiza-lo, humaniza-lo, torna-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 1996, p. 67).

Este capítulo registra um breve histórico da implantação do Programa de Ensino Integral na rede pública estadual de São Paulo, como um novo modelo de política pública de educação para a melhoria da qualidade do ensino. Esse programa ancora-se em valores, premissas e princípios pedagógicos, apresentados como possibilidades de transformação para o ensino paulista.

Ao apresentar a organização administrativa e o quadro de pessoal, torna-se possível identificar as atribuições e o papel de cada indivíduo nesse novo modelo de escola, apontando os desafios da rede para essa mudança de paradigma. Para aprofundar as questões tratadas neste capítulo, propõe-se uma reflexão sobre a organização curricular do programa, o currículo da Base Nacional Comum e o currículo da Parte diversificada do programa.

2.1 – Concepção de Educação Integral

O Programa de Ensino Integral foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nos anos de 2011 e 2012, como ponto de discussão na rede de ensino, considerando as demandas decorrentes de pesquisas e avaliações que buscavam por uma escola de qualidade e resultados educacionais de sucesso.

A rede paulista buscou por pesquisas com resultados positivos, apontou-se como referência o Ginásio Pernambucano¹⁶, projetado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma instituição privada, sem fins lucrativos, que promove projetos e programas para melhoria da qualidade da educação brasileira, contribuindo com práticas inovadoras em método, conteúdos e gestão. Os estudos, também, identificaram quais eram as condições de sucesso desse modelo de escola e quais adaptações precisariam ser feitas para que elas fossem replicadas nas escolas paulistas, tendo em vista as reais características e especificidades do seu público alvo.

¹⁶ O Ginásio de Pernambuco foi implantada na rede em 2014 e posteriormente foi expandida para outras unidades do Estado e em outros estados da federação.

A escola de ensino integral é um programa diferenciado na rede estadual, com valores, premissas e princípios pedagógicos, dessa forma, pode-se observar que ela se difere não somente pelo fato de oferecer uma jornada ampliada de ensino, mas também na sua estrutura administrativa e pedagógica. Esta escola tem como missão¹⁷ ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica e assegurando o projeto de vida dos estudantes ao enaltecer a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A visão do Programa Ensino Integral está alinhada aos objetivos do Programa Educação Compromisso de São Paulo e consiste em ser reconhecida, em 2030, internacionalmente, como uma rede pública de ensino integral de excelência, entre as 25 melhores do mundo. São valores do PEI:

I. Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade; II. Valorização dos educadores; III. Gestão Escolar democrática e responsável; IV. Espírito de equipe e cooperação; V. Mobilização, engajamento e responsabilização da rede, dos alunos e da sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem, que se configura em espírito público e cidadania; VI. Escola como centro irradiador da inovação (VOORWALD; SOUZA, 2014, p. 35).

As premissas do programa fundamentam-se em: “I. Formação continuada; II. Corresponsabilidade; III. Protagonismo Juvenil; IV. Excelência em Gestão; V. Replicabilidade” (VOORWALD; SOUZA, 2014, p. 35).

O programa adota o Currículo da Base Nacional Comum com os princípios pedagógicos alicerçados em alguns materiais: Os quatro pilares da Educação¹⁸, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil; e seus princípios pedagógicos estão ancorados nos Quatro Pilares da Educação que nortearam todas as ações pedagógicas do programa nas unidades escolares – Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver com os outros e Aprender a Ser.

A Resolução SE nº 12, de 13 de janeiro de 2012, institui o Projeto nas escolas de ensino integral, ampliando as diretrizes para gestão pedagógica e gestão administrativa.

Artigo 2º - A Gestão Pedagógica e Administrativa na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral utilizará, como instrumentos: Plano de Ação, Programa de Ação e Guias de Aprendizagem, pelos quais se entende:
I - Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual de Ensino Médio de Período

¹⁷ A concepção pedagógica do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, encontra-se disponível nos materiais oficiais denominados como Diretrizes do Programa de Ensino Integral, 2014.

¹⁸ Educação. Um Tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996.

Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;
 II - Programa de Ação – documento pedagógico a serem elaborados pelo professor, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;
 III - Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias (SÃO PAULO, 2012c).

A SEE aponta, nos seus documentos legais, que o Programa de Ensino Integral é um modelo inovador, por se tratar de uma escola constituída por valores, princípios e premissas aliados a outros componentes da escola, principalmente no que diz respeito à infraestrutura física e de equipamentos, à permanência de alunos e professores na escola com dedicação exclusiva¹⁹, ao modelo pedagógico e aos respectivos desdobramentos no currículo com a ampliação da jornada.

O modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral está alicerçado pela legislação expressa nos artigos 1º e 2º da LDB (BRASIL, 1996), nos quais se destaca o caráter processual e formativo da educação: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

As metodologias associadas ao modelo pedagógico estão pautadas pelo princípio do Protagonismo Juvenil, que tem como objetivo formar um jovem autônomo, solidário e competente, que possa exercer essas vivências durante o período escolar, desenvolvendo potencialidades pessoais e sociais.

As ações da escola devem ser todas pensadas para que possam nortear e prezar pela excelência acadêmica de seus estudantes e pela formação de valores para a vida, levando-os a compreender a sociedade contemporânea por meio da construção de conhecimentos historicamente construídos de competências e habilidades específicas, que lhe proporcionem melhores condições de vida e a realização de seu projeto de vida.

2.2 – Organização Administrativa e Quadro de Pessoal

A implementação do Programa de Ensino Integral na rede estadual de ensino perpassou por mudanças na esfera da organização administrativa. Os docentes são constituídos por profissionais de licenciatura plena, efetivos de cargo ou professores

¹⁹ A organização administrativa do Programa Ensino Integral, está pautado no documento intitulado Tutorial de Recursos Humanos.

estáveis²⁰ (categoria F), não podendo haver contratação de professores temporários para atuar nesse modelo de escola. Percebe-se, que muitos professores atuam em diversas escolas, em períodos diferentes série/ano e esse modelo quebra com essa prática habitual dos professores.

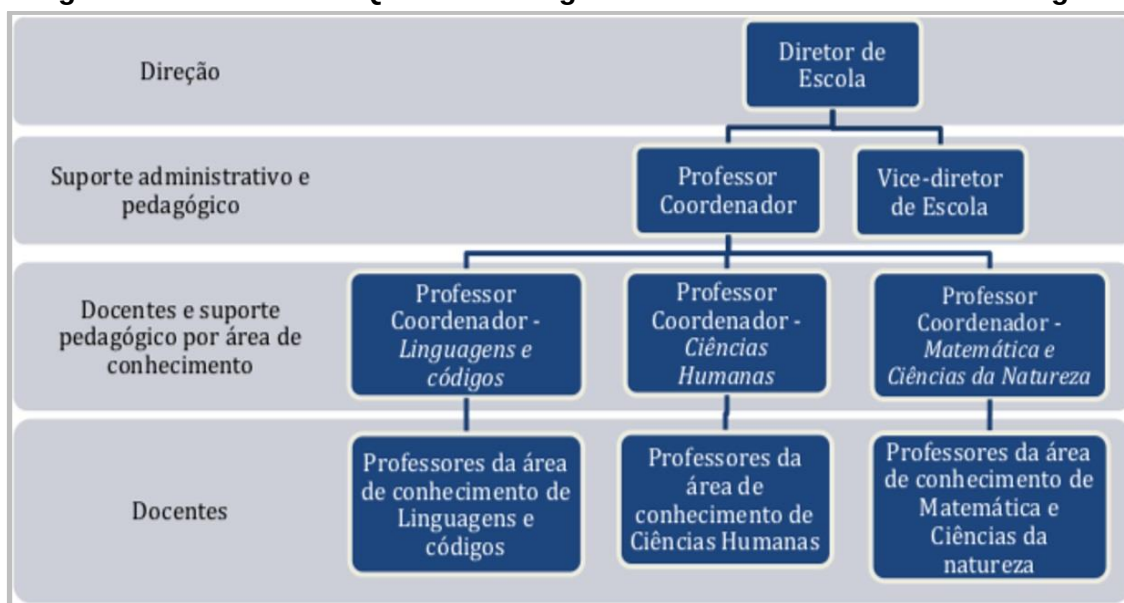
Para que as atribuições sejam garantidas como propõe a legislação que ampara o programa, todos os profissionais aderem ao Regime de Dedicação Plena e Integral, onde sua atuação será em uma única escola, com jornada de trabalho de 40 horas semanais, tanto para docentes como para gestores – diretor, vice-diretor e professor coordenador. Os horários de trabalho coletivos e livre devem ser cumpridos por todos na unidade escolar. Os profissionais recebem uma remuneração diferenciada para atuar no programa e também são avaliados, semestralmente, quanto ao seu desempenho profissional.

A proposta de refletir sobre as atribuições dos profissionais da educação nesse modelo de escola está ligada à pesquisa realizadas por Placco, Almeida e Souza (2011), por apontarem uma tensão quando se trata das atribuições entre o que é desejado (como entendem a função, abrangendo o acompanhamento de professores e alunos) e o que é vivido (o que concretamente é realizado na escola). Nessa perspectiva, esta pesquisa propõe uma reflexão acerca das atribuições desses profissionais.

Ao analisar a figura a seguir, podemos perceber que diretor (responsável pela gestão/direção), vice-diretor e professor coordenador (suporte administrativo e pedagógico), a mudança significativa nesse quadro se refere aos docentes de suporte pedagógico, por área de conhecimento, sendo composta pelos Professores Coordenadores de Área (PCA), uma nova função para auxiliar e acompanhar o trabalho pedagógico de forma colaborativa e assertiva. Assim, o Professor Coordenador, por área de conhecimento, irá auxiliar seus pares da mesma área de conhecimento, abordando os desafios e as possibilidades, contribuindo na formação de professores e no uso de metodologias diversificadas, bem como na divulgação de boas práticas ensino e aprendizagem.

²⁰ Os professores da categoria “F” (estáveis) são aqueles admitidos pela lei 500/74 e considerados estáveis pela lei 1010/07. Esses professores mantêm os mesmos direitos que tinham em 2007, até a sua aposentadoria pelo Estado e têm direito a jornada de um cargo, que o Estado mudou de 20 para 12 horas (10 aulas+2 HTPC). Disponível em: <https://professortemporario.wordpress.com/2011/09/11/acaixa-preta-da-educacao-no-estado-de-sao-paulo>. Acesso em maio.2019.

Figura 6 – Estrutura do Quadro do Magistério nas Escolas de Ensino Integral.



Fonte: Tutorial de Recursos Humanos – Programa de Ensino Integral²¹/ SEE.

O currículo e as aprendizagens dos alunos da Base Nacional Comum são acompanhados pelos PCAS das Ciências da Natureza e Matemática, dos Códigos e Linguagens e das Ciências Humanas; o currículo da parte diversificada é acompanhado pelo PCG. A equipe de coordenação, no uso de suas atribuições, deverá se fortalecer como formador de professores, propondo bons momentos formativos nos horários de trabalho coletivo na escola, via grupos de estudos, planejamentos didáticos e orientações sobre o papel de um articulador de aprendizagens.

Com a mudança na estrutura de pessoal, as atribuições sofreram alterações significativas. O profissional aprovado no processo seletivo do programa passa por uma formação oferecida pela DRE, para compreender a funcionalidade da escola. Dessa forma, faz-se necessário compreender o papel de cada profissional, para que a escola atinja seu compromisso na melhoria da qualidade de ensino.

O diretor de escola que possui 12 atribuições estabelecidas na legislação do PEI, tendo sido acrescentadas mais quatro, descritas após a primeira avaliação do programa:

Promover as condições necessárias para o adequado desenvolvimento do Programa igualmente na dimensão pedagógica, precisamente nas atividades da parte diversificada, e na gestão, com a inclusão da execução do Plano de Ação e dos programas do conjunto de professores; Sistematização de experiências e práticas resultantes da aplicação do Programa; Contato com pais e comunidade para esclarecimentos acerca do novo modelo, que tem

²¹ Tutorial de Recursos Humanos – Programa de Ensino Integral. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

como foco o Projeto de Vida; e, Atuar como elemento multiplicador do Programa de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2009, p. 4).

O diretor é responsável por promover juntamente com os estudantes eleitos entre seus pares, presidentes de Clube Juvenil na organização dos clubes e nas atividades semanais, para que os estudantes desenvolvam autonomia e protagonismo juvenil. São atribuições do diretor:

I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar; II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos; III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerando o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos; IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola; VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar; VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida; IX - acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola; X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola; XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação; XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos. Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor (SÃO PAULO, 2009, p. 04).

O vice-diretor de escola tem como uma das suas atribuições articular a mediação de conflitos na unidade escolar, como também, atendimento aos pais e à comunidade na disseminação do programa e do projeto de vida dos estudantes. Um dos desafios do vice-diretor é promover ações reflexivas, de acolhimento e do fortalecimento do projeto de vida dos estudantes para que se apropriem do programa para que alcancem seus objetivos acadêmicos e profissionais. São atribuições estabelecidas no PEI para este profissional:

I - auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação; II - acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida; III - mediar conflitos no ambiente escolar; IV - orientar, quando necessário, o aluno, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social; V - assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola. VI - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos (SÃO PAULO, 2009, p. 05).

O PCG articula trabalhos pedagógicos em parceria com PCAs, promovendo ações encadeadas durante todo o ano letivo, sendo responsável por articular a orientação aos trabalhos pedagógicos coletivos, formação docente em serviço, assim, é o ator que sistematiza, avalia e reavalia junto com o grupo as produções pedagógicas. Na prática do professor coordenador e do diretor se faz necessário o uso de uma agenda de trabalho para não se perder nas demandas que atravessam o trabalho pedagógico e administrativo. Ambos devem priorizar o trabalho formativo com o foco para a melhoria das aprendizagens em práticas colaborativas.

Segundo Placco (2013), é importante que se definam as atribuições de cada um, para que não haja confusão nem desorganização na gestão da escola. Cabe ao coordenador pedagógico a formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagens; e ao diretor, cabe o desafio de realizar uma gestão com foco na aprendizagem dos alunos.

Destaca-se como principal papel do PCG promover a formação dos docentes, para garantir uma melhor qualidade do ensino, contudo, são inúmeras as suas atribuições:

I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem; II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação; V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração; VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento; VII - avaliar e sistematizar a produção didático pedagógica no âmbito da respectiva Escola; VIII - apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação; IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola (SÃO PAULO, 2009, p. 05).

Já o PCA é o profissional que orienta a execução do Guia de Aprendizagem, como também, orienta as atividades dos professores em horário pedagógico coletivo e/ou individual. Esse profissional tem como desafio desempenhar a carga horária de 20 horas como docente e também incorpora 20 horas como professor coordenador da área de conhecimento, totalizando uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva.

Na prática da escola pesquisada, do PEI, este professor coordenador prioriza em sua rotina observar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores da área na sala de aula, para auxiliar nas aprendizagens dos alunos como parceiro do professor, oferecendo *feedback* para a construção de uma rede colaborativa de aprendizagem. A observação tem como foco a gestão de sala de aula e as metodologias de ensino.

Podemos dizer que é na sala de aula que o trabalho da formação se materializa, pela reflexão do professor sobre a articulação dos aspectos didáticos pedagógicos. O coordenador se constitui num parceiro de trabalho do professor, as observações em sala de aula podem ser muito formativas. De fato, quando a parceria é afinada, no sentido de compartilharem os objetivos e a função da observação, o planejamento da aula observada e as necessidades de aprendizagens dos alunos (PLACCO, 2013, p. 93).

Apesar de não constar no rol de atribuições do PCA a função de observar a sala de aula, a unidade escolar estudada nesta pesquisa definiu em seu Plano de Ação²² (2017-2019) que iria adotar essa estratégia formativa, com o intuito de fortalecer a formação continuada dos professores, portanto, nesta Escola, o PCA observa as aulas do Currículo da Base Nacional Comum e o PCG observa as aulas dos professores da Parte Diversificada do Currículo. Além disso, o PCA articula a mediação na formação de professores, assim, ele identifica demandas formativas específicas da área e promove, juntamente aos docentes, atendimento às necessidades nos horários de trabalho pedagógicos coletivos da área.

Os professores coordenadores de área e o professor coordenador geral, juntos, articulam o trabalho formativo da unidade escolar pesquisada em reuniões semanais²³, promovendo atividades de estudo, planejamento e avaliação.

São atribuições estabelecidas para a função de PCA:

I – desempenhar, em sua área específica de conhecimento, as seguintes atribuições do Professor Coordenador: a. executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem; b. orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; c. orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem; d. organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação; e. participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores; f. avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica; g. elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos. II – dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas

²² O Plano de Ação da escola consiste em um instrumento de trabalho dinâmico com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação pelo trabalho desenvolvido.

²³ O Programa de Ensino Integral prevê uma reunião semanal para articulação e estudo entre PCA e PCG - Caderno do Gestor – Diretrizes do Programa de Ensino Integral, 2014.

da Secretaria de Educação; III – substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração (SÃO PAULO, 2009, p. 06).

Os docentes que atuam nas unidades do Programa de Ensino Integral devem elaborar um programa de ação com metas e resultados de aprendizagens dos seus alunos, esse profissional também substitui a ausência de outro colega em caso de faltas e se ele estiver disponível em horário pedagógico. Os profissionais atuam na sua área de conhecimento e na parte diversificada do programa que inclui atividades de tutoria aos estudantes, disciplinas eletivas, projeto de vida e orientação de estudos. Portanto, são atribuições deste professor:

I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas; III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares; IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei; V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola; VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos; VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada; VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas; IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área; X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola; XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais. Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica (SÃO PAULO, 2009, p. 07).

O professor da Sala de Leitura faz parte do grupo docente, porém, suas atribuições são distintas e de extrema relevância como espaço de diálogo e troca de experiências acadêmicas entre os estudantes. Este profissional também elabora programa de ação com indicadores e meta, tutoria, promove atividades estimule o uso de novas tecnologias para pesquisa. No documento normativo do PEI, define-se como suas atribuições:

I – elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; II – organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação estabelecido; III - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis; IV – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, no recinto da escola; V - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas na escola, a fim de promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula; VI – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e de cursos de formação continuada; VII – atuar em

atividades de tutoria aos alunos, de acordo com o plano de ação da Escola e com os projetos de vida dos alunos; VIII - propor indicadores que possibilitem à equipe escolar avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na Sala/ Ambiente de Leitura nos resultados da aprendizagem, no âmbito escolar; IX – acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/ Ambiente de Leitura; X – atuar em atividades de orientação e apoio aos alunos, para utilização de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação nas áreas de pesquisa e produção de materiais em mídias digitais; XI - subsidiar e orientar programas de preservação e organização da memória da escola e da história local, articulados com o plano de ação da escola e com os programas de ação dos docentes; XII - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas; XIII - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos; XIV – coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da Sala/Ambiente de Leitura, cuidando da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações; XV – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos (SÃO PAULO, 2009, p. 08).

Diante da complexidade do universo da escola do século XXI, promover um espaço acolhedor, de diálogo e reflexão democrática entre alunos, professores, gestores e funcionário se faz necessário. Refletir sobre as diversas atribuições dos profissionais da educação nesse contexto de mudança para implementação e consolidação do papel profissional, deve passar por uma transformação e por um momento de pertença. E assim, sentir-se como parte integrante de um grupo que navega na mesma direção como agente transformador, ocupando tempos e espaços de aprendizagens, e se desfazendo da educação tradicional que acreditava no aluno como uma tábula rasa; além de se lançar a uma educação humanista que valorize o projeto de vida dos estudantes e um acredite na formação de um cidadão pleno.

2.3 – Organização Curricular

O currículo do ensino integral está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e na Lei Complementar n. 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar n. 1.1191/2012, que abrange as dimensões do trabalho da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores das diversas áreas do conhecimento, contextualizadas na perspectiva da interdisciplinaridade e em busca da excelência acadêmica.

As matrizes curriculares implantadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio compõem disciplinas da Base Nacional Comum e da parte diversificada, havendo atividades complementares, sendo assim, a Base Nacional Comum corresponde a 4.480 horas/ano e a Parte diversificada a 1.760 horas/ano.

A Base Nacional Comum é composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia e Língua Estrangeira; já

a parte diversificada é composta pelas disciplinas: Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Práticas Experimentais, além de orientação de estudos e disciplinas eletivas.

Para compreensão e aprofundamento das bases que sustentam o PEI, alguns conceitos da parte diversificada precisam ser retomados²⁴, dentre eles:

- a) **Protagonismo Juvenil:** As atividades desenvolvidas nas aulas de protagonismo buscam desenvolver um jovem autônomo, solidário e competente, em um processo onde os professores e alunos são desafiados a solucionar problemas reais de forma criativa no interior da escola e promover interação com a comunidade com esse mesmo intuito.
- b) **Projeto de Vida:** Nas atividades do projeto de vida nos anos finais são dedicados a valores para vida e se pensa em uma escalada dos sonhos que permeia pensar sobre uma tomada de decisão sobre o nosso papel na sociedade e o que queremos alcançar no futuro. No ensino médio já é a consolidação da tomada de decisão sobre o futuro acadêmico e profissional. Em ambas etapas de ensino o projeto de vida pretende formar um cidadão pleno.
- c) **Práticas experimentais:** Está baseado no ensino por investigação, desenvolvimento do letramento científico, as aulas ocorrem no laboratório em práticas investigativas com o intuito de contribuir no desenvolvimento de habilidades e competências previstas no currículo: formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, defender argumentos científicos entre outros.
- d) **Orientação de estudos:** São atividades desenvolvidas para o suporte da aprendizagem e da organização pessoal dos alunos em hábitos de estudos. As atividades estabelecem uma rotina de estudos, fundamentado na concepção de que aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia. A orientação de estudos é dividido em dois momentos: orientação de estudos e nivelamento. O nivelamento é uma ação emergencial que busca desenvolver habilidades básicas não desenvolvidas no ano anterior, recuperando defasagens que são aferidas nas atividades diagnósticas, o professor realiza um plano de nivelamento para desenvolver tais habilidades com o apoio de estudantes protagonistas em grupos colaborativos, aluno monitor, agrupamentos por dificuldades e monitoria do professor, essa atividade pretende garantir a excelência acadêmica premissa do programa de ensino integral.
- e) **Disciplinas eletivas:** São atividades desenvolvidas semestralmente propostas e elaboradas por dois professores. A temática da eletiva deve partir do projeto de vida dos estudantes e do interesse dos alunos em aprofundar algum conceito ou conteúdo curricular. Os alunos escolhem a disciplina eletiva que querem participar no semestre e apresentam uma culminância que é um produto final de um projeto /e ou um evento a ser apresentado para toda a escola referente ao que aprenderam no semestre. Os estudantes, além dessas atividades descritas, participam de atividades de acolhimento ao ingressarem nas escolas de ensino integral, organizadas pelo vice-diretor e alunos mais experientes e denominados como jovens acolhedores; os professores da unidade também passam pela atividade de acolhimento, visto que o respeito faz parte das relações humanas e de crenças e valores.
- f) **Clube juvenil:** É um espaço coletivo destinado para práticas e vivências do Protagonismo Juvenil, para tomada de decisão de forma autônoma, aprendendo a planejar, a conviver, a respeitar as diferenças. As atividades são orientadas por um

²⁴ Esses conceitos estão propostos no Caderno do Gestor – Diretrizes do Programa de Ensino Integral, 2014.

aluno que é presidente do clube e o vice-presidente que contam com o apoio do diretor de escola para a formação dos clubes e o desenvolvimento semestres do ano letivo.

- g) Tutoria: É uma metodologia do programa, que atende os estudantes em suas diferentes necessidades, tanto pessoal quanto acadêmica. Porém, o foco da tutoria é o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, promovendo o sucesso escolar e realização do projeto de vida.

Figura 7 – Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental Integral.

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/COMPONENTES CURRICULARES		ANO	ANO	ANO	ANO	Carga Horária
			6º	7º	8º	9º	
			Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	
	Língua Portuguesa		6	6	6	6	960
	Arte		2	2	2	2	320
	Educação Física		2	2	2	2	320
	Matemática		6	6	6	5	920
	Ciências Físicas e Biológicas		4	4	4	4	640
	História		4	4	4	4	640
	Geografia		4	4	4	4	640
Ensino Religioso *		0	0	0	1	40	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		28	28	28	28	4.400	
Língua Estrang. Moderna - Inglês		2	2	2	2	320	
Disciplinas Eletivas		2	2	2	2	320	
PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
		Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida: valores para a vida cidadã	2	2	2	2	320
	Total da Parte Diversificada		11	11	11	11	1.760
Total Geral		39	39	39	39	6.240	

Fonte: Documentação da Escola cedida à pesquisadora.

2.4 – Indicadores Educacionais da Unidade Escolar Pesquisada

A qualidade da Educação Básica no Brasil vem sendo aferida por meio de indicadores decorrentes de avaliações de rendimento escolar. No sistema de ensino nacional destaca-se a Prova Brasil, que resulta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); no sistema de ensino do Estado de São Paulo, destaca-se o Saresp, que resulta o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

2.4.1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O Ideb é um indicador que foi criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, ele aponta dados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos pela escala do Saeb, que apresenta os níveis de proficiência em uma matriz de referência. Nas tabelas e quadros a seguir, são apresentados dados obtidos pela unidade escolar pesquisada, desde o ano de 2009, porém, com destaque aos últimos ciclos avaliativos – anos de 2015 e 2017.

Tabela 3 – Metas e Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ano	Meta	Valor
2009	4,5	3,9
2011	4,7	4,4
2013	5	4,5
2015	5,4	5
2017	5,6	6,1

Fonte: INEP²⁵ (2019).

Importante observar as taxas de aprovação ou retenção desta unidade escolar, com o intuito de aprofundar a compreensão da sua influência no fluxo escolar e, ainda, de como essas taxas impactam nos resultados da avaliação externa – Idesp/Saresp²⁶.

Na tabela a seguir, pode-se observar que a taxa de aprovação entre os anos de 2013, 2015 e 2017, nos anos finais do Ensino Fundamental, demonstram que a aprovação vem melhorando progressivamente; no 6º ano, em 2013, eram 94,8% aprovados – percentual que diminuiu em 2015 para 91,9%, havendo um número maior de retenções; em 2017, a unidade

²⁵ Dados retirados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

²⁶ SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

escolar conseguiu elevar o número de aprovação, chegando a 100% e sem retenção nas turmas de 6º e 7º anos.

Pode-se também observar que no 7º ano houve uma progressão no percentual de aprovações – em 2013, sendo 94,8% de alunos aprovados; em 2015, foram 96,7%; e em 2017 com 100% de aprovação. Para os 8º e 9º anos, observar-se uma progressão no percentual, porém, se faz necessário uma problematização, pois ao final do ciclo, a escola não consegue atingir 100% de aprovação, e o esperado é de que os alunos estejam com maior domínio das habilidades e das competências.

Tabela 4 – Taxa de Aprovação dos Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2013	94,8%	94,8%	90,3%	83,7%
2015	91,9%	96,7%	98,1%	94,8%
2017	100%	100%	98,6%	96,5%

Fonte: INEP (2019).

A taxa de aprovação no Ensino Médio (2017) não tem comparativos com outros anos, por ter a primeira turma se formado na 3ª série do Ensino Médio, justamente nesse ano. Pode-se afirmar, então, que houve um avanço nas aprovações, considerando toda a modalidade de ensino – na entrada do Ensino Médio (1ª série) haviam 95,3% de aprovação; e ao final do Ensino Médio (3ª série) 100% de aprovados.

Tabela 5 – Taxa de Aprovação dos Estudantes do Ensino Médio.

Ano	1ª série	2ª série	3ª série
2017	95,3%	98,1%	100%

Fonte: INEP (2019).

Pode-se observar um crescente nas proficiências média de Matemática e Língua Portuguesa, o que demonstra um investimento pedagógico nos conhecimentos dos estudantes, entre os anos de 2013 a 2017.

Tabela 6 – Saeb de Matemática – anos finais do Ensino Fundamental.

Ano	Proficiência Média	Proficiência Padronizada
2013	251,3	5
2015	258,3	5,3
2017	281,2	6

Fonte: INEP (2019).

De acordo com os números apontados nesta tabela, observa-se que em Matemática a escola obteve a proficiência média 281,2 (nível 4 - básico) no ano de 2017, seu melhor índice nos últimos anos entre 2013 a 2017. Vale destacar que os alunos nesse nível básico (281,2) precisam melhorar seu desempenho e sugere-se atividades de reforço. Apesar desta escola pertencer ao Programa do Ensino Integral, tendo um diferencial no modelo pedagógico das outras escolas da rede estadual, no ensino da Matemática, a proficiência média ainda se encontra abaixo do esperado.

Os níveis de proficiência do Saeb em Matemática estão divididos de 1 a 9, sendo nível 1 – Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225; e o nível 9 corresponde ao Desempenho maior ou igual a 400, assim, cada nível representa uma gama de habilidades que os alunos desenvolveram durante o percurso escolar. O quadro a seguir registra informações que ajudam a entender o que, provavelmente, os alunos da escola pesquisada aprenderam.

Quadro 6 – Proficiência Média de Matemática dos Estudantes do 9º ano, em 2017.

Nível 4²⁷ – Desempenho maior ou igual 275 e menor que 300	Além das habilidades dos níveis anteriores (1 ao 3) os estudantes provavelmente são capazes de: Espaço e Forma – (281,2) - Localizar um ponto em plano cartesiano, com o apoio da malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. - Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano com o apoio de malha quadriculada. - Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu.
	Grandezas e Medidas - Converter unidades de medida de comprimento de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. - Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada dobra ou reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade.
	Números e operações; Álgebra e funções - Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. - Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais e situação problema. - Localizar números inteiros negativos na reta numérica. - Localizar números racionais em sua representação decimal.
	Tratamento da informação - Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.

Fonte: Prova Brasil / INEP²⁸ (2019).

²⁷ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/MT_9EF.pdf. Acesso em 30 jan. 2019.

²⁸ Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>. Acesso 30 de jan.2019.

Apesar de toda a melhoria no resultado, pode-se perceber o distanciamento do nível 9 da escala do Ideb, em que os alunos deveriam estar dominando habilidades com maior complexidade.

Tabela 7 – Saeb de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental.

Ano	Proficiência Média	Proficiência Padronizada
2013	248,1	4,9
2015	256,6	5,2
2017	286,8	6,2

Fonte: INEP (2019).

Em Língua Portuguesa observa-se um avanço no resultado da proficiência média entre os anos de 2013 a 2017, e este representa a proficiência média de 286,8, sendo denominado de nível 4 (básico) pela escala de proficiência. Portanto, não contempla diversas habilidades primordiais do Ensino Fundamental e várias delas não foram aprendidas e, provavelmente, ocasionaram impacto negativo no Ensino Médio.

Quadro 7 – Proficiência Média de Língua Portuguesa dos Estudantes do 9º ano, em 2017.

Nível 4 – Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Competências Leitoras - (286,8) Além das habilidades dos níveis anteriores (1 ao 3) os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. - Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. - Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. - Reconhecer relações de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes fragmentos de romance, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagem. - Reconhecer o sentido de expressão e de variante linguística em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romance. - Inferir o efeito do sentido de linguagem verbal e não verbal em charge e histórias em quadrinhos. - Inferir o efeito do sentido de pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas anedotas e contos.
---	---

Fonte: Prova Brasil / INEP (2019).

Ao interpretar as informações apresentadas neste quadro, referentes à Língua Portuguesa, identifica-se que foram poucas as habilidades que os alunos demonstram dominar, em decorrência do baixo desempenho apresentado. Esses estudantes deixam de contemplar inúmeras habilidades, o que os leva a concluírem o Ensino Fundamental com conhecimentos insuficientes.

Tabela 8 – Proficiência de Matemática – Ensino Médio.

Ano	Proficiência Média	Proficiência Padronizada
2017	292,7	5,1

Fonte: INEP (2019).

Os níveis de proficiência do ensino médio, em matemática, partem do nível 1 ao nível 10, sendo o nível 1 – desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250, conforme maior o nível, maior a complexidade das habilidades, já o nível 10 representa o desempenho maior ou igual a 450.

Quadro 8 – Proficiência Média de Matemática dos Estudantes da 3ª série (292,7), em 2017.

Nível 3 – Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades dos níveis anteriores (1 ao 3) os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer o valor máximo de uma função quadrática representada graficamente. - Reconhecer, em um gráfico, o intervalo no qual a função assume valor máximo. - Determinar, por meio de proporcionalidade, o gráfico de setores que representa uma situação com dados fornecidos textualmente. - Determinar o quarto valor em uma relação de proporcionalidade direta a partir de três valores fornecidos em uma situação do cotidiano. - Determinar um valor reajustado de uma quantia a partir de seu valor inicial e do percentual de reajuste. - Resolver problemas utilizando operações fundamentais com números naturais.
--	--

Fonte: Prova Brasil / INEP (2019).

Levando em consideração as proficiências que devem ser desenvolvidas até o nível 10, no ensino médio, em matemática representada na escala por desempenho até 450, pode-se perceber que os conhecimentos alcançados formam insuficientes, atingindo o nível 3, portanto, infere-se que a escola está formando alunos que chegarão ao final do Ensino Médio sem desenvolverem habilidades de complexidade maior.

Tabela 9 – Proficiência de Língua Portuguesa – Ensino Médio.

Ano	Proficiência Média	Proficiência Padronizada
2017	286,6	5,1

Fonte: INEP (2019).

Quadro 9 – Proficiência Média de Língua Portuguesa dos Estudantes da 3ª série (286,6), em 2017.

Nível 3 – Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades dos níveis anteriores (1 ao 3) os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em artigo de opinião.
--	---

Continua

	- Identificar a finalidade de relatórios científicos. - Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções a relação de causa e consequência e a relação entre pronome e seu referente em fragmentos de romance. - Reconhecer variantes linguísticas em artigos. - Reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso morfosintáticos em contos, artigos e crônicas. - Reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos. - Inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido expressão em reportagens e tirinhas.
--	---

Fonte: Prova Brasil / INEP (2019).

Em Língua Portuguesa, os alunos também atingiram a média – nível 3 – em seu desempenho. Apesar de todo o esforço da escola e a melhoria nos resultados das avaliações externas, os níveis nas escalas de proficiência precisam de um maior investimento pedagógico, para a obtenção de uma melhora na qualidade no ensino.

2.4.2 – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

O Idesp é um indicador de qualidade da educação básica, baseado em apontar dois critérios: o desempenho dos estudantes nas provas do Saresp e o fluxo escolar. O Idesp tem como missão dialogar com as unidades escolares, fornecendo um diagnóstico da qualidade do ensino, oferecendo um retorno dos resultados das avaliações com os pontos que devem ser superados anualmente.

Nos anos de 2017 e 2018, os resultados do Idesp/Saresp foram divulgados para a rede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da plataforma Secretaria Escolar Digital, no link “Foco Aprendizagem”, como também na Revista Eletrônica e no Boletim do Saresp.

Os resultados das avaliações são consolidados em boletins para acesso das unidades escolares das redes estadual e municipal e de escolas técnicas e particulares que aderem à avaliação, porém, os resultados das avaliações devem ser divulgados pelas unidades escolares à toda comunidade. A revista eletrônica publica os boletins com o objetivo de que as escolas analisem seu desempenho, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem e da gestão escolar. A Secretaria disponibilizou uma plataforma denominada Secretaria Escolar Digital “Foco Aprendizagem”, para que os profissionais da educação ativos possam acompanhar os seus resultados para as futuras tomadas de decisão. Os professores ativos na rede possuem acesso à plataforma por meio de um cadastro funcional.

Tabela 10 – Comparativo do Idesp²⁹ – Diretoria de Ensino, Estado e Escola.

	9º ano	3ª série
Diretoria	3,48	2,69
Estado	3,21	2,36
Escola	4,43	3,96

Fonte: Boletim Saresp (ano de 2017).

No comparativo entre a diretoria e o Estado pode-se notar que a escola vem se destacando, apresentando resultados superiores a outras instâncias. Na tabela a seguir, verifica-se os resultados de desempenho dos estudantes em relação aos níveis de proficiência.

Tabela 11 – Evolução Histórica do Desempenho dos Estudantes nos Níveis de Proficiência do Componente de Matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Níveis de Proficiência	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Abaixo do básico	35,2	41,5	28,4	19,3	11,7	5,4
Básico	54,9	49,3	55,3	57,8	70,0	73,2
Adequado	9,8	9,0	16,7	22,8	11,7	19,6
Avançado	0	0	0	0	6,7	1,8

Fonte: SEE-SP³⁰.

A partir do ano de 2014, quando a escola faz adesão ao Programa de Ensino Integral, os resultados demonstram – em Matemática (9º ano do Ensino Fundamental) – uma diminuição do percentual de abaixo do básico de 28,4% (2014) para 5,4% (2017); e a partir do ano de 2015 houve um crescimento dos alunos no nível básico de 57,8% para 73,2% (2017), expressando uma concentração de estudantes nesse nível.

Nota-se, também, nessa evolução história de 2012 a 2017, que os alunos, em sua maioria, ficam concentrados no nível básico, mesmo com o diferencial da escola em relação a outras da rede estadual, com maior tempo na escola, participando das atividades da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada do Programa continuam dominando conceitos básicos das habilidades e competências proposta pelo currículo paulista.

²⁹ Comparativo do IDESP. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2017/004625.pdf>. Acesso em 30 de jan. 2019.

³⁰ A foco aprendizagem fica disponível para todos os professores ativos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/focoaprendizagem>. Acesso em 30 de jan. 2019.

Tabela 12 – Evolução Histórica do Desempenho dos Estudantes nos Níveis de Proficiência no Componente de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Níveis de Proficiência	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Abaixo do básico	21,57%	33,77%	21,43%	12,73%	16,90%	7,14%
Básico	62,75%	54,55%	48,21%	61,82%	52,50%	44,64%
Adequado	11,76%	5,19%	26,79%	25,45%	23,70%	39,29%
Avançado	3,92%	6,49%	3,57%	0%	6,80%	8,93%

Fonte: SEE-SP.

No ano de 2017, pode-se observar a queda no percentual de alunos no nível abaixo do básico – que corresponde a 7,14% – em comparação com o ano de 2016, que foi de 16,9%; e também uma elevação no nível avançado – que foi 8,93%, em 2017, em relação ao ano de 2016 – com apenas 6,8% de alunos nesse nível.

III – O CONTEXTO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhe dá a possibilidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificar o que pode ser aperfeiçoado de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Essa investigação surgiu por necessidade da pesquisadora, à época também na função de Professor Coordenador Geral (PCG) em uma Escola do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo, em compreender os resultados educacionais das avaliações externas e, então, desenvolver ações para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Integral, com o anseio de atender visão, missão e premissas desse modelo de escola.

Perante aos desafios para uma melhor qualidade de ensino aos estudantes e das atribuições do PCG como formador, essa investigação busca desvelar a temática da avaliação externa, dos seus resultados e a interpretação da escala de proficiência. Os resultados dessas avaliações – a partir da interpretação da escala de proficiência – oferecem dados primordiais sobre os níveis e os pontos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo com novas decisões.

Com o objetivo de compreender o que gestores e professores desta unidade escolar, entendem por avaliação externa e escala de proficiência, e interpretar como estes utilizam os resultados dessas avaliações, houve a proposição de um percurso formativo para repensar suas práticas pedagógicas e identificar quais fatores têm contribuído para o baixo desempenho dos estudantes na avaliação externa (Saresp), nos anos finais do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

O desenvolvimento das estratégias formativas está respaldado: Shulman (1996) – para valorização das experiências docentes nas discussões e nas reflexões; Mizukami (2005) – para abordar a cultura escolar colaborativa e participativa; e Placco e Souza (2015) – para compreensão das formas de aprender do adulto professor.

A organização deste capítulo contempla: A contextualização da Escola do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo; Os participantes da Pesquisa; Os Indicadores Educacionais desta escola: Ideb e Idesp; A escolha do procedimento metodológico “Encontros Formativos” para a construção do *corpus* da análise.

princípios que sustentam a política da Secretaria do Estado de São Paulo em direção à educação integral dos seus estudantes.

No ano letivo de 2018, nesta Escola funcionavam oito classes de anos finais do Ensino Fundamental – duas de 6º ano; duas de 7º ano; duas de 8º ano; e duas de 9º ano; no Ensino Médio, funcionavam seis classes – duas da 1ª série, duas da 2ª série e duas da 3ª série. Com atendimento em período integral, das 7h às 16h10, no ano de 2018 estavam matriculados: 280 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 195 alunos no Ensino Médio.

A estrutura física da escola dispõe de:

- uma sala de informática, com 20 computadores e com acesso à internet;
- um laboratório de química, física e ciências biológicas, devidamente equipado com microscópicos, vidrarias, lupas, estufas, dorso do corpo humano, esqueleto, células, entre outros materiais necessários;
- um laboratório de matemática para uso de ábaco, compassos, réguas, fita métrica, jogos de raciocínio lógico;
- uma sala de multiuso com *datashow* e *notebook*;
- uma sala de leitura dispondo de vasto acervo para pesquisa e empréstimo de livros;
- uma sala de arte – temática;
- duas quadras, sendo uma com cobertura;
- uma cozinha;
- um refeitório;
- uma sala de professores;
- duas salas de apoio, utilizadas para reuniões, estudo e planejamento dos professores;
- salas para diretor, vice-diretor, coordenação;
- uma secretaria escolar;
- banheiros para alunos, professores, com vestiário masculino e um feminino;
- uma sala de educação física;
- uma sala de matérias pedagógicas; e,
- pátio externo.

A equipe de profissionais da unidade escolar é composta pela equipe gestora – um diretor, um vice-diretor e um professor coordenador geral e três professores coordenadores de área. O corpo docente é formado por 23 professores especialistas, de diferentes áreas de conhecimento, sendo:

- Ciência da Natureza e Matemática: três professores de Matemática, dois professores de Ciências da Natureza, um professor de Biologia, um professor de Química e um professor de Física.

- Códigos e Linguagem: três professores de Língua Portuguesa, um professor de Inglês e um professor de Educação Física.
- Ciências Humanas: três professores de História, dois professores de Geografia e um professor de Filosofia/Sociologia.
- Uma professora readaptada na sala de leitura.

Estes professores, em sua maioria, são de cargo efetivo; somente quatro professores se encontram na categoria F³² (estáveis). Todos os profissionais estão com mais de dois anos de permanência nesta escola.

A equipe administrativa é composta por três Agentes de Organização Escolar (AOE) que atuam na inspetoria e dois que atuam na secretaria da escola; e um gerente – antigo secretário de escola. Na escola também trabalha uma equipe terceirizada, com três merendeiras na cozinha e três funcionárias da limpeza.

A comunidade escolar é heterogênea, com uma diversidade cultural e econômica; a escola atende jovens e adolescentes do próprio bairro e do município de Diadema, sendo que a procura por matrícula vem aumentando a cada ano, por alunos egressos das redes estadual, municipais de ensino e, também, de escolas particulares. Várias famílias procuram a escola por terem nela estudado e por acreditar que a escola vem melhorando no seu desempenho pedagógico, sobretudo ao oferecer o Ensino Integral.

A formação de professores acontece em diversos momentos, porém, o PEI prevê a carga horária obrigatória semanal denominada de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e Aula de Trabalho Pedagógico por Área (ATPA). No plano de gestão da unidade escolar consta que o plano de formação dos docentes busca fortalecer a constituição de um profissional crítico e reflexivo quanto a sua prática pedagógica e conhecimentos teóricos acumulados historicamente.

Durante o ano letivo ocorrem quatro reuniões de Conselho Participativo, direcionadas para difusão do PEI e discussão e reflexão do bimestre, contando com a participação da equipe gestora, docentes, discentes, pais e a comunidade escolar. No Ensino Fundamental, a participação dos alunos vem melhorando ano a ano; no Ensino Médio, a participação dos pais ainda é baixa.

³² Os professores da categoria “F” (estáveis) são aqueles admitidos pela lei 500/74 e considerados estáveis pela lei 1010/07. Esses professores mantêm os mesmos direitos que tinham em 2007, até a sua aposentadoria. Disponível em: <https://professortemporario.wordpress.com/2011/09/11/acaixa-preta-da-educacao-no-estado-de-sao-paulo>. Acesso em maio.2019.

As reuniões partem de uma temática do programa (projeto de vida, protagonismo juvenil, excelência acadêmica, corresponsabilidade entre outros temas). O líder de turma apresenta o perfil dessa turma pelo olhar dos alunos e o professor coordenador da turma apresenta o perfil da turma pelo olhar dos professores. É discutido o desempenho da turma no geral e, ao finalizar a reunião, os professores tutores atendem os pais individualmente. Essa prática vem sendo aprofundada nesta unidade escolar, com estudos teóricos com a equipe docentes e, nas aulas de protagonismo juvenil, para aproximar as práticas de gestão democrática.

A pesquisadora, de 2015 a 2018, atuou na equipe gestora desta unidade escolar, na função de PCG e, apesar das inúmeras atribuições prevista na legislação e no escopo de trabalho do ensino integral, as principais atribuições exercidas pela pesquisadora (coordenadora geral) foram: articular os momentos formativos da equipe escolar, em reuniões pedagógicas; preparar as formações contínuas; e o atendimento individualizado para troca de *feedback* nos horários formativos e/ou livres dos docentes.

3.2 – Participantes da Pesquisa

Uma das finalidades dos encontros formativos foi promover um diálogo entre os gestores e os docentes da unidade escolar – *lócus* desse estudo – na intenção de proporcionar momentos formativos de reflexão sobre concepções de avaliação, estratégias de ensino e instrumentos de avaliação.

É importante destacar que a proposta dos encontros formativos foi submetida ao Supervisor de Ensino desta unidade escolar, ao Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), ao Diretor, ao Vice-diretor, aos PCAs e aos professores de sala de aula. Esse compartilhamento da proposta teve a intenção de fazer circular informações de como se desenharia o plano de formação da unidade escolar no segundo semestre de 2018.

Nessa etapa de contato com os participantes da pesquisa, também foi realizada a anuência do plano formativo, pela Diretoria de Ensino. A proposta dos encontros formativos foi disponibilizada a todos os participantes via e-mail pessoal, na qual foram descritos os objetivos e os temas a serem estudados nos horários coletivos – avaliação externa e escala de proficiência; habilidades e competências; habilidades do currículo e matriz de referência; escala de proficiência e descritores; currículo x matriz de avaliação; e resultados educacionais do Saresp.

Para a realização dos encontros formativos, os participantes foram divididos em dois grupos de trabalho: o Grupo dos gestores – constituído por um diretor, um vice-diretor e três

professores coordenadores de área; e o grupo dos professores especialistas – constituído por professores de Língua Portuguesa, Inglês, Artes, Matemática, Ciências, Biologia, Química, Física, Filosofia, História e Geografia; e também por dois professores com carga horária atribuída em aulas de nivelamento³³.

O quadro a seguir apresenta o perfil destes participantes, que possuem experiências como docentes na rede estadual de ensino, todos com formação no ensino superior e com idade entre 35 e 56 anos.

Quadro 10 – Perfil dos Participantes da Pesquisa.

Grupo 1 – Gestores: Diretor, Vice-Diretor e PCAs					
Sigla para identificação	Sexo	Idade	Tempo na SEE*	Formação	Função
DIRETOR	F	54	23	Licenciatura em Pedagogia e Letras	Gestor
VICE-DIRETOR	F	52	21	Licenciatura em Pedagogia e História	Gestor
PCA Ciências Humanas	F	38	11	Licenciatura em História	PCA** e Professor
PCA Códigos e Linguagens	F	56	24	Licenciatura em Língua Portuguesa	PCA** e Professor
PCA Ciências da Natureza e Matemática	M	52	18	Licenciatura em Matemática	PCA** e Professor
Grupo 2 – Professores Especialistas					
Sigla para identificação	Sexo	Idade	Tempo na SEE*	Formação	Função
P1	F	54	20	Licenciatura em Língua Portuguesa	Professor
P2	F	41	10	Licenciatura em Língua Portuguesa	Professor
P3	F	35	11	Licenciatura em Língua Portuguesa	Professor
P4	F	37	04	Licenciatura em Artes	Professor
P5	F	39	7	Licenciatura em Matemática	Professor
P6	F	52	15	Licenciatura em Matemática	Professor
P7	F	38	12	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professor
P8	M	44	12	Licenciatura em Ciências Biológicas	Professor
P9	M	39	14	Licenciatura em Química	Professor
P10	M	49	10	Licenciatura em Filosofia	Professor
P11	F	53	20	Licenciatura em Geografia	Professor
P12	F	37	9	Licenciatura em História	Professor
P13	M	45	17	Licenciatura em Geografia	Professor
P14	F	43	11	Licenciatura em Inglês	Professor

Continua

³³ Nivelamento – Segundo a SEE, 2015, o nivelamento constitui uma ação emergencial no processo de recuperação, que busca promover as habilidades básicas não desenvolvidas no ano / série em curso.

Continuação

***	M	39	6	Licenciatura em Física	Professor
-----	---	----	---	------------------------	-----------

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

* Tempo de atuação profissional na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

** Professor Coordenador de Área³⁴.

*** Este professor participou somente do primeiro encontro, não entregou registros das atividades e, a partir da data do segundo encontro, estava em licença saúde.

A identificação dos profissionais foi preservada, optando-se pela identificação por área de atuação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no primeiro encontro formativo.

Essa divisão entre grupo de gestores e grupo de professores especialistas partiu da necessidade de compreender o que esses profissionais entendiam sobre avaliação externa a partir das suas vivências e experiências no âmbito educacional, respeitando o olhar dos gestores e dos professores. Além disso, discutir as concepções e os conceitos da temática de avaliação, sob o olhar desses dois grupos poderia contribuir para a construção de uma cultura avaliativa da escola, levando em consideração que pessoas produzem saberes diversos e que os conhecimentos dos grupos 1 e 2 poderiam ser distintos ou próximos.

As reflexões levantadas pelo grupo de especialistas abrem possibilidades de trazer uma aproximação das dificuldades encontradas na sala de aula, e os gestores poderiam contribuir com reflexões referente ao todo da escola, portanto, dialogar com esses dois grupos se fazia necessário para a interlocução e a circulação das informações e das reflexões. Considera-se que os dois grupos, juntos, podem proporcionar uma discussão mais próxima da realidade, preservando diferentes olhares que convergem para um mesmo ponto – a avaliação, os gestores com o olhar macro da escola e os professores com o olhar voltado às necessidades da sala de aula.

O grupo 1 participou dos quatro primeiros encontros formativos e o grupo 2 participou dos cinco encontros formativos, sendo o último direcionado às intervenções pedagógicas e ao estudo e planejamento das atividades. No decorrer do último encontro, percebeu-se a necessidade de novos momentos para finalização da proposta de intervenção, sendo esses realizados no horário de três aulas de reuniões pedagógicas de orientação de estudos /nívelamento.

Nessas três aulas de formação optou-se pela participação do grupo 2 - professores especialistas, foi utilizado o horário coletivo de Estudo/Nívelamento para compreender melhor as escalas de proficiência, identificando os níveis de aprendizagem dos alunos e discutindo coletivamente sobre as habilidades e as competências requeridas nas avaliações, o que

³⁴ Resolução SE 22/2012 – Os professores coordenadores de área (PCAs), nova figura do Quadro do Magistério, devem atuar como coordenadores no âmbito de sua área de conhecimento, apoiando o professor coordenador geral e suas atividades e sendo coordenados por esse.

contribuiu com os momentos de intervenções pedagógicas no planejamento destes participantes, dessa forma a pauta do 5º encontro foi reeditada após finalização dos encontros formativos. Embora mais momentos tenham sido incorporados à quantidade de encontros formativos, na pesquisa optou-se por definir esses três novos momentos somente como continuação do 5º encontro, com pauta única.

3.3 – Escolha do Procedimento Metodológico “Encontros Formativos” para a Construção do *Corpus* da Análise

Para realizar essa investigação, apoia-se na definição de que esta pesquisa, embora trabalhando com dados estatísticos, tem base qualitativa, sendo que seu termo pressupõe um trabalho com pessoas, fatos e locais, extraindo significados perceptíveis, por meio de minuciosas pesquisas, e que são interpretados de forma zelosa e perspicaz.

De acordo com Lüdke e André (2013), baseadas em Bogdan e Biklen 1982, apontam a pesquisa qualitativa como a abordagem adequada para a obtenção de dados descritivos, os quais são coletados a partir do contato do pesquisador com seu objeto de estudo e com o cenário estudado. Essa abordagem enfatiza o processo investigativo, tendo uma inquietude do pesquisador em retratar a perspectiva dos participantes.

Na pesquisa qualitativa, segundo André (1983, p. 66), pondera-se:

- a) A contextualização - As pesquisas qualitativas buscam a explicitação das condições reais que se relacionam às situações analisadas e, por essa razão, atribuem grande ênfase a descrições, depoimentos, interpretações e significações; b) A preocupação com o processo - As pesquisas qualitativas enfatizam principalmente o movimento, o qual torna possível apreender e retratar a perspectiva dos sujeitos, seus pontos de vista sobre o que está sendo focalizado.

Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE E ANDRÉ, 2013, pp. 12-14) apresentam cinco características que definem uma pesquisa qualitativa, dentre as quais duas características dialogam com esta pesquisa: o ambiente natural – fonte direta de dados, contemplando uma aproximação com os sujeitos participantes desta pesquisa em atividades formativas; e os dados produzidos nos encontros formativos – priorização de um espaço de reflexões e diálogos e favorável a melhor compreensão do problema estudado.

Na perspectiva do diálogo e das experiências como pontos de partida para a formação docente, os encontros formativos foram delineados para a construção de pontes entre teoria e prática e a aprendizagem da experiência, dois problemas centrais enunciados por Shulman (1996), ao discutir a formação de professores reforçando que essa formação requer análise,

atribuição de significados e exige respostas, quer sejam improvisadas ou deliberadas sobre a problemática.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre a nossa experiência [...]. Um caso torna material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso formativo é uma versão relembrada, recontada, reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208).

Para Mizukami (2005), os processos formativos precisam considerar algumas frentes: a escola deve ser considerada como um local de aprendizagem profissional; a importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto do conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica; considerar a reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional; a importância de construir culturas escolares colaborativas, a fim de fazer face à complexidade da mudança; a importância da construção de “comunidades de aprendizagem”, que passam a redefinir as práticas de ensino individuais e grupais; e a importância da consideração de interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional, entre outras.

Levando em consideração as formas de aprender do adulto, os estudos de Placco e Souza (2015, p. 18) apontam que os adultos aprendem em cenários diversos, não se atendo apenas a instâncias formais, pois a aprendizagem é um fenômeno e um processo influenciado por fatores e motivações externas e internas. As autoras afirmam que a aprendizagem acontece quando há confronto entre as ideias e as ações, experimentação (acertos e erros), estudo e questionamento das teorias, troca de experiências, acesso às memórias, escrita sobre o que se aprende, análise e síntese do novo.

Uma estratégia adotada para a reflexão dos encontros formativos utilizou-se dos pressupostos de Freire (1996), que discute o registro reflexivo como um processo de evolução do pensamento pedagógico, podendo ser feito pelo professor de forma minuciosa, levando-os a sentirem a relevância do registro como parte da sua experiência.

Nos estudos de Weffort (1996), o registro precisa ser feito de forma reflexiva, sendo estimulado e motivado para que haja a produção de mudança articulada entre a teoria e a prática, isso por ser considerado um instrumento formativo, que permite analisar os conhecimentos, os limites e as possibilidades dos envolvidos na ação. Pontes (2011, p. 2) afirma que, ao registrar de forma reflexiva o que se vivencia significa pensar reflexivo, ou seja, lançar a um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise.

Houve a intenção de a cada encontro um professor registrar a formação, apontando as discussões e as reflexões, os marcos de sistematização, as aprendizagens adquiridas e as experiências profissionais, os confrontos de ideias, as angústias ou desafios de articular a teoria e a prática. Ao iniciar um novo encontro, era feita a leitura do encontro anterior, trazendo as memórias formativas realizadas anteriormente. Vale ressaltar que o registro também foi significativo para os participantes que, por algum motivo, se ausentaram de algum encontro, pois a leitura do registro como memória situava o professor a entender o percurso da formação.

Por outro lado, o registro reflexivo amparou a pesquisadora que também registrava suas reflexões ao final de cada formação, para re(avaliar) sua própria prática como formadora. A partir dos registros dos dois primeiros encontros, tinha-se insumos para rever as sistematizações, as discussões, os pontos a serem retomados e aprofundados, a percepção dos participantes e, também, a proposição de mudança nas estratégias formativas.

Adentrar o olhar para o registro reflexivo que deve ser entendido como um diário, pelo fato de nele se registrar o cotidiano de modo livre e espontâneo, o pesquisador anota suas observações e reflexões com liberdade quanto às regras e às exigências ortográficas (BARBOSA, 2000). Diante dos pressupostos aferidos, a produção dos dados a serem analisados se deu por meio dos registros dos encontros formativos – por parte de todos os participantes.

Por parte da pesquisadora, foi necessário refletir sobre os resultados educacionais, compreender o conceito de habilidades e competências, verificar as matrizes de avaliação do Saresp, localizar pontos e/ou níveis da escala de proficiência dos estudantes e propor intervenções pedagógicas. Só então, foi possível delinear as pautas orientadoras desses encontros formativos a partir da contextualização das **escalas de proficiência**, referindo-se também aos estudos correlatos e aos documentos oficiais da SEE-SP, como o Relatório do Saresp; a Matriz de Avaliação do Currículo e Plano de Gestão; a Matriz de Referência do Saresp e do Saeb; e a literatura que versa sobre a temática.

As intervenções pedagógicas que preconizaram esse estudo se estabeleceram em acompanhamentos pedagógicos com os docentes, na transposição do planejamento desses professores, a partir das discussões e reflexões nos encontros formativos. Esse momento foi dedicado ao grupo 2 – professores especialistas de Língua Portuguesa e Matemática e professores de nivelamento – com a intenção de auxiliar a prática educativa, pois eram eles que faziam uso dos resultados dessas avaliações e desenvolviam as habilidades e as competências estruturantes do currículo avaliado. Dessa forma, eram localizados os

conteúdos do currículo da SEE, as habilidades na matriz de referência, posteriormente localizando as informações necessárias para análise a partir da escala de proficiência.

No confronto dessas discussões, reflexões e análises, foram preparadas as aulas de nivelamento na disciplina que se pretendia recuperar a aprendizagem defasada, como também potencializar as habilidades com maior complexidade do currículo da Base Nacional Comum, oportunizando os direitos de aprendizagem.

Em vista do que foi apresentado, a pesquisa de abordagem qualitativa considerou a realidade, as interações, as experiências dos sujeitos nas situações analisadas em grupos de trabalho, por meio de encontros formativos realizados em uma escola do Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A literatura do estudo apoiou para a transformação da prática docente, na construção de conhecimentos de forma colaborativa entre professores e gestores, proporcionando aos docentes um cenário rico de oportunidades, estudo, reflexão, objetivando criar um espaço dialógico de sucesso para a prática educativa.

Contudo, o percurso formativo foi pautado na flexibilidade, diante das contribuições que surgiam e das diversas metodologias formativas, por meio das quais se construiu um material reflexivo de registro de discussões e proposições decorrentes dos encontros formativos.

As contribuições de gestores e professores propiciaram a criação de um material coletivo de formação que contempla impressões, reflexões e discussões dos participantes – trata-se de um registro reflexivo que sistematizou o *corpus* da análise deste trabalho final.

As formações foram realizadas em cinco encontros formativos e mais três aulas de horário de Reunião de Orientação de Estudos/Nivelamento, partindo do referencial teórico já mencionado. Assim, iniciava-se com a leitura da memória do encontro anterior; havia uma problemática, perguntas provocativas para que os participantes pudessem discutir e constituir sentidos e significados para ela, com recomendação de estudo de textos da temática pesquisada, seguindo-se de análises, sistematizações de conhecimentos e ideias e, também, de uma avaliação ao final de cada encontro.

A elaboração das pautas, por parte da pesquisadora, se deu juntamente com os professores coordenadores de área, na intenção de promover o diálogo, a reflexão e a interlocução entre a teoria e a prática, valorizando os saberes e as experiências dos docentes, buscando proporcionar uma cultura colaborativa, com saberes compartilhados entre pares, de modo a contribuir com a formação do adulto professor.

Para a produção das informações oriundas dos encontros formativos, que ocorreram entre os meses de agosto a outubro de 2018, foram realizados os registros reflexivos produzidos pelos próprios participantes do grupo e pela pesquisadora, com gravação e a transcrição de três áudios dos encontros formativos 1, 2 e 4, como também as descrições das discussões e das atividades. Cada encontro formativo teve uma carga horária de duração de aproximadamente 90 minutos. A organização dos conteúdos dos encontros foi discutida entre a pesquisadora (à época coordenadora geral da unidade escolar) e os professores coordenadores de área, bem como as estratégias formativas utilizadas. A organização desse material percorria diversas etapas que chamávamos de “Momentos”.

No 1º momento eram feitos o acolhimento e os agradecimentos aos participantes por terem vindo ao encontro; em seguida era realizada a leitura do registro reflexivo, o que havia acontecido no encontro anterior e, caso algum participante tivesse faltado, poderia ser retomado a memória do encontro para situar e incluir o colega na trajetória do grupo.

Nos 2º e 3º momentos eram realizadas atividades individuais como relatos escritos, seguidos de discussão coletiva, leitura e reflexão a partir de textos teóricos, análise de vídeos ou materiais sobre a prática pedagógica, troca de experiências e ideias, entre outras. Esses momentos marcavam a essência do encontro, ao proporcionar a aproximação com conteúdos de formação e vivência de estratégias formativas, e a reflexão da prática pelos participantes.

Nos 4º e 5º momentos ocorriam a sistematização das discussões, as considerações finais e a avaliação do encontro. E no 6º momento eram feitas indicações de leitura para aprofundar o estudo da temática. Cada momento era seguido de encaminhamentos a serem feitos nas atividades, conforme proposto na pauta.

Após cada encontro, esta pesquisadora, em parceria com os PCAs, analisava o material produzido e refletia o que poderia ser discutido, problematizado e aprofundado no próximo encontro, sempre com respaldo de reflexões propostas pela literatura pertinente ao assunto. A construção das pautas também era influenciada pela leitura dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

IV – O CORPUS DA ANÁLISE: SISTEMATIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

O *corpus* de um tema é composto pelos materiais identificados como fonte importante para que o aluno/pesquisador possa fundamentar seu texto, adequado ao caráter científico necessário à sua monografia. A palavra *corpus* é de origem latina, e significa corpo. No contexto acadêmico, *corpus* é o conjunto de documentos sobre determinado tema (BAUER; AARTS, 2002, p. 12).

Neste capítulo é apresentado o *corpus* da análise decorrente de diferentes etapas metodológicas – a escolha do procedimento metodológico – encontro formativo; a construção das pautas; e a realização desses encontros, estabelecendo relação com as discussões teóricas sobre avaliação em larga escala e escala de proficiência e suas implicações na prática pedagógica. O *corpus* da análise está estruturado em cinco pontos, seguindo a ordem de realização dos encontros formativos. Juntamente com a pauta desses encontros, é organizada a sistematização dos dados produzidos, contemplando os registros de atividades escritas e diálogos – dos participantes e da pesquisadora.

A partir dessa sistematização, discute-se a cultura avaliativa no contexto de uma Escola do Programa de Ensino Integral da Rede de Estadual de São Paulo e a interpretação dos resultados do Saresp para a tomada de decisões. Nesse sentido, a análise busca compreender o que gestores e professores entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados das avaliações para melhorar a qualidade do ensino.

4.1 – Primeiro Encontro Formativo

O principal objetivo foi identificar conhecimentos sobre avaliação externa e escala de proficiência. No primeiro momento, foram realizados o acolhimento dos participantes na sala de reunião e o agradecimento pela participação, em seguida, foram explanando os anseios da pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo, para aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação externa e escala de proficiência na tentativa de fortalecer a formação continuada em serviço.

Figura 9 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 1º momento.

Pauta do 1º Encontro Formativo	
Data: 07 de agosto de 2018	Horário: das 15h30 às 17h10
Objetivo: Identificar conhecimentos sobre escala de proficiência e avaliação externa.	
Procedimentos:	
1º Momento: Roda de Conversa – Agradecimentos, combinados dos encontros formativos.	
✚ Agradecer a presença e a participação dos professores na pesquisa, reforçar a importância do estudo e a participação nos encontros formativos e fazer os combinados para os próximos encontros; ✚ A pesquisa de mestrado, como surgiu os anseios da pesquisa; ✚ Retomada do Modelo Pedagógico do Programa de Ensino Integral (princípios, valores e premissas e a responsabilidade em oferecer um ensino de qualidade. ✚ Entrega do cronograma formativo e retomada dos registros reflexivos como estratégia formativa. ✚ Explicar os caminhos metodológica dos encontros formativo da pesquisa de mestrado, dessa forma, serão utilizados os registros reflexivos elaborado pelo grupo e a gravação de áudios de alguns encontros. Distribuir o termo de consentimento livre e a autorização do uso de áudio e reprodução fotográfica para os participantes assinarem. Esclarecer que em hipótese alguma os nomes das pessoas serão revelados nesta investigação.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Um dos pontos retomados foi o compromisso da escola de Ensino Integral em oferecer uma educação de qualidade, diante do modelo pedagógico: princípios pedagógicos que são a base do Programa (Os Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional e as premissas: Formação continuada, Corresponsabilidade, Protagonismo Juvenil (estudantes) e sênior (dos profissionais do quadro do magistério) e Replicabilidade. Nesse momento, a pesquisadora exaltou que a pesquisa poderia contribuir com o fortalecimento das Premissas do Programa de Ensino Integral, para gestores e professores (público alvo dessa investigação).

Em seguida, os participantes receberam a pauta do encontro com a proposição dos caminhos metodológicos da pesquisa, a serem utilizados para os registros reflexivos elaborados pelo grupo, gravação de áudios de alguns encontros e a reprodução fotográfica. Foi distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A),

autorizando o uso de áudios para assinatura. Nesse momento, todos manifestaram interesse em participar.

Figura 10 – Registro Fotográfico do 1º Encontro Formativo.



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No segundo momento, foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre dois pontos: o que você sabe sobre avaliação externa e o que você entende sobre escala de proficiência. Foram distribuídas folhas sulfite para que os participantes registrassem suas ideias individualmente.

Figura 11 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 2º momento.

2º momento: Atividade 1- Levantamento dos conhecimentos prévios

Encaminhamento: Responda as questões a seguir individualmente na folha de sulfite:

- O que você sabe sobre avaliação externa?
- O que você entendem por escala de proficiência?

Divisão dos grupos:

Grupo 1 – Diretor e Vice Diretor

Grupo 2 – Professores Coordenadores de Área

Grupo 3 – Professores de Códigos e Linguagem

Grupo 4 – Professores de Ciências da Natureza e Matemática

Grupo 5 – Professores de Ciências Humanas

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As informações produzidas por meios dessas questões foram registradas por escrito e organizadas por temas – avaliação externa e escala de proficiência – e são apresentadas nos dois quadros a seguir:

Quadro 11 – O que você sabe sobre Avaliação Externa?

GRUPOS	O QUE VOCÊ SABE SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA? (RESPOSTAS INDIVIDUAIS)
Grupo 1 – Diretor e Vice-Diretor 02 participantes 02 respostas	(Diretor) A avaliação é um instrumento valioso para todo o sistema, pois, avalia o ensino e a aprendizagem. Com a apuração dos resultados analisamos o percurso do trabalho docente, se o currículo proposto está sendo cumprido, e se é adequado, quais investimentos necessários para as formações desses profissionais. (Vice-diretor) São avaliações que têm como um dos objetivos avaliar a qualidade de ensino ofertada.
Grupo 2 – Professores Coordenadores de Área 03 participantes 03 respostas	(PCA Códigos e Linguagens) As avaliações externas como Saresp, Saeb são aplicadas nas escolas para mensurar o aprendizado e assim rever ou intensificar políticas públicas. Na minha opinião, apesar da boa intenção, as avaliações externas não têm conseguido melhorar a qualidade do ensino no país, ou seja, as políticas públicas aplicadas a partir delas não são eficientes. (PCA Ciências da Natureza e Matemática) As avaliações externas, avaliam o sistema de ensino e o aprendizado dos alunos. (PCA Ciências Humanas) São avaliações onde se mede o trabalho feito nas escolas com os educandos. Também é através delas que se percebe qual trabalho deve ser feito para que melhorem.
Grupo 3 – Professores de Códigos e Linguagem 06 professores 04 respostas	(P1 Língua Portuguesa) Esta avaliação é importante para elaboração de políticas públicas educacionais e uma oportunidade para a escola se avaliar e comparar com as demais escolas da rede. Só não acho válido vincular com o bônus (\$\$\$). A verba da educação destinada aos salários já são direito dos profissionais. Quem está mal precisa de mais investimento em formação continuada e apoio pedagógico, não de punição pecuniária. (P2 Língua Portuguesa) As avaliações externas poderiam ter uma função de auxílio à reorganização dos programas curriculares que acontecem nas escolas, porém muitas vezes exercem o papel de ranqueamento num processo seletivo e classificatório de escolas e alunos. (P3 Inglês) Muitas vezes servem para ranking das escolas e meritocracia. A avaliação externa verifica o que os alunos aprenderam ao final de cada ciclo. (P4 Artes) Acompanhamos os resultados e análises do Saresp e IDEB.
Grupo 4 – Professores de Ciências da Natureza e Matemática 08 professores 05 respostas	(P5 Matemática) No Estado de São Paulo temos o Saresp. Essa avaliação externa é aplicada ao final do ano letivo para o 9 ano e 3 ano do ensino médio, de Língua Portuguesa e Matemática. Essa prova avalia o aprendizado dos alunos e dá uma nota para a escola. O Idesp é a união da nota do Saresp e o fluxo da escola. Não sei exatamente o que fazem com o resultado, mas se a meta é alcançada, a escola ganha um bônus e tem uma boa classificação no ranking do Estado de São Paulo.

Continua

Continuação

	(P6 Matemática) As avaliações externas é um instrumento padronizado cujas as provas apresentam o resultado comparativo entre a rede e as escolas e os desempenhos dos alunos. (P7 Ciências) A avaliação externa é um bom instrumento, porém tem nivelado por baixo o ensino das escolas. (P8 Biologia) Estas avaliações devem ajudar de alguma forma a adequação do sistema de ensino. (P9 Química) As avaliações externas são padronizadas para todo território brasileiro.
Grupo 5 – Professores de Ciências Humanas 05 professores 03 respostas	(P10 Filosofia) As avaliações não dão conta de tudo que de fato a escola necessita. (P11 História e Geografia) Eu acredito na avaliação do professor, ele sabe o que os alunos precisam aprender. (P12 História) Avaliação externa é muito complexa. Acredito que ser medida todo ano é injusto, pois a escola não tem tempo hábil para ser redirecionar, com um plano de ação a longo prazo, significativo. Além do estado ter diversas mudanças na equipe gestora, mudanças no quadro de professores, são muitas interfaces que acontecem no contexto da escola. Avaliação para ganhar ou não bônus, ranquear escolas, devemos refletir sobre esses pontos além do desempenho dos estudantes.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quadro 12 – O que você entende por Escala de Proficiência?

GRUPOS	O QUE VOCÊ ENTENDE POR ESCALA DE PROFICIÊNCIA? (RESPOSTAS INDIVIDUAIS)
Grupo 1 – Diretor e Vice-Diretor 02 participantes 02 respostas	(Diretor) As escalas viram parâmetros para os objetivos escolares. (Vice-diretor) A equipe pedagógica analisa os resultados das escolas e verifica a escala de proficiência para reorientar as ações.
Grupo 2 – Professores Coordenadores de Área 03 participantes 03 respostas	(PCA Ciências da Natureza e Matemática) Estamos em estudo com as escalas de proficiência para prepararmos as formações dos professores e atender melhor as dificuldades de nossos alunos. É de fundamental conhecimento para recuperar e avançar suas aprendizagens. (PCA Ciências Humanas) São utilizadas para direcionar, por exemplo, as atividades. Saber a produção do aluno é fundamental para que a aprendizagem dele aconteça de forma direcionada e significativa. (PCA Códigos e Linguagens) Consulto as escalas juntamente com os professores para realizar as adequações nos planos de aulas, mas para além delas, verificamos as matrizes
Grupo 3 – Professores de Códigos e Linguagem 06 professores 04 respostas	(P1) A escala de proficiência de língua portuguesa está atrelada as matrizes de referência. Começamos a estudar para avançar nas aprendizagens dos alunos. (P2) Os professores precisam ter tempo para estudar, para dominar os conceitos e ter maior fortalecimento no trabalho da escola. A escala de proficiência exige muita leitura e estudo. (P14) As escalas influenciaram quando formava coordenadores nas unidades escolares e eles formavam os professores.

Continua

Continuação

	(P4) As escalas determinam o conhecimento aprendido.
Grupo 4 – Professores de Ciências da Natureza e Matemática 08 professores 04 respostas	(P5) As escalas redirecionam o planejamento escolar. (P6) Para que o aluno aprenda aquele conteúdo, ele tem que desenvolver uma série de habilidades, eu foco nessas habilidades e se eu consigo atingir grande parte dessas habilidades, eu entendo que nesse ponto na minha avaliação vai aparecer os conteúdos que foram contemplados na escala de proficiência. (P7) As escalas são importantes principalmente nas aulas de nivelamento, para recuperar a defasagem dos alunos. (P9) As escalas apresentam o desempenho dos estudantes.
Grupo 5 – Professores de Ciências Humanas 05 professores 03 respostas	(P12) Apesar da influência da língua portuguesa nas ciências humanas, não há uma escala de proficiência própria na rede estadual para disciplina de história. (P11) Não sei como contribuir com minha disciplina de Geografia na escala de proficiência. Estou animado com esse estudo para que possamos poder ajudar a melhorar a qualidade do ensino na escola. (P10) A escala de proficiência está atrelada com as habilidades do currículo de língua portuguesa e matemática.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

No terceiro momento a pesquisadora solicitou que os gestores e os professores se dividissem em grupos: Grupo 1- Gestores (diretor e vice-diretor) Grupo 2 – (Professores Coordenadores de Área), Grupo 3 (Professores de Códigos e Linguagem), Grupo 4 (Professores de Ciências da Natureza e Matemática e Grupo 5 (Professores de Ciências Humanas) para reflexão coletiva e trocas de saberes sobre avaliação externa e escala de proficiência.

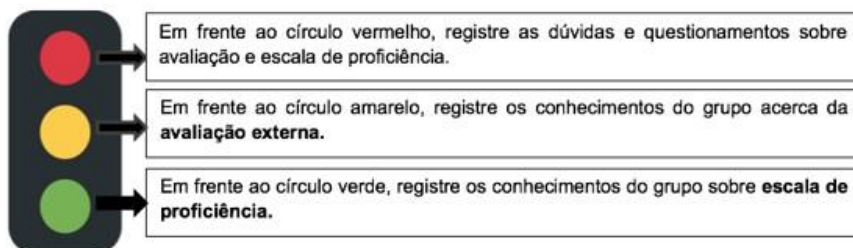
Dessa forma, a pesquisadora tinha a intenção de ter os registros dos participantes sobre as concepções de avaliação como uma possível contribuição nas análises de dados. Foi utilizado como estratégia a simbologia do semáforo.

Figura 12 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 3º e 4º momentos.

3º momento: **Atividade 2-** Compartilhando saberes

Encaminhamentos: Discussão em grupo.

1. Após ter realizado o registro das questões individualmente na folha de sulfite, discuta com o seu grupo de trabalho as respostas e ampliem a discussão.
2. Utilize os simbologia do semáforo para registrar as discussões do grupo.
Coletivamente registre no flip-chart as discussões sobre as questões de avaliação externa e escala de proficiência



4º momento: **Atividade 3** – Sistematização

Encaminhamento: Apresentação dos grupos de discussão e fechamento dos questionamentos (pontos sinalizados no farol vermelho)

Fonte: elaboração da pesquisadora.

No quarto momento, ocorreu a sistematização dos grupos (apresentação das discussões e exposição dos trabalhos elaborados no painel da sala de reunião) e o fechamento dos questionamentos, dúvidas que apareceram durante as apresentações como também nos pontos sinalizados no farol vermelho. O quadro 8 registra as respostas desses dois momentos formativos – atividades 2 e 3.

Quadro 13 – Registro das discussões da Atividade do Semáforo.

GRUPOS	Em frente ao círculo verde , registre os <u>conhecimentos do grupo acerca da avaliação externa</u>	Em frente círculo amarelo , registre os conhecimentos do grupo sobre a escala de proficiência.	Em frente ao Círculo vermelho , registre as dúvidas e questionamentos sobre avaliação externa e escala de proficiência
Grupo 1 – Diretor e Vice-Diretor	Utilizamos a avaliação externa para nortear as ações futuras da escola. Analisamos os resultados, o percurso do trabalho docente, o currículo e redirecionamos o trabalho.	Temos as Escalas de proficiência - LP e MAT (abaixo do básico, básico, adequado e avançado). Elas norteiam o trabalho pedagógico.	Temos um plano de ação para recuperar as defasagens dos alunos em LP e Mat. Precisamos entender que essa responsabilidade é da escola e não somente dos professores desses componentes.
Grupo 2 – Professores Coordenadores de Área	As avaliações externas mensuram o aprendizado dos alunos. Analisam o sistema de ensino e intensificam as políticas públicas.	As escalas de proficiência apontam diversas habilidades que devem ser trabalhadas ao longo dos anos. Essas habilidades / conteúdos tem diversos níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.	Investimento na formação dos professores em avaliação.
Grupo 3 – Professores de Códigos e Linguagem	A avaliação externa verifica o que os alunos aprenderam ao final de cada ciclo. Além de indicar o fluxo escolar.	As escalas de Proficiência, indicam o nível de aprendizagem dos alunos, onde devemos avançar ou recuperar.	Sabemos que a Avaliação externa mede a competência leitora, nesse sentido dos professores podem contribuir no direcionamento dessa competência. Precisamos estudar para que esse trabalho fique mais efetivo na escola.
Grupo 4 – Professores de Ciências da Natureza e Matemática	A avaliação externa mede o aprendizado dos alunos que é representado por uma nota para a escola (meta). Essa avaliação externa é aplicada nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. O Idesp é a união da nota do Saresp e o fluxo da escola. Essa prova (Saresp) está vinculada com o pagamento do bônus.	As proficiências estão inter-relacionadas com as habilidades e competências do nosso currículo, divididas em níveis de aprendizagem.	Precisamos trabalhar com jogos, nos laboratórios com atividades diversificadas para recuperar as defasagens. Compras de materiais diversificados. Tornar o ensino mais prático e eficaz, propor simulados dessas provas para os alunos. Os alunos chegam com muitas defasagens no ensino da matemática, principalmente os entram no meio do ano letivo. Como equalizar as defasagens os alunos das matrículas suplementares.
Grupo 5 – Professores de Ciências Humanas	Avaliação externa é um dos instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e das metas escolares.	A escala de proficiência está atrelada com as habilidades do currículo de língua portuguesa e matemática, temos escala de proficiência em ciências humanas.	Como a área de ciências humanas pode contribuir no desenvolvimento das habilidades e competências dessas avaliações? A avaliação externa cria um ranqueamento entre escolas, desvalorizando o contexto de cada unidade. Essa avaliação conta os alunos com necessidades especiais o que prejudica a meta da escola.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Figura 15 – Pauta do 1º Encontro Formativo: 6º momento.

6º momento: Atividade 3 – Recomendação de Leitura

Texto: Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências.

Encaminhamento: Estudo do texto.

Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso 12 maio.2018.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

4.2 – Segundo Encontro Formativo

Os objetivos do encontro foram aprofundar os conhecimentos sobre avaliação externa e reconhecer os conceitos de habilidades e competências.

O primeiro momento foi reservado para o acolhimento dos participantes na sala de reunião e para a leitura do registro reflexivo do 1º encontro formativo, elaborado pela professora de Inglês e compartilhado entre os participantes, que aproveitaram esse momento para definir os responsáveis pelos registros dos próximos encontros.

Figura 16 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 1º momento.

Pauta do 2º Encontro Formativo

Data: 21 de agosto de 2018 – **Horário:** das 15h30 às 17:10

Objetivos: Aprofundar os conhecimentos sobre avaliação externa;
Reconhecer o conceito de habilidades e competências.

Procedimentos:

1º momento: Acolhimento e atividades iniciais

Encaminhamentos:

- ✚ Entrega da Pauta e leitura do registro reflexivo do encontro anterior;
- ✚ Agendar quem ficará responsável pelos registros dos próximos encontros.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O segundo momento, dedicado ao Estudo do Artigo: Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências, está descrito no quadro 14.

Figura 17 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 2º momento.

2º momento: Atividade 1 - Estudo do Texto: Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências.

Encaminhamentos:

- ✦ Estudo do texto: Grife os pontos que você achar pertinente para discussão
- ✦ Dividir os participantes em pequenos grupos, para debater o texto;
- ✦ Apresentação dos grupos e mediação das proposições apresentadas.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A partir da leitura realizada, os participantes selecionaram grifos no texto com os pontos relevantes para serem discutidos no grupo, logo após esse momento houve a exposição oral das discussões. Nesse momento do encontro, o texto foi dividido em quatro temáticas: Concepção de avaliação; Responsabilização da avaliação; Boas Práticas no IDEB; Resultados/acompanhamento das avaliações externas. A partir da leitura realizada, optou-se por dividir o texto em temáticas para que ficasse didático o acompanhamento dos participantes; os trechos foram ressaltados pelos participantes e, a partir deles, eram realizadas discussões e reflexões.

Quadro 14 – Avaliação Externa e Qualidade na Educação Básica: Articulação e Tendências.

TEMÁTICA DO TEXTO: CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO EXTERNA		
Grupos / Sujeitos	Fragmento do texto ressaltado	Fala dos Participantes
Diretor	A avaliação é um processo amplo que deve dar subsídios para a tomada de decisão no âmbito dos sistemas de ensino.	“Eu entendi que os resultados da avaliação externa devem subsidiar as futuras ações da escola.”
Vice-Diretor	As avaliações são apresentadas como subsídios para repensar as práticas pedagógicas, com função diagnóstica e formativa.	“Já temos a avaliação diagnóstica na nossa escola e formativa, temos que pensar como ensinar os alunos que tem dificuldades para aprender, como propor um trabalho mais individualizado? [...]. Temos as ações de nivelamento, mas as vezes elas não dão conta de suprir algumas defasagens de anos anteriores de tão profunda. Temos que pensar o que fazer com alunos com extremas dificuldades.”
PCA CL	A avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpretação sistêmica sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados.	“Eu lê e entendi que a avaliação tem duas frente: A avaliação verifica como está o sistema de ensino, no nosso caso como a rede estadual está em relação a aprendizagem e a avaliação em relação as práticas de ensino, os resultados.”

Continua

Continuação

PCA MAT	A avaliação externa é complexa e deve considerar a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver autonomia.	A avaliação tem muitos pontos para discutir, acredito que a responsabilidade não seja somente do professor, são muitos os aspectos que leva o aluno não aprenderem diversos conteúdos. Eu acho a avaliação externa importante para ver os caminhos que estamos percorrendo. O Saresp mesmo mostra que estamos melhorando nossos resultados.”
PCA CH	A avaliação visa contemplar as habilidades e competência do currículo.	“A leitura fez eu repensar no meu trabalho como professora, sobre a minha prática, eu tenho coisas a melhorar.”
P1	A avaliação externa deve articular o planejamento de ações pedagógicas.	“Essa articulação faz parte do nosso plano de ação. Planejamos as ações e elas são acompanhadas pelos PCA / PCG. Acredito que estamos no caminho certo. Eu entendi que a avaliação externa é muito mais que atingir as metas, temos que articular o planejamento escolar com projetos e ações que garantam a melhoria na qualidade do ensino.”
P2	A avaliação é um processo e uma condição necessária para que se possa estabelecer e acompanhar metas quantitativas e qualitativas e verificar se estão sendo atingidas.	“Eu acho que a avaliação privilegia metas qualitativas e quantitativas, uma não invalida a outra, claro que temos que rever nosso trabalho de professor, mas a meta é um parâmetro onde queremos chegar.”
P4	A avaliação é um processo de ensino e aprendizagem evidenciando a trajetória de ensino e aprendizagem, das escolas, das próprias redes, a fim de aprimorar as decisões.	“A avaliação é como a Cassia já tinha falado, analisa o ciclo, o que o aluno aprendeu nesse espaço de tempo, a rede de ensino. A escola, com suas características, com sua pluralidade deve analisar seu contexto e promover ações para melhorar seu desempenho.”
P5	A avaliação necessita de análise das práticas docentes (estratégias de ensino).	“A avaliação fala muito da prática do professor, mas as escolas têm que ter infraestrutura que garante esse contexto. Aqui no integral temos um espaço legal e um grupo comprometido. Mas aqui é uma realidade muito distante da maioria das escolas da rede.”
TEMÁTICA DO TEXTO: RESPONSABILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO		
Grupos / Sujeitos	Considerações	Fala dos Participantes
P10	As políticas de responsabilização ao contrário do que se deseja, acaba por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos.	“Muitas vezes, a própria secretaria não subsidia o trabalho do professor, sem impressora, papel sulfite, sem material para o professor trabalhar. A escola de ensino integral é privilegiada, mas a escola onde eu trabalhava antes, não tinha nenhum suporte, recurso de material para se trabalhar. A gente fazia o que podia.”
P12	A responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir o	“Eu já tinha comentado que achava injusto a avaliação externa está relacionada com o pagamento do Bônus. São muitos fatores que

Continua

Continuação

	desempenho do professor e de outros profissionais da educação, apesar de inúmeros estudos salientarem que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores.	fazem a escola atingir ou não a meta. Temos alunos com necessidades especiais, e eles contam no Saresp, mas nem todos têm laudos, pelo fato da família não aceitar o problema. Essa responsabilidade não pode ser posta na conta dos professores.”
TEMÁTICA DO TEXTO: BOAS PRÁTICAS NO IDEB		
Grupos / Sujeitos	Considerações	Fala dos Participantes
Diretor	Cajuru – Sistema próprio de avaliação, avaliação diagnóstica e organizadas pela rede.	“A rede de Cajuru tem um sistema muito parecido com a rede da SEE, porém temos uma REDE DE ENSINO imensa em SP em contextos bem diversos”. Temos a AAP Avaliação da Aprendizagem em Processo que diagnóstica as habilidades defasadas.”
P3	O Sistema de Catanduva – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar Municipal (consiste em uma prova ao ano e serve como base comparativa para os resultados da Prova Brasil, e ao mesmo tempo foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município de Catanduva (IDEMCA), indicador de qualidade do ensino. A avaliação é um instrumento diagnóstico e controle do desempenho dos alunos que estabelece metas para cada escola, favorecendo seu acompanhamento pela equipe escolar e pela comunidade. Cada escola existe uma Comissão de Acompanhamento da Avaliação (composta por professores, especialistas da Educação e pais de alunos voluntários).	---
P7	Porto Ferreira – Possui assessoria do Instituto Ayrton Senna, foi criado o sistema próprio de avaliação (2008), os dados de outras avaliações externas são utilizados pelo Departamento de Educação (Prova Brasil, Provinha Brasil, Saresp), para detectar os problemas de aprendizagem enfrentados pelas escolas e planeja ações.	“Eu acredito que não adianta tantas avaliações externas, temos que ter tempo de avaliar, analisar e cumprir o plano de ação, focado. Porque não adianta ter um monte de resultados e não fazer nada com eles. O nosso termômetro será a avaliação do professor, a processual. Conforme eles aprendem os conteúdos/ habilidades podemos ir avançando.”
Diretor	Itanhaém – Foi realizada avaliação externa em 2005 (com assessoria). A cada três meses, a Secretaria de Educação avalia a aprendizagem nas escolas, via portfólio dos alunos, organizados pelas unidades de ensino.	“O que eu achei estranho é como o Secretária de Educação vai dar conta de verificar todos os portfólios e corrigir os rumos. Esse trabalho acho que seria do coordenador pedagógico, seria uma fiscalização?”

Continua

Continuação

TEMÁTICA DO TEXTO ESTUDADO: RESULTADOS / ACOMPANHAMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS		
Grupos / Sujeitos	Considerações	Fala dos Participantes
PCA MAT	Tanto em Cajuru como Catanduva, as avaliações externas têm como objeto tanto o desempenho de professores quanto de alunos, em Porto Ferreira e Itanhaém somente desempenho dos alunos.	---
P4	Em Cajuru, a avaliação dos professores tem foco na assiduidade, na jornada de trabalho e na formação continuada, mas isso Não é revertido em bônus.	---
P12	Em Catanduva, os professores recebem incentivo financeiro por assiduidade, desde 2009 e também por desempenho da escola segundo o desempenho dos estudantes.	“Os professores necessitam de plano de carreira, não provas por mérito! Nós professores precisamos de melhores condições de trabalho.”
PCA CL	Cajuru e Catanduva, as avaliações são de caráter diagnóstico, os resultados são utilizados para repensar ações pedagógicas.	“Como já falaram, a avaliação oferece um diagnóstico dos resultados e com elas devem ser repensadas as ações da escola.”
P10	Em Porto Ferreira os resultados detectam os problemas de aprendizagem enfrentados pelas escolas da rede.	“São os diretores das escolas responsáveis por discutir com os professores as ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar os resultados.”
Vice-Diretor	Itanhaém, o acompanhamento da política educacional é realizado por meio das metas de aprendizagem. A cada três meses a Secretaria de Educação avalia a aprendizagem nas escolas. Além disso são feitas constantes visitas da equipe da Secretaria	“Aqui na escola, também temos o acompanhamento do supervisor de ensino e do PCNP (professor coordenador do núcleo pedagógico, que realizam um trabalho colaborativo na prática pedagógica.”

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No terceiro momento ocorreu a exibição do vídeo: Educação por competência no Ensino Básico de Nilson Machado³⁶ e, posteriormente, a problematização: O que é habilidade e competência? Nesse momento, a pesquisadora fez atividade individual (chuva de ideias / *Brainstorm*) e, em seguida, houve a troca de ideias – com a participação de todos – sobre o

³⁶ Vídeo: Educação por competências no ensino básico - Nilson Machado.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GNh2goLIRcg>. Acesso em 15.jun de 2018.

tema e o questionamento: Como utilizar e trabalhar com as competências na prática pedagógica?

Figura 18 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 3º momento.

3º momento: Atividade 2 – Apresentação do Vídeo – Educação por competências no ensino básico - Nilson Machado

Encaminhamentos: **Chuva de ideias – Brainstorm**

✚ Habilidade e competência?

Perrenoud (1999) conceitua habilidade como uma sequência de modos operatórios, de induções, onde são utilizados esquemas mentais em alto nível. O autor aborda habilidade como uma série de procedimentos mentais que o sujeito aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão.

Segundo Perrenoud (2000), é a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de habilidades em situações educativas.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A escolha dessa literatura deve-se ao fato de levar ao encontro formativo o referencial que embasa as reflexões da pesquisadora, possibilitando embasar as discussões no grupo, a partir das experiências profissionais e pessoais de cada participante da pesquisa. Os dados produzidos estão organizados e apresentados no quadro a seguir:

Quadro 15 – Problematização: O que são Habilidades e Competências?

PARTICIPANTE	O QUE SÃO HABILIDADES E COMPETÊNCIAS?
Diretor	As competências mobilizam conhecimentos diversos.
Vice-Diretor	As competências educacionais são compostas por diversas habilidades do currículo.
PCA MAT	O ensino por competência verifica a realização de situações complexas.
PCA CL	A competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos.
PCA CH	É saber realizar análise, interpretar informações, relacionar fatos e ideias.
P1	Competência é resolver situações problemas.
P2	Competência é saber realizar uma tarefa com destreza. Por exemplo: Andar de bicicleta (competência). A habilidade é conseguir se equilibrar, atenção e concentração (os passos que são feitos antes de saber andar de bicicleta).
P4	As competências estão ligadas ao saber fazer, dos Quatro Pilares da Educação. Ser capaz de: Analisar, Julgar, Relacionar.
P3	A educação está vinculado ao ensino das competências.

Continua

Continuação

P6	Habilidade é um conjunto de conteúdos. Competência é algo mais complexo que engloba diversas habilidades?
P5	Eu acho que competência é algo que você sabe desenvolver com rigor. Habilidade é algo a ser desenvolvido pelos indivíduos.
P7	Tenho dificuldade em diferenciar habilidade e competência. As competências são um conjunto de habilidades.
P11	Habilidade e competência estão no currículo da rede, a serem desenvolvidas.
P13	Competência é um conjunto de habilidades.
P12	Habilidades precisam ser desenvolvidas nos conteúdos para se tornar competência.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No quarto momento foi realizada a sistematização das reflexões e das contribuições sobre habilidades e competências. No quinto momento, os participantes puderam registrar, em tiras de papel, suas reflexões sobre a seguinte questão: O que eu aprendi hoje e o que eu ainda quero aprender?

Figura 19 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 4º e 5º momentos.

4º momento: Sistematização das ideias e considerações finais

5º momento: Auto avaliação – O que eu aprendi hoje e o que eu ainda quero aprender.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os dados produzidos nesses dois momentos do encontro formativo estão organizados nos dois quadros a seguir:

Quadro 16 – Discussão: O que são Habilidades e Competências?

PARTICIPANTES	SÍNTESE DA DISCUSSÃO
Diretor e Vice-Diretor	Na consulta ao Dicionário Aurélio Eletrônico, podem-se destacar três significados para competência: “1. faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões; 2. qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade; e, 3. oposição, conflito, luta.”
PCAs	Tiramos do texto: A competência mobiliza recursos, saber cooperar, coordenar pontos de vistas. Entendemos que a competência é sermos capazes de tomar decisões em contexto de diversos, de assumirmos as responsabilidades e as consequências de nossos atos.
Professores de Língua Portuguesa	Competência não é uma questão de ter ou não ter, mas de desenvolver, aperfeiçoar, aprender com os erros, dispor de boas condições... a escola desenvolve as competências nos alunos através do seu currículo.
Professores de Artes e Inglês	Pesquisamos no texto e também no dicionário, para ser competente, devemos <i>ser habilidosos, mas ser habilidoso nem sempre é suficiente para ser competente</i> . Ou seja, a habilidade faz parte de competência. O texto deixa claro que: <i>Habilidade, segundo o dicionário, é um saber fazer, por isso supõe</i>

Continua

Continuação

	<i>capacidade, inteligência, destreza, engenho, aptidão, astúcia, manha, engenho e arte. Habilidade é a pessoa que tem capacidade para fazer alguma coisa com perfeição e conhecimento do que executa. Além disso, refere-se à pessoa que é capaz de praticar um ato jurídico conforme os preceitos legais. Habilidade é a pessoa que age de um modo conveniente, competente. Habilidades são – se posso dizer assim – competências encarnadas nas pessoas (alunos e professores, em nosso caso), nos conhecimentos de autores, pesquisadores e estudiosos que souberam e puderam, pela escrita, corporificar seus conhecimentos como texto, imagem, teoria ou sabedoria de vida (grifo nosso).</i>
Professores de Matemática	Habilidade significa fazer algo com qualidade, ter capacidade, inteligência, destreza, astúcia. Habilidade é saber ver, ouvir, comunicar. Por exemplo, às vezes, o professor é um bom profissional, mas ele não sabe, não é habilidoso para comunicar o resultado de sua avaliação.
Professores de História e Geografia	Achamos um exemplo bom no texto [...]. Vou complementar: Ter habilidade é fazer algo com destreza. <i>Destreza, porque viver não é uma tentativa, mas uma realização que quer ou precisa ser bem-sucedida. Não tentamos escovar os dentes, escovamos os dentes. Escovar os dentes é uma habilidade, que desenvolvemos hoje na escola de Educação Infantil. Qual a diferença entre a empregada de uma casa e uma professora ajudar uma criança a escovar os dentes? Na escola se aprende a escovar os dentes como habilidade fundamental de nossa vida (grifo nosso).</i>
P1	Habilidade é o mesmo que dominar um conteúdo, ideia, problema, no corpo, mãos, pernas, cabeça, tornar orgânico.
PCA – CH	Quero contribuir... no meu entendimento - Habilidade é uma conquista, implica no desenvolvimento de esquemas orais, corporais, mentais, verbais, assim: saber falar, comunicar, saber se expressar.
PCA – LP	Precisamos desenvolver habilidades para a vida, aprender a aprender, corrigir, adaptar, analisar. Saber ler e escrever são habilidades importantes para muitas disciplinas, não é algo específico da língua portuguesa.
P3	Habilidade é a arte de ser competente.
P8	Eu gostei quando o texto cita que <i>a escola é um lugar privilegiado, apesar de todas as suas dificuldades, para desenvolver competências e habilidades, além de sua importância específica para a aprendizagem escolar, preparam os alunos para a vida em geral (grifo nosso).</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quadro 17 – Discussão: Como trabalhar com as Competências?

PARTICIPANTES	SÍNTESE DA DISCUSSÃO
Diretor	Professor precisa saber trabalhar bem com situações-problema, para promover a aprendizagem.
Vice- diretor	Para ensinar é necessário aprender com, junto com os alunos, levando em conta as metodologias e os procedimentos que eles dispõem ou de que precisam dispor para isso.
PCA CL	Competência agora é saber formular boas perguntas, o que contraria a visão de um professor especialista em boas respostas, aprender a ensinar com boas perguntas supõe dominar a estratégia de saber gerir e gerar situações-problema. Nossa! Isso mostra que temos muito ainda a aprender.
PCA MAT	ser um profissional da aprendizagem, expressando ou desenvolvendo competências para isso, temos que mudar a relação professor – <i>aluno com o desejo de saber (saber pedir), coordenar objetivos e conteúdos a ensinar com competências transversais ou metodológicas dos alunos (pedir com), e criar situações de aprendizagem que possibilitem uma relação do educando com os objetos a serem aprendidos, ao custo de não se excluir deste processo, mas renunciando a uma posição de especialista ou “dono” de um saber (pedir</i>

Continua

Continuação

	<i>contra). Em uma palavra, espera-se que professor saiba gerir e gerar aprendizagens (grifo nosso).</i>
P10	Eu entendi que trabalhar com as competências na sala de aula exige que o professor saia mediar as relações com os alunos, o grande problema ou desafio são os conflitos constantes que temos na sala de aula.
P7	Sendo bem sincera, são muitos os conteúdos / habilidades a ensinar, o professor não sabe como ensinar por competências porque ele não aprendeu assim. É uma mudança, aí não pode, não sabe, não tem como desenvolver em seus alunos as competências necessárias ao aprender. No texto diz - <i>Cria-se, assim, esse terrível paradoxo: os esforços de transmissão de conteúdo não resultam em aprendizagem (grifo nosso).</i>
P2	Legal, temos que trabalhar com situação-problemas. Agora, agora vamos para o COMO? Como isso vai se materializar lá na sala de aula. Tentamos, tentamos muito acertar, isso dá sentido quando PCA e PCG assistem nossas aulas, são parâmetros para dizer se oferecemos situações problemas. Claro que aulas que sim e outras não. Acho que estamos aprendendo também.
P5	Eu acho que isso exige mesmo é dominar estratégias de aprendizagem, fazemos muitas vezes isso, mas de forma não intencional, e devemos passar a pensar isso. Pelo menos foi isso que eu entendi.
Diretor	Eu separei uma parte que achei fundamental do texto: <i>Competência se refere à função maior da escola, que é a de preparar para a vida, para a vida lá fora, para a vida de sempre, para a vida de ontem, de hoje e amanhã. Competências e habilidades têm uma função educacional muito importante. A escola, hoje, é o melhor lugar para elas serem desenvolvidas na multiplicidade de suas funções (grifo nosso).</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No último momento desse encontro houve a recomendação para a leitura do texto Competências na Educação³⁷.

Figura 20 – Pauta do 2º Encontro Formativo: 6º momento.

6º momento: Atividade 3 – Recomendação de Leitura

Texto: Competências na Educação (Lino de Macedo)

Bibliografia

Vídeo: Educação por competências no ensino básico - Nilson Machado

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GNh2goLIRcg>. Acesso em 15.jun de 2018.

MACEDO. Lino de. Competências na Educação. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/competencias_na_educacao_cr.pdf. Acesso em 15.jun. 2018.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

³⁷ MACEDO. Lino de. Competências na Educação. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/competencias_na_educacao_cr.pdf. Acesso em 15.jun. 2018.

4.3 – Terceiro Encontro Formativo

Esse encontro teve como objetivo reconhecer as habilidades prioritárias do currículo na plataforma foco aprendizagem³⁸ e localizar as habilidades prioritárias na matriz de referência do Saresp.

Registra-se que nesse encontro o diretor não esteve presente, devido a compromissos de orientação técnica³⁹, na diretoria de ensino, e o vice-diretor devido a demandas do cotidiano escolar, não compareceu. Os professores coordenadores de área auxiliaram como formadores juntamente com a pesquisadora, orientando os professores na navegação pela plataforma foco aprendizagem, no processo formativo.

O encontro começou pelo acolhimento dos participantes, na sala de informática, seguindo com a realização da leitura do registro reflexivo do 2º encontro formativo, elaborado pela professora de Língua Portuguesa.

Figura 21 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 1º momento.

Pauta do 3º Encontro Formativo Data: 04 de setembro de 2018 – Horário: das 15h30 às 17:10 Objetivos: ✚ Reconhecer as habilidades prioritárias do currículo e localizar a habilidade na escala de proficiência. Procedimentos: 1º momento: Acolhimento Encaminhamentos: ✚ Entrega da Pauta e leitura do registro reflexivo do encontro anterior;
--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No segundo momento, os professores trabalharam divididos em trios e por área de conhecimento. E o material a ser analisado foi separado por anos/séries e por componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

38 A Plataforma Foco Aprendizagem foi criada pela SEESP no ano de 2015. Nela, as equipes das unidades escolares, das diretorias de ensino e das coordenadorias da SEE-SP podem consultar os resultados do SARESP e a partir dela direcionar e redirecionar práticas de gestão escolar e pedagógica. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/SedFocoAprendizagem/Saresp>. Acesso em: 15 de jun.2018.

39 Orientação Técnica -Resolução SE 61, de 6-6-2012. Artigo 1º - Todas as Orientações Técnicas programadas pelos órgãos centrais ou regionais desta Pasta, que visam a subsidiar a atuação de servidores na implementação de diretrizes, metodologias, procedimentos e/ou práticas técnico-pedagógicas, curriculares e administrativas da educação básica, deverão ser organizadas e implementadas na conformidade do disposto na presente resolução.

Os professores acessaram a plataforma foco aprendizagem, com seu *login* e senha, localizaram o ícone Resultados Educacionais e, em seguida, os Mapas de Habilidades. As tarefas propostas foram: selecionar as habilidades prioritárias ou as complementares de Baixo Desempenho; localizar as habilidades na Matriz de Referência do Saresp; e, localizar na escala de proficiência (nível/ponto) a mesma habilidade de baixo desempenho.

Figura 22 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 2º momento.

2º momento: Atividade 1 – Foco Aprendizagem

Encaminhamentos: Leitura das Habilidades

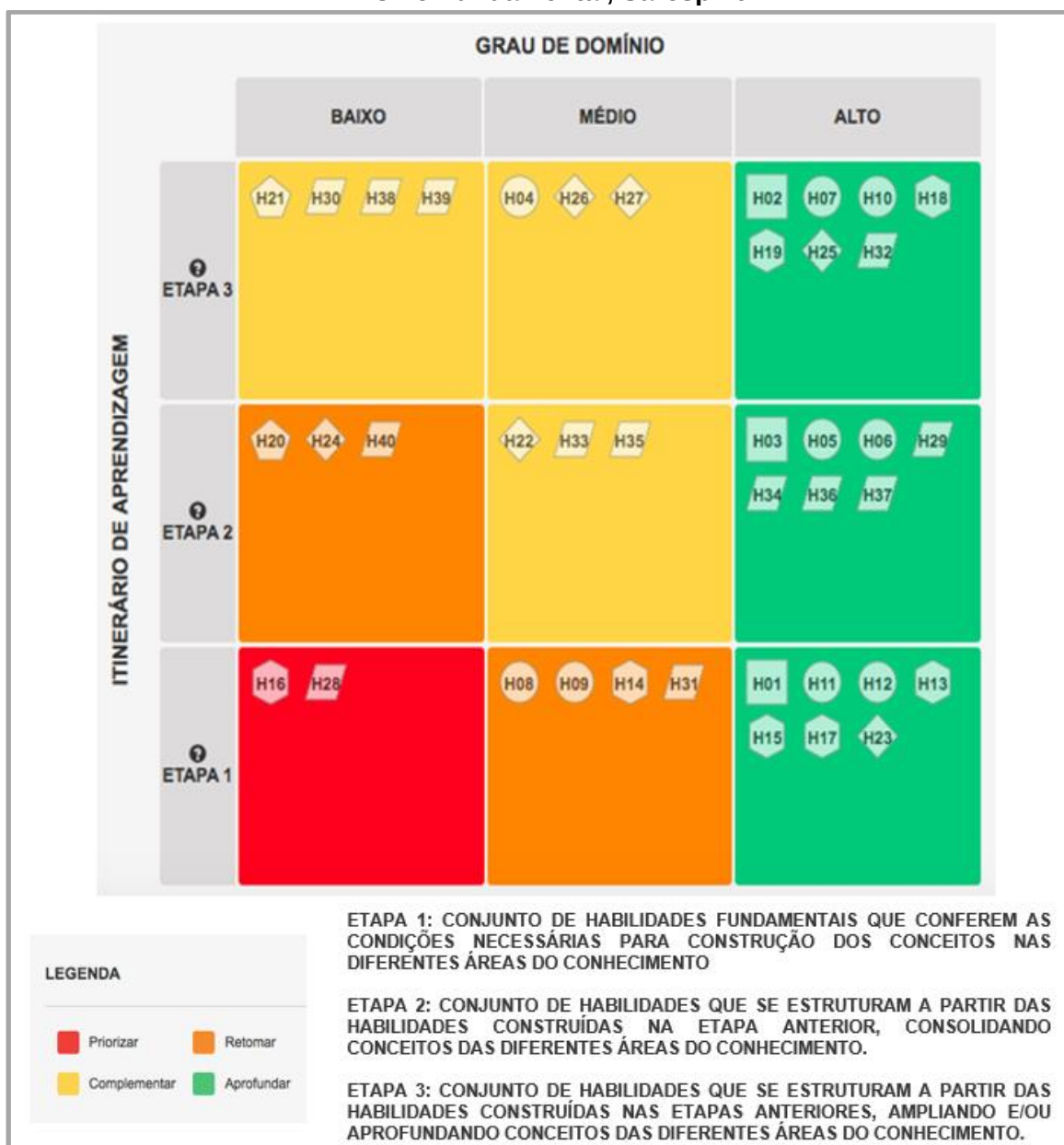
- ✚ Na plataforma Foco Aprendizagem, podemos verificar as habilidades prioritárias (defasagem) do Currículo, através do resultado das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP).
- ✚ Selecione as habilidades prioritárias de língua portuguesa e matemática.
- ✚ Localize essas Habilidades na Matriz de Referência do Saresp e localize em qual escala de proficiência (nível / ponto) essa habilidade se encontra.
- ✚ Verifique os Grupos de Competências do Saresp (observar, realizar e compreender) e coloque na planilha do excel.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As figuras a seguir apresentam os Mapas de Habilidades do 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o Grau de Domínio frente às habilidades avaliadas no Saresp de 2017.

O Mapa de Habilidade é construído a partir da migração dados dos estudantes que participaram da avaliação do Saresp no ano anterior e que, provavelmente, estiveram nas turmas subsequentes ao ano avaliado.

Figura 23 – Mapa de Habilidades de Língua Portuguesa dos Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, Saresp 2017.



Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Esses mapas, da avaliação do Saresp de 2017, de Língua Portuguesa e Matemática, trazem informações sobre o Grau de Domínio que os alunos do 9º ano possuem em relação às habilidades e às competências da Matriz de Referência do Saresp.

Quadro 18 – Habilidades Prioritárias na Etapa 1 – Língua Portuguesa.

ETAPA 1: CONJUNTO DE HABILIDADES FUNDAMENTAIS QUE CONFEREM AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO	
GRUPO II Competências para realizar - básico	Tema – Reconstrução da Textualidade – H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto.
GRUPO I Competências para observar - básico	Tema- Compreensão de textos literários H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.

Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Quadro 19 – Habilidades Prioritárias na Etapa 2 – Língua Portuguesa.

ETAPA 2: CONJUNTO DE HABILIDADES QUE SE ESTRUTURAM A PARTIR DAS HABILIDADES CONSTRUÍDAS NA ETAPA ANTERIOR, CONSOLIDANDO CONCEITOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO	
GRUPO III Competências para compreender - básico	Tema – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos H20 Justificar, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes.
	Tema – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita H24 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe.
	Tema- Compreensão de textos literários H40 Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões.

Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Quadro 20 – Habilidades Prioritárias na Etapa 3 – Língua Portuguesa.

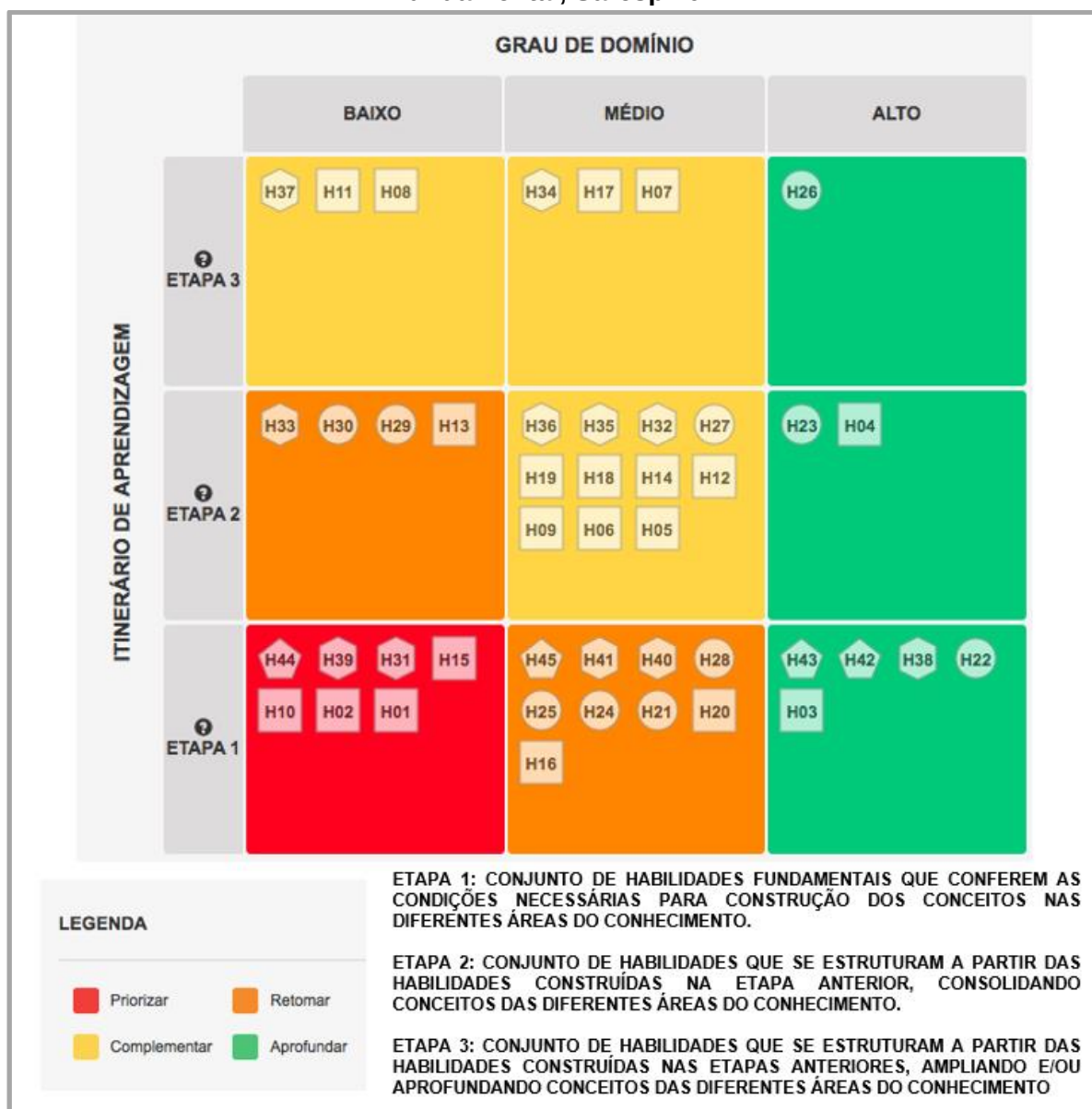
ETAPA 3: CONJUNTO DE HABILIDADES QUE SE ESTRUTURAM A PARTIR DAS HABILIDADES CONSTRUÍDAS NAS ETAPAS ANTERIORES, AMPLIANDO E/OU APROFUNDANDO CONCEITOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO	
GRUPO III Competências para compreender - básico	Tema – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos H21 Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre, em um texto.
GRUPO II Competências para observar - básico	Tema- Compreensão de textos literários H30 Identificar marcas do discurso indireto ou indireto livre no enunciado de um texto literário narrativo.
GRUPO III Competências para realizar - básico	Tema- Compreensão de textos literários H38 Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. H39 Justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema.

Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Para que os Mapas de Habilidades pudessem ser elaborados, verificou-se nas turmas vigentes (do ano) os alunos que realizaram a avaliação no ano anterior e o seu valor de

proficiência. Dessa forma, os cálculos das probabilidades para o Grau de Domínio foram realizados com os quantitativos desses alunos.

Figura 24 – Mapa de Habilidades de Matemática dos Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, Saresp 2017.



Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Em relação ao Grau de Domínio, representados nos mapas na Plataforma Foco Aprendizagem, os dados sobre determinada habilidade são apresentados a partir da seleção de um determinado tema de conteúdos, descrevendo a habilidade em questão. Os mapas de habilidades estão descritos em três etapas que se distribuem em um eixo vertical. Na etapa 1 ficam as habilidades estruturantes do currículo; na etapa 2 ficam as habilidades que se estruturam a partir das primeiras e que consolidam os conhecimentos dos alunos; e na etapa 3 ficam as habilidades que ampliam ou aprofundam os conhecimentos.

Quadro 21 – Habilidades Prioritárias na Etapa 1 – Matemática.

ETAPA 1: CONJUNTO DE HABILIDADES FUNDAMENTAIS QUE CONFEREM AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO
H10 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação – expoentes inteiros e radiciação). H02 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados H01 Reconhecer as diferentes representações de um número racional H15 Resolver problemas com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação) H31 Calcular área de polígonos de diferentes tipos, com destaque para polígonos regulares H39 Resolver problemas que envolvam o cálculo de áreas de figuras planas H44 Resolver problemas que envolvam processos de contagem, princípios multiplicativos

Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Quadro 22 – Habilidades Prioritárias na Etapa 2 – Matemática.

ETAPA 2: CONJUNTO DE HABILIDADES QUE SE ESTRUTURAM A PARTIR DAS HABILIDADES CONSTRUÍDAS NA ETAPA ANTERIOR, CONSOLIDANDO CONCEITOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO.
H13 Simplificar expressões algébricas que envolvam produtos notáveis e fatoração H30 Resolver problemas em diferentes contextos que envolvam os diferentes semelhantes H29 Resolver problemas que utilizam propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos e números de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno no polígono regular) H13 Simplificar expressões algébricas que envolvam produtos notáveis e fatoração

Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Quadro 23 – Habilidades Prioritárias na Etapa 3 – Matemática.

ETAPA 3: CONJUNTO DE HABILIDADES QUE SE ESTRUTURAM A PARTIR DAS HABILIDADES CONSTRUÍDAS NAS ETAPAS ANTERIORES, AMPLIANDO E/OU APROFUNDANDO CONCEITOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO.
H37 Resolver problemas em diferentes contextos a partir da aplicação das razões trigonométricas dos ângulos agudos H11 Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais H08 Reconhecer a representação geométrica dos produtos notáveis

Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem.

Cabe destacar que os professores de Língua Portuguesa, Matemática e das aulas atribuídas em nivelamento tiveram maior facilidade para manusear a plataforma e realizar as tarefas, pois já haviam trabalhado, por diversas vezes, com plataforma no acompanhamento do trabalho pedagógico da Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP)⁴⁰.

⁴⁰ A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é elaborada pela SEESP e aplicada bimestralmente para todos os alunos das escolas estaduais. Tem como objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos e fornecer dados para o planejamento de ações de recuperação e desenvolvimento das habilidades que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Os demais professores tiveram maior dificuldade pela falta de contato com os descritores desses componentes e por falta de contato com a plataforma. Ressalta-se que esse trabalho é de responsabilidade de todos gestores e professores da escola, por isso a necessidade de todos conhecerem e se apropriarem.

Nos terceiro e quarto momentos houve uma breve sistematização, pois, o acesso à plataforma ocupou todo o momento de formação e os professores demonstraram estar envolvidos com a atividade.

Figura 25 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 3º e 4º momentos.

3º momento: Atividade 2 – Escala de Proficiência

A proficiência de um aluno é a síntese numérica de seu nível de domínio em uma habilidade / competência. Tendo em vista que um número diz muito pouco isoladamente, é fundamental que seja deliberado para aquela síntese numérica, uma interpretação pedagógica que forneça subsídios para intervenções educativas que são anseios dessa investigação.

No entanto, as proficiências dos alunos são explicitadas pela descrição dos conhecimentos e habilidades que eles demonstram possuir quando situados em torno dos pontos correspondentes a cada nível

4º momento: Atividade 3 – Sistematização

Encaminhamento: Troca de experiências entre pares.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Devido ao horário de encerramento do encontro formativo não foi possível todos os grupos participarem da socialização, assim, somente os grupos de Língua Portuguesa e Matemática participaram das discussões, sendo combinada a construção de um painel com os trabalhos das habilidades, a ser apresentado nas aulas de trabalho pedagógico da área.

No fechamento do trabalho foram priorizados os dados do 9º ano do Ensino Fundamental para a análise no componente de Língua Portuguesa. A sistematização das discussões desse encontro é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 24 – Sistematização das Discussões do 3º Encontro Formativo.

PARTICIPANTES	SÍNTESE DA DISCUSSÃO
P1	A maioria dessas habilidades são habilidades nível básico. Concluímos, que nós retomamos sempre essas habilidades e deixamos de contemplar atividades mais complexas. Por isso os resultados, demonstram pouco avanço nas habilidades. A habilidade parece ser de maior complexidade, mas quando localizamos no mapa

Continua

Continuação

	da escala de proficiência verificamos que é do grupo do compreender, mas o nível é de baixa complexidade
P2	Verificamos também, que o trabalho que estamos realizando, contempla a competência leitora, porém, temos que aperfeiçoar esse acompanhamento. Seguimos o currículo, as vezes falta um olhar mais atento para as habilidades mais complexas. Outro ponto que levantamos, foi que não avançamos, pois sempre entram alunos novos e precisamos retomar os conteúdos / habilidades em defasagem
PCA Ciências Humanas	A biblioteca tem apoiado bastante esse trabalho de leitura, sempre tem empréstimos de livros e várias atividades como: apresentação de poesia, sarau, roda de leitores. Os alunos replicam seminários de sucesso na hora do almoço. As atividades que acontecem lá apoiam o trabalho de CL. Hoje a Norma não está aqui na reunião, mas ela já divulgou todas as atividades que acontecem lá que a serviço do apoio pedagógico
PCA Códigos e Linguagem	O nivelamento trabalha com essas habilidades na recuperação. E na biblioteca também acontece o reforço de alfabetização. Precisamos mapear essas atividades e propor mais desafios para os alunos. Isso podemos melhorar
P1	As vezes sinto falta de quais atividades devo trabalhar para atingir essas competências. Agora, percebi que nos relatórios pedagógicos do Saresp, aparecem as atividades e o comentário de análise pedagógica.
P2	(Fala direcionada à PCA de Códigos e Linguagem) – podemos no horário de estudo pedagógico da Área, fazer esse mapeamento do SARESP e das AAP, e ver onde devemos melhorar;
PCA	– Pensei também da gente ter aluno monitor, para todos os níveis de aprendizagem para o nivelamento (convidar alunos para serem monitores de aprendizagem), por enquanto que o professor passa nos grupos, cada grupo tem um aluno líder para ir auxiliando nas atividades. Um grupo com atividades desafiadoras, outro grupo com atividades para aqueles que estão com dificuldades.
P1	– Um trabalho, parecido com Rotações por Estações (Ensino Híbrido)?
PCA Códigos e Linguagem	– Podemos iniciar esse trabalho nos ATPAs.
P4	Aqui nos relatórios tem várias atividade legais, com os comentários pedagógicos, podemos estudar e fazer uma relação com o Currículo
Pesquisadora	Podemos estudar as habilidades, traçar estratégias de ensino, mas não treinar essas atividades. Essa não é a nossa intenção! Temos que compreender onde estamos falhando, entender porque os alunos não aprendem e tomar uma decisão de como iremos corrigir esses rumos.
P2	Eu acho que devemos também propor estratégias de estudo diferentes, eles gostam de atividades diversificadas. Dar mais significado para essas atividades. Estou aprendendo isso para que? Quando isso ficar claro para os alunos, acredito que terão mais interesse também.
P1	Temos que pensar nos alunos com extremas dificuldades, que não conseguem avançar, o que iremos fazer com eles. Tem o atendimento na biblioteca, mas acho pouco ainda, o nivelamento ajuda, mas as vezes é tanta dificuldade que nem o nivelamento dá conta.
PCA Códigos e Linguagem	Vamos mapear as atividades do Saresp e AAP, porque já percebemos que oferecemos o mínimo (básico).
Pesquisadora	Posso propor uma provocação? O Currículo trabalha com atividade do adequado e a maior parte dos alunos só conseguem realizar atividades do básico. Vocês acham que tem um descompasso na aprendizagem dos estudantes? Por que isso acontece?

Continua

Continuação

P1	Eu acredito, que nossos alunos tinham muita defasagem e por isso trabalhávamos atividades de baixa complexidade (abaixo do básico e básico), mas sem ser intencional. Agora que percebi essa falha, quando verifiquei no mapa. Eu trabalho com a intertextualidade, pensei que tivesse trabalhando com atividades desafiadoras, mas não são nessa etapa. Ou seja, precisamos estudar mesmo.
P2	Eu trabalho o currículo, mas tem atividades do adequado que os alunos necessitam de muita intervenção, eles possuem dificuldades de compreensão.
Pesquisadora	– Eles têm dificuldades de compreensão na leitura?
P2	– Sim.
Pesquisadora	– Mas se deixarmos de trabalhar essas atividades isso não vai piorar. Se ajudarmos nessa compreensão eles avançariam? Se montarmos uma sequência didática para ajudar com etapas... com os temas de cada grupo de competência. Temos várias sequencias didáticas que trazem isso, certo?
PCA Códigos e Linguagem	– Eu acredito que devemos mapear as habilidades e depois de planejar como iremos fazer para que os alunos avancem, estratégias de ensino. Concordo, temos que propor essas atividades se não nunca irão conseguir realizar e ter a competência consolidada. Ai sim, teremos um problema no Ensino e não na Aprendizagem.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No quinto momento, antes do encerramento, houve a recomendação de leitura do texto: Descrição das Escalas de Proficiência do Saresp.

Figura 26 – Pauta do 3º Encontro Formativo: 5º momento.

5º momento: Recomendação de Leitura: Descrição das Escalas de Proficiência

Disponível em: http://saresp.vunesp.com.br/escalalp_9.pdf. Acesso agosto de 2018.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

4.4 – Quarto Encontro Formativo

O objetivo do encontro foi identificar de que forma os dados da avaliação externa são analisados pela equipe de gestores e professores.

Novamente iniciou-se o encontro com o acolhimento dos participantes na sala de reunião e a realização da leitura do registro reflexivo do 3º encontro formativo, elaborado pela professora de História.

Figura 27 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 1º momento.

<u>Pauta do 4º Encontro Formativo</u> Data: 04 de setembro de 2018 – Horário: das 13h às 17:10 Objetivos: • Compreender como os gestores e professores interpretam e utilizam os dados da avaliação externa e da escala de proficiência a serviço da prática pedagógica. • Reconhecer os usos da escala de proficiência na prática pedagógica. Procedimentos: 1º momento: Acolhimento Encaminhamentos: ✚ Entrega da Pauta e leitura do registro reflexivo do encontro anterior;

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Em continuação, ocorreu a leitura da ferramenta de gestão para interpretação pedagógica dos resultados.

Figura 28 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 2º momento.

2º momento: Atividade 1 – Interpretação Pedagógica dos resultados Encaminhamentos: Leitura <i>As proficiências obtidas pelos estudantes nos testes aplicados precisam ser interpretados à luz da escala de proficiência. A escala é um instrumento que contém a descrição pedagógica das habilidades avaliadas. Ela orienta o trabalho do professor, apresentando os resultados em uma espécie de régua na qual os valores obtidos são categorizados em intervalos que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado padrão de desempenho.</i> <i>Para a efetivação do trabalho comprometido com a garantia do direito a uma educação de qualidade, é necessário saber ler e analisar os resultados dessa avaliação, a fim de construir um diagnóstico substantivo da aprendizagem na escola. Lembre-se: os resultados devem ser analisados em conjunto com as informações contextuais da escola e, principalmente, com o projeto pedagógico e os resultados da avaliação interna conduzida pelos professores.</i>
--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Para o desenvolvimento do 3º momento foi distribuído o boletim do Saresp, entregue em cópia impressa aos participantes (Anexo B) e o roteiro para análise das proficiências (Apêndice B); também foram projetadas as metas do Idesp e os indicadores de desempenho.

Figura 29 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 3º momento.

3º momento: Atividade 2 – Análise dos Resultados Educacionais na ferramenta de gestão Encaminhamentos: Trabalho em grupo Divisão dos grupos (gestores e professores por área de conhecimentos) Entrega do Boletim do Saresp ✚ Observe os resultados da escola e organize a leitura e análise ✚ Iremos analisar os dados do 9º ano (anos finais) do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ✚ Importante, nesse momento, faça reflexões de ordem qualitativa sobre os resultados da avaliação.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Para o andamento da atividade 2, os participantes estavam organizados em grupos e para a realização da leitura e da análise dos dados em Língua Portuguesa e Matemática (boletim Saresp). Todas as discussões foram realizadas a partir da manipulação dos dados com o uso da ferramenta de gestão, por isso não há dados produzidos que possam ser sintetizados.

O roteiro de análise também foi entregue aos participantes. Iniciando pela Proficiência Média, foi pedido aos participantes que localizassem em que padrão de desempenho a escola estava alocada, identificando em qual etapa o desempenho estudantil estava mais fragilizado, comparando com os anos anteriores, discutindo a evolução histórica das aprendizagens do abaixo do básico, básico, adequado e avançado e, por final, com a proposição de estratégias que poderiam ser adotadas para melhorar o desempenho dos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem.

Figura 30 – Desdobramento da Meta – Indicadores de Desempenho de Língua Portuguesa e Matemática.

		Indicador de Desempenho				
		Histórico				Simulação
		2014	2015	2016	2017	2018
		3,33	3,60	3,90	4,43	4,52

		ID – Língua Portuguesa				
		Histórico				Simulação
		2014	2015	2016	2017	2018
		3,75	3,76	4,02	5,00	4,86

		ID – Matemática				
		Histórico				Simulação
		2014	2015	2016	2017	2018
		2,92	3,45	3,77	3,23	4,19

		Distribuição % – L. P.				
		2014	2015	2016	2017	Diagnóstica 2018
						Simulação 2018
Prioridades						
X	Abaixo Básico	21,43%	12,73%	16,90%	7,10%	11,43%
X	Básico	48,21%	61,82%	52,50%	44,60%	60,00%
	Adequado	26,79%	25,45%	23,70%	39,30%	25,71%
	Avançado	3,57%	0,00%	6,80%	8,90%	2,86%

		Distribuição % – Matemática				
		2014	2015	2016	2017	Diagnóstica 2018
						Simulação 2018
Prioridade						
X	Abaixo Básico	28,57%	19,30%	11,70%	5,40%	30,00%
X	Básico	55,36%	57,89%	70,00%	73,20%	52,86%
	Adequado	16,07%	22,81%	11,70%	19,60%	14,29%
	Avançado	0,00%	0,00%	6,70%	1,80%	2,86%

		Distribuição absoluta (Nº alunos) – L. P.				
		2014	2015	2016	2017	Diagnóstica 2018
						Simul. 2018
	Abaixo Básico	12	7	9	5	8
	Básico	27	36	28	29	42
	Adequado	15	15	13	25	18
	Avançado	2	0	4	6	2
	TOTAL	56	58	54	64	70
	Alunos matriculados no ultimo ano do ciclo					70

		Distribuição absoluta (Nº alunos) – Matemática				
		2014	2015	2016	2017	Diagnóstica 2018
						Simul. 2018
	Abaixo Básico	16	11	6	3	21
	Básico	31	34	38	47	37
	Adequado	9	13	6	13	10
	Avançado	0	0	4	1	2
	TOTAL	56	58	54	64	70
	Alunos matriculados no ultimo ano do ciclo					70

Fonte: Documentação da Escola cedida à pesquisadora.

Figura 31 – Desdobramento da Meta – Indicador de Fluxo.

Indicador de Fluxo				
Histórico				Simulação
2014	2015	2016	2017	2018
0,93	0,95	0,98	0,73	1,00

Reprovação				
Histórico				Simulação
2014	2015	2016	2017	2018
6,67%	4,64%	1,16%	73,00%	0,36%

Reprovação % por ano						
Prioridad es		2014	2015	2016	2017	Simulação 2018
	6*	20,00%	8,06%	0,00%	1,45%	0%
	7*	4,76%	3,17%	0,00%	0,00%	0%
	8*	0,00%	1,85%	0,00%	0,00%	0%
X	9*	3,57%	5,17%	2,00%	1,56%	1%

Nº alunos reprovados por ano					
	2014	2015	2016	2017	Simulação 2018
6*	10	5	2	1	0
7*	3	2	0	0	0
8*	0	1	0	0	0
9*	2	3	2	1	1

Nº alunos reprovados por nota					
	2014	2015	2016	2017	Simulação 2018
6*			2	1	0
9*			2	2	1

Abandono				
Histórico				Simulação
2014	2015	2016	2017	2018
0,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0%

Abandono % por ano						
Prioridad es		2014	2015	2016	2017	Simulação 2018
	6*	2,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0%
	7*	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0%
	8*	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0%
	9*	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0%

Nº alunos que abandonaram por ano						
	2014	2015	2016	2017	Matricul. 2018	Simulação 2018
6*	1	0	0	0	70	0
7*	0	0	0	0	70	0
8*	0	0	0	0	70	0
9*	0	0	0	0	70	0

Nº alunos reprovados por falta						
	2014	2015	2016	2017	Matricul. 2018	Simulação 2018
6*				0	70	0
7*				0	70	0
8*				0	70	0
9*				-1	70	0

Fonte: Documentação da Escola cedida à pesquisadora.

Figura 32 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 4º momento.

4º momento – Atividade: Retomada do Plano de Ação.

Encaminhamentos: Revisão das ações do Plano de ação e correção de rumos

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O plano de ação foi retomado e, frente às problemáticas encontradas na interpretação dos resultados, foram propostas novas ações, nas quais todos os atores – da escola – teriam atividades a exercer, sendo corresponsáveis pelos resultados.

Figura 33 – Pauta do 4º Encontro Formativo: 5º e 6º momentos.

5º momento – Avaliação do Encontro

6º momento: Recomendação de leitura – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Caderno do Gestor, 2017.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

4.5 – Quinto Encontro Formativo e as três aulas de Reunião de Orientação de Estudos / Nivelamento.

O objetivo desse encontro foi compreender como gestores e professores interpretam e utilizam os dados da avaliação externa e da escala de proficiência a serviço da prática pedagógica e reconhecer os usos da escala de proficiência na prática pedagógica.

Nesse encontro participaram somente os professores especialistas. No primeiro momento teve o acolhimento dos participantes na sala de reunião e a realização da leitura do registro reflexivo do 4º encontro formativo.

Figura 34 – Pauta do 5º Encontro Formativo: 1º momento.

<u>5º Encontro Formativo</u> Data: 02 outubro de 2018 – Horário: das 15h10 às 17:10 (11, 18 e 25 de outubro de 2018 foi utilizado o horário de reunião de Orientação de Estudo / nivelamento 15h10 às 16h10 para a conclusão do trabalho). Objetivos: • Compreender como os professores interpretam e utilizam os dados da avaliação externa e da escala de proficiência a serviço da prática pedagógica. • Reconhecer os usos da escala de proficiência na prática pedagógica. Procedimentos: 1º momento: Acolhimento Encaminhamentos: ➡ Entrega da Pauta e leitura do registro reflexivo do encontro anterior;

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Em seguida foi revisitado o plano de ação da unidade escolar, permitindo redefinir as ações do planejamento, sugeridas no encontro anterior.

Figura 35 – Pauta do 5º Encontro Formativo: 2º momento.

2º momento: Atividade 1 – Leitura do Plano de ação. Encaminhamentos: Revisão do plano de ação Retomamos o plano de ação da escola e redefinimos ações de (re) planejamento o que faríamos para avançar nas aprendizagens.
--

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Essa atividade foi uma retomada da atividade 2 do quarto encontro, que resultou nos dados apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 25 – Plano de Ação.

Resultado Esperado	Descrição da Atividade	Responsável
Melhoria nas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	Organizar as Disciplinas Eletivas do 2º Semestre conforme o PPP	PCG
Estudantes com Projetos de Vida elaborados.	Realizar o acolhimento dos novos alunos e professores	Vice-Diretor
Estudantes com Projetos de Vida elaborados.	Organizar as ações referentes ao Projeto de Vida conforme o PPP	Vice-Diretor
Estudante compreendendo seu processo de aprendizagem e o percurso educativo necessário para atingir sua meta de proficiência.	Escolher os Líderes de Turma	Diretor
Estudante compreendendo seu processo de aprendizagem e o percurso educativo necessário para atingir sua meta de proficiência.	Organização dos Clubes Juvenis	Diretor
Comunidade escolar e território (equipe escolar, alunos, família, responsáveis e instituições parceiras) comprometidos com a melhoria da qualidade da educação	Organizar as ações de Tutoria conforme o PPP	Vice-Diretor
Melhoria nas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	Elaborar os Guias de Aprendizagem do 3º bimestre	PCG
Melhoria nas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	Elaborar os Guias de Aprendizagem do 4º bimestre	PCG
Comunidade escolar e território (equipe escolar, alunos, família, responsáveis e instituições parceiras) comprometidos com a melhoria da qualidade da educação	Elaborar a agenda anual da escola	Diretor
Comunidade escolar e território (equipe escolar, alunos, família, responsáveis e instituições parceiras) comprometidos com a melhoria da qualidade da educação	Elaborar cronograma de reuniões da escola	Diretor
Melhoria nas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	Organizar o Nivelamento dos alunos conforme o PPP	PCG

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quadro 26 – Retomada do Plano de Ação.

Causa⁴¹	Resultado Esperado	Descrição da Atividade	Responsável
Alunos com defasagem dos anos anteriores	Melhoria nas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	Grupo de estudos com alunos líderes (Proposta de Intervenção Nivelamento professores de Língua Portuguesa e Matemática – Ensino fundamental	PCG
Falta de formação na área - metodologia	Equipe gestora e professores qualificados para a prática pedagógica e de gestão	Formação de professores (avaliação externa)	PCA
Falta de formação na área - metodologia	Equipe gestora e professores qualificados para a prática pedagógica e de gestão	Formação de professores (avaliação externa)	PCG
Alunos com defasagem dos anos anteriores	Melhoria nas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	Recuperação das habilidades da AAP	PCG
Alunos com defasagem dos anos anteriores	Melhoria nas taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)	Recuperação das habilidades da AAP	PCG
Alunos com defasagem dos anos anteriores	Melhoria dos resultados das avaliações internas	Proposta de Intervenção Nivelamento professores de Língua Portuguesa e Matemática	PCG
Falta de formação na plataforma digital	Melhoria dos resultados das avaliações externas	Jogos de Digitais Matific e Khan Academy	PCG
Falta do apoio do tutor	Equipe gestora e professores qualificados para a prática pedagógica e de gestão		DIRETOR
Sensibilização/comprometimento	Comunidade escolar e território (equipe escolar, alunos, família, responsáveis e instituições parceiras) comprometidos com a melhoria da qualidade da educação	Palestras de Sensibilização, interligada com os projetos de vida	VICE DIRETOR

Continua

⁴¹ As causas do Plano de Ação foram elaboradas a partir da Espinha de Peixe da Ferramenta de Gestão – A espinha de peixe é voltada para a resolução de problemas, auxilia os processos de qualidade e a manutenção de padrões na empresa. Embora tenha sido desenvolvida no ambiente corporativo, a Espinha de Peixe pode ser usada em diversas situações, a ferramenta utiliza a dinâmica de *brainstorming*, que também auxilia no engajamento das equipes. Esta, aliás, é a técnica-chave para a eficácia da Espinha de Peixe. Para descobrir a causa de um problema, nada melhor que ouvir as ideias dos envolvidos.

Alunos com muita defasagem dos anos anteriores	Melhoria dos resultados das avaliações internas	Reforço/recuperação escolar para os alunos	PCG
Falta de formação na área - metodologia	Equipe gestora e professores qualificados para a prática pedagógica e de gestão	Desenvolvimento de projetos pedagógicos	PCG
Falta do apoio do tutor	Estudante compreendendo seu processo de aprendizagem e o percurso educativo necessário para atingir sua meta de proficiência.	Formação e monitoramento nas ações de TUTORIA	VICE DIRETOR
Falta do apoio do tutor	Estudante compreendendo seu processo de aprendizagem e o percurso educativo necessário para atingir sua meta de proficiência.	Formação e monitoramento nas ações de TUTORIA	VICE DIRETOR
Alunos com defasagem dos anos anteriores	Melhoria dos resultados das avaliações internas	Elaboração de atividades que propiciem o desenvolvimento da competência leitora e escritora	PCG

Fonte: Documentação da Escola cedida à pesquisadora.

A etapa seguinte foi o estudo dos materiais: Escalas de Proficiência, Habilidades e Competências, visando discutir atividades para as aulas de nivelamento. Ressalta-se das discussões sobre os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, que a intervenção pedagógica deve ser orientada no sentido de auxiliá-lo no desenvolvimento das habilidades e competências esperadas, ou seja, não desenvolvidas até a etapa da escolaridade avaliada. Esse trabalho também deve ser realizado para atender o grupo mais avançado com o uso de atividades mais desafiadoras.

Para atender às necessidades dos alunos nos grupos de estudos, o primeiro passo seria dividir os alunos em grupos de aprendizagens diagnosticadas na AAP, sendo uma das estratégias o trabalho de rotação por estações com alunos monitores, observando alunos que demonstram melhor desempenho, os esforços poderiam ser dimensionados ao aprofundamento dessas habilidades e competências.

Figura 36 – Pauta do 5º Encontro Formativo: 3º momento.

3º momento: Intervenção pedagógica

Análise e estudo dos materiais, guias de aprendizagem (2018), a escala de proficiência do Saresp, as matrizes de referência do Saresp, a plataforma foco aprendizagem, currículo e o planejamento do professor.

Encaminhamento: Elaboração de materiais e estudo de ações que possam auxiliar os alunos em suas aprendizagem.

Foram estudados os materiais de língua portuguesa e matemática para uma proposta de intervenção futura para os alunos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Quadro 27 – Proposta de Intervenção: Plano de Nivelamento de Língua Portuguesa.

 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE NIVELAMENTO 				
DIRETOR:		VICE-DIRETOR:	PCG:	PROF. SALA DE LEITURA
JUSTIFICATIVA		Os professores de língua portuguesa após participar de Cinco Encontros Formativos, complementados por três aulas de Reuniões de Horário de Estudo / Nivelamento em avaliação externa: um estudo sobre a Escala de Proficiência propõe um plano de nivelamento referente à uma ação emergencial que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas nos anos escolares anteriores ao do ano em curso, em consonância com o processo de recuperação da aprendizagem, como também desenvolver a competência leitora para grupos com aprendizagem adequadas para que possam avançar em suas aprendizagens. O processo do nivelamento se destaca como uma ação coletiva emergencial que envolve a identificação das defasagens nas habilidades previstas pelo Currículo e nesta ação também irá potencializar as habilidades em desenvolvimento no nível adequado. Além disso, pressupõe a articulação dos Professores de diferentes disciplinas para proporcionar as condições necessárias que auxiliem os alunos a superar e suas defasagens e aprofundar habilidades requeridas mais avançadas, com estabelecimento de metas, prazos e responsáveis por sua execução.		
OBJETIVO		Desenvolver as habilidades defasadas e resgatar nos alunos o interesse e o entendimento dos conteúdos, tornando-os mais confiantes no momento de realizarem suas atividades nas aulas, além de oferecer aos alunos com defasagem de aprendizagem em relação às habilidades previstas no Currículo dos anos anteriores, melhores condições para acompanhar e desenvolver os conhecimentos e habilidades previstos para ano em curso, fazendo que os alunos avancem em níveis de proficiência. Continuação		
Áreas envolvidas: Códigos e Linguagem e Ciências Humanas Continuação				

NIVELAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

As ações de nivelamento em Língua Portuguesa estão baseadas nos dados levantados a partir de avaliações externas, avaliações diagnósticas e da análise da plataforma foco aprendizagem. Utilizamos os seguintes materiais para construção: o currículo de língua portuguesa da SEE, a Matriz de Referência de Avaliação do Saresp, a Escala de Proficiência e aportes teórico em avaliação e a escala de proficiência. As ações devem ocorrer em aulas de Orientação de Estudo/ nivelamento, nas aulas de Língua Portuguesa e em situações pontuais, porém sistemáticas, planejadas pelos professores corresponsáveis.

Duas aulas de Orientação de Estudo semanais serão exclusivas para atividades de nivelamento. Essas atividades serão planejadas pelas professoras de Língua Portuguesa, prevendo seu desenvolvimento e ações corretivas ao longo do processo.

O Plano de nivelamento será desenvolvido com atividades individuais e agrupamentos produtivos, que usará textos literários visando sanar as defasagens de habilidades em situação crítica e também aprofundar conhecimentos da competência leitora.

Escala de Proficiência
Ponto – 250

- Identificam: a finalidade, gênero e assunto principal do texto, em relatório, documento público, instruções, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação; e os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em instruções e artigo de divulgação;
- Localizam e relacionam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo de propaganda, artigo de divulgação científica e reportagem jornalística;
- Localizam item explícito de informação, com a finalidade de solucionar um problema proposto, em artigo de divulgação científica e instruções;
- Diferenciam a ideia principal da secundária em notícia;
- Localizam os argumentos utilizados pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de divulgação científica;
- Organizam, em sequência, informações explícitas, em artigo de divulgação científica;
- Inferem: o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em reportagem jornalística, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação científica; e o conceito implícito e a posição do enunciador sobre um fato, em artigo de divulgação científica;
- Identificam: os argumentos utilizados pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião, carta argumentativa e crônica jornalística; o uso adequado de concordância verbal, com base na correlação definição/exemplo, em artigo de opinião;
- Identificam o sentido restrito à área técnica, de vocábulos utilizados em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere, em artigo de divulgação científica;
- Estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de uma locução pronominal, e os antecedentes nominais de formas pronominais;
- Estabelecem relação de causa/consequência entre informações pressupostas distribuídas em notícia;
- Distinguem a opinião do enunciador sobre um fato, em carta do leitor;
- Inferem: a tese defendida, com base na análise da argumentação construída pelo enunciador, em artigo de opinião e artigo de divulgação científica; a opinião pressuposta do enunciador, em reportagem e artigo de divulgação científica; conceitos pressupostos em resenha e artigo de divulgação científica;
- Justificam, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em dois textos diferentes;
- Justificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de versos associados a imagens, interpretando essa associação para avaliar mensagem de ordem ecológica, em história em quadrinhos; e de recursos não verbais, identificando as intenções do autor ao utilizá-los para complementar as informações, em propaganda;

Continuação

	- Justificam o uso intencional de gírias, em artigo de divulgação; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de expressão conotada, associando-a a um provérbio, em crônica; do discurso direto enunciado pela personagem, em conto; de verbos em primeira pessoa, em poema; de expressão entre aspas, em conto; de pontuação expressiva (parênteses), em segmento de crônica; e de pontuação expressiva (exclamação), em trecho de romance; - identificam o enunciador de segmento que representa o discurso direto, em conto; organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em crônica narrativa; inferem: o fato que deu origem à produção do texto, crônica reflexiva; o conflito gerador do enredo, analisando o papel assumido pelas personagens, em conto e crônica; o foco narrativo, em segmento de crônica; - Distinguem o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em conto; - Justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de metáfora em poema; de ironia, em crônica; e de humor em conto pelo uso de clichês utilizados pela personagem para sintetizar um fato ocorrido; - Identificam os interlocutores prováveis, considerando as marcas pronominais presentes no texto, em folheto de informação; - Localizam informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em propaganda institucional.
Escala de Proficiência Ponto – 300	- identificam: a finalidade de produção, o gênero e o assunto principal do texto, em anúncio publicitário e infográfico; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em roteiro de percurso geográfico e de artigo científico; e os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinados pronomes, em carta de opinião; - identificam o sentido restrito a determinada área de conhecimento (tecnológica) de vocábulo utilizado em segmento de artigo de divulgação científica; - identificam o sentido de operadores discursivos (conectivos de adição), em segmento de artigo científico; - localizam e relacionam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo de artigo de divulgação, carta de opinião, notícia e infográfico, inclusive mobilizando as informações para a solução de problemas propostos; - localizam um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião; - organizam, em sequência, as informações, em artigo de divulgação e biografia; - diferenciam ideias principais de secundárias, em relação a tema filosófico e histórico, em entrevista e artigo de divulgação histórica; - inferem a opinião ou crítica implícita do enunciador, em relação a determinado fato ou ideia, em artigo de opinião, carta do leitor e entrevista; - estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de pronome oblíquo; - estabelecem relação de causa/consequência entre informações subentendidas, em artigo de divulgação científica e biografia; estabelecem relações entre imagens e o corpo do texto, comparando informações pressupostas, em reportagem; - inferem a tese defendida, com base na compreensão do texto, em crônica reflexiva, artigo de opinião, carta de opinião e texto filosófico; - justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de notações e nomenclaturas específicas da área científica, em artigo de divulgação;

Continuação

Continuação

	- justificam diferenças no tratamento dado a uma mesma informação: em verbete de enciclopédia e artigo de divulgação, com base na análise das características dos gêneros; e, em carta e artigo de opinião, com base na análise da posição dos enunciadores sobre uma ideia implícita; - justificam o uso de recursos de apropriação textual como: discurso direto para sensibilizar o leitor, em notícia; e de marcas gráficas (itálico), em palavras estrangeiras, em artigo de opinião; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de modo e tempo verbal, em notícia; - justificam o uso de variantes linguísticas típicas da língua falada, em transcrição de entrevista; - aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação, com base na correlação entre definição/exemplo; • identificam o sentido de expressão gramatical (advérbio), utilizada em segmento de artigo de divulgação; - identificam a interpretação adequada em fábula; - identificam o efeito de sentido produzido: pela exploração de recursos morfosintáticos, justificando gramaticalmente esse efeito, em poema; e pelo uso de pontuação expressiva (parênteses), em verso final do poema; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso semântico expressivo: “personificação”, em segmento de crônica e de poema, e “antítese”, em verso de poema, a partir de uma dada definição; - inferem: as causas do conflito vivido pela personagem no enredo, em conto; a perspectiva do narrador, justificando-a com base na análise das marcas pronominais presentes no enunciado ou na aplicação das categorias explicativas da teoria literária, em conto; - justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de recursos gráficos, gráfico-visuais, sonoros ou rítmicos, em poema; e de humor ou ironia produzido pelo uso intencional de pontuação expressiva (frase entre parênteses), em crônica; apresentação de fatos contraditórios, em conto; e jogo de palavras, em segmento de romance.
--	---

Fonte: Documentação da Escola cedida à pesquisadora.

Quadro 28 – Metodologia, Metas e Prazos do Projeto de Intervenção.

METODOLOGIA DE ENSINO	
INDIVIDUAIS	Atividades de habilidades estruturantes (ETAPA I)
DUPLAS PRODUTIVAS	Atividades entre pares (ETAPA II)
TRIOS PRODUTIVOS	Atividades entre pares – compartilhando saberes e pesquisas
GRUPOS	Ensino Híbrido, Leitura Compartilhada, debate, filmes
PDCA – ACOMPANHAMENTO	
LÍNGUA PORTUGUESA	• Mapa de Acompanhamento das habilidades; • Avaliação da Aprendizagem.
METAS E PRAZOS	
METAS	Recuperar as habilidades do nível abaixo do básico e básico e desenvolver habilidades do nível adequado
PRAZOS	Checagem em outubro, novembro e dezembro

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No quarto momento priorizou-se revisitar as estratégias do PDCA⁴² - planejar (plan), fazer (do), checar (check) e agir (act), atividade desenvolvida no horário de reunião de orientação de estudos semanal para finalizar os trabalhos de planejamento de aula do professor. Ao final dos cinco encontros houve um volume grande de informações coletadas, em torno dos registros reflexivos e dos áudios de gravações. O material que foi produzido nos encontros formativos fomentou a análise da presente pesquisa à luz do referencial teórico.

⁴² PDCA - Usado com bastante frequência em sistemas de gestão da qualidade, o PDCA — Plan, Do, Check, Act e também denominado Ciclo de Shewhart ou Ciclo de Deming — é um processo de melhoria contínua mundialmente reconhecido e utilizado. Ele tem como base quatro fases, rodadas sempre em sequência: planejamento, execução, análise e ação. O foco principal do PDCA é a agilização dos processos de gestão, tornando-os mais claros, objetivos e eficazes. Quando a última fase termina, reinicia-se o ciclo para identificar novas oportunidades de melhoria.

Disponível em: <https://www.projectbuilder.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-pdca/>. Acesso em jul. 2019.

V – A ANÁLISE

Tendo como ponto de partida o objetivo deste trabalho final de mestrado – compreender o que gestores e professores, de uma Escola do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de SP, entendem por avaliação externa e escala de proficiência e como utilizam os resultados das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas – e a partir da exploração dos dados produzidos nos encontros formativos, propõe-se **dois eixos** de análise: a formação continuada como o caminho necessário para a cultura avaliativa no contexto escolar; e a interpretação dos resultados do Saresp e a tomada de decisões: a reconstrução coletiva do plano de ação.

O primeiro eixo – a formação continuada como o caminho necessário para a cultura avaliativa no contexto escolar – retrata essa cultura abordando ideias, entendimento e concepções dos participantes sobre avaliação externa, escala de proficiência, habilidades e competências. O segundo eixo – a interpretação dos resultados do Saresp e a tomada de decisões: a reconstrução coletiva do plano de ação – revela as fragilidades no entendimento dos resultados e das escalas de proficiência e, especialmente, a aplicabilidade dos resultados analisados na prática docente.

5.1 – Formação Continuada: o Caminho Necessário para a Cultura Avaliativa no Contexto Escolar

A comunidade escolar não pode estar distante do fazer educativo da escola e indiferente aos seus resultados, especialmente quando se refere ao desempenho da aprendizagem dos alunos nas avaliações em larga escala. Nessa perspectiva, a implementação de ações que promovam momentos de reflexão e discussão sobre esses resultados das avaliações externas torna-se imprescindível para a identificação de entraves que precisam ser tratados pela gestão pedagógica, em parceria com docentes e alunos, para criar possibilidades efetivas de oferta de um ensino de melhor qualidade.

Vieira (2007) aponta a avaliação externa como instrumento de apoio às unidades escolares, oferecendo subsídios para que seus profissionais possam refletir sobre o desempenho de seus alunos, identificando fraquezas e potencialidades dos processos de ensino e aprendizagem e, ainda, subsidiando ações para a melhoria do ensino e para a construção de uma cultura de avaliação. Só diante da construção dessa cultura é que as escolas poderão discutir os resultados das avaliações com o objetivo de aferir a qualidade do ensino, a equidade e a eficiência conquistadas e ampliadas nesses últimos 20 anos.

Nesse sentido, Sousa (2000, p. 116) afirma que:

A cultura avaliativa do país é um ponto importante para garantir que os sistemas educacionais, estaduais, municipais, os educadores e a comunidade em geral possam se apropriar dos resultados de um processo avaliativo. Evidentemente que para desenvolver esta cultura avaliativa é preciso criar processos de divulgação de discussão dos resultados de forma a permitir que os diferentes grupos envolvidos façam o uso adequado da avaliação. Os resultados de avaliações de sistema podem, às vezes, ser inadequadamente utilizados para fins políticos sejam pela mídia ou pelos governantes que apoiaram a avaliação.

Na perspectiva de aprimorar uma cultura avaliativa na escola com efetivos processos de divulgação dos resultados, reflexões dos processos avaliativos e dos usos da avaliação, a comunidade escolar, especialmente gestores e professores, precisa estar comprometida com os processos de ensino e aprendizagem, afim de promover debates e discussões para uma tomada de decisão assertiva em prol da qualidade do ensino.

Os encontros formativos foram desenvolvidos com o objetivo de possibilitar – a gestores e professores da unidade escolar – analisar, discutir e fazer uma tomada de decisão para a melhoria da qualidade do ensino, e esse processo é reconhecido pela professora de Língua Portuguesa:

[...] a avaliação era para classificar os alunos em bons e ruins, os alunos fortes e fracos. Agora temos uma nova cultura avaliativa, a presença da comunidade escolar, os grêmios estudantis, a gestão democrática que repensa nos desdobramentos da avaliação externa. Antigamente a avaliação era somente classificatória; hoje pensamos nos processos avaliativos, em uma avaliação formativa. Repensar, analisar os dados, estudar as proficiências e as habilidades com toda a equipe escolar para propor ações efetivas para o plano de ação foi um diferencial. Os encontros formativos estão sendo muito significativos (**P2 Língua Portuguesa**).

A implantação do Saeb, pelo governo federal em meados dos anos 90, deu início aos processos de avaliações externas nas redes de ensino, com o intuito de que esta avaliação verificasse o cumprimento do direito à aprendizagem, possibilitando que Secretarias de Educação (Estados, Municípios e Distrito Federal) e Escolas pudessem dimensionar um diagnóstico de suas redes para, então, desenvolverem diversas estratégias visando possibilidades e implicações – de impacto – no desempenho dos alunos.

Adentrar ao contexto da avaliação externa e das escalas de proficiência no cotidiano da escola não é uma tarefa fácil, pois requer estudo, dedicação, apoio, parceria, reflexões e tensões no fazer educativo. Nesse sentido, a análise dos dados produzidos nos encontros formativos faz emergirem **possibilidades** e **implicações** acerca das concepções e do entendimento de gestores e professores sobre a avaliação externa.

Iniciou-se a análise, a partir da concepção dos participantes desta unidade escolar, na busca de identificar o que eles entendem por avaliação externa. O diretor escolar, em seu registro escrito, se posicionou sobre o tema afirmando que:

A avaliação é um instrumento valioso para todo o sistema, pois avalia o ensino e a aprendizagem. Com a apuração dos resultados, analisamos o percurso do trabalho docente, se o currículo proposto está sendo cumprido, se é adequado e quais investimentos serão necessários para as **formações dos profissionais da educação (Diretor)** (grifo nosso).

É diante da informação produzida pela avaliação externa e seus resultados, a escola pode refletir sobre a sua responsabilidade com a aprendizagem de seus estudantes, o processo de ensino, as práticas docentes. Nesse sentido, a principal função dos resultados dessa avaliação passa a ser a orientação e a projeção de políticas públicas educacionais, ao passo de subsidiar as redes de ensino e a gestão escolar e, por consequência, impactar nas práticas educativas. “A avaliação é um processo amplo que deve dar subsídio para a tomada de decisão no âmbito dos sistemas de ensino. As avaliações são apresentadas como subsídios para repensar as práticas pedagógicas, com função diagnóstica e formativa” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 23).

Esse entendimento também é percebido nas falas de professores especialistas e PCAs:

Avaliação externa é um dos instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e das metas escolares (**Professores de Ciências Humanas**).

As avaliações externas mensuram o aprendizado dos alunos. Analisam o sistema de ensino e intensificam as políticas públicas (**PCAs**).

A equipe gestora afirma que a avaliação externa é que norteia as ações futuras desta unidade escolar.

Analisamos os resultados, o percurso do trabalho docente, o currículo e redirecionamos o trabalho. [...]. Temos as Escalas de proficiência – Língua Portuguesa e Matemática (abaixo do básico, básico, adequado e avançado) e elas norteiam o trabalho pedagógico. [...]. Temos um plano de ação para recuperar as defasagens dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (**Diretor e Vice-Diretor**).

Entretanto, esse redirecionamento do trabalho pedagógico apontado pela equipe gestora dá indícios de não atender, satisfatoriamente, às necessidades dos professores, o que gerou alguns questionamentos quando o assunto foi pautado na discussão coletiva nos encontros formativos.

Precisamos estudar para que esse trabalho fique mais efetivo na escola **(Professores de Código e Linguagem)**.

Os alunos chegam com muitas defasagens no ensino da matemática, principalmente os que entram no meio do ano letivo. Como equalizar as defasagens dos alunos das matrículas suplementares? **(Professores de Ciências da Natureza e Matemática)**.

Como a área de ciências humanas pode contribuir no desenvolvimento das habilidades e competências dessas avaliações? **(Professores de Ciências Humanas)**.

Na fala dos professores de Ciências Humanas há o questionamento sobre a participação de professores especialistas, que não são das áreas de Matemática e Língua Portuguesa, na responsabilidade desses resultados do Saresp, que no olhar da equipe gestora é uma dificuldade a ser enfrentada nas escolas.

Precisamos entender que essa responsabilidade é da escola e não somente dos professores desses componentes **(Diretor e Vice-Diretor)**.

A fala dos PCAs levanta a questão de que as orientações dadas aos professores especialista não são suficientes para as ações desenvolvidas na sala de aula, o que para estes deve-se a falta de:

Investimento na formação dos professores em avaliação **(Professores Coordenadores de Área - PCAs)**.

Promover discussões sobre a avaliação externa na formação docente se faz necessário no ambiente escolar, no sentido de proporcionar um espaço de compartilhamento dos diversos saberes construídos, com troca de ideias, reflexões e experiências. Esse contexto permitirá o aprendizado entre os pares, em que, por exemplo, um professor aprende com o outro, promovendo um ensino significativo aos estudantes e de qualidade.

A formação de professores na escola tem o papel de complementar a formação inicial dos docentes, afinal, pouco se trata da temática de avaliação e são mínimos os aprofundamentos feitos em relação à prática docente nos cursos de licenciatura. A formação em serviço valoriza o contexto e a realidade, ambos alinhados às necessidades formativas daquele grupo, como explica Pimenta (1999, p. 16).

Em relação à formação inicial, os cursos de formação têm demonstrado que, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino

No registro reflexivo do PCG, ao ser abordada a questão da avaliação externa na formação de formador e na formação do professor, os PCAs das três áreas falam sobre ‘possibilidades’.

Precisamos de investimento na formação docente, às vezes conceituamos ou fazemos usos inadequados da avaliação, na tentativa de acertar. Acreditamos que ter a avaliação na nossa pauta de estudo faz fortalecer o trabalho da escola, tanto na formação de formadores como na formação do professor. Ter intencionalidade com os resultados educacionais contribuirá com a qualidade do ensino (**PCA Códigos e Linguagem**).

Discutir as pautas e refletir sobre a avaliação ajuda a fortalecer o meu trabalho como professor coordenador de área. Essa parceria é fundamental, uma construção em conjunto (**PCA Ciências da Natureza e Matemática**).

Eu tenho muitas dúvidas sobre a avaliação, participar dessa construção será importante, pois estarei aprendendo juntamente com meus professores. Eu acredito que a formação de professores é o melhor caminho para a transformação da prática educativa (**PCA Ciências Humanas**).

Para Tardif (2010, p. 52), é nas relações com os pares e, portanto, no confronto entre os saberes que são produzidos em experiências coletivas entre os professores que “os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes [...]”, além de fornecer uma resposta a seus problemas, complementa o autor.

Nas discussões sobre avaliação externa decorrentes do primeiro encontro formativo, gestores e professores apresentam ideias e concepções acerca do tema.

As avaliações têm como um dos objetivos avaliar a qualidade do ensino ofertada (**Vice-Diretor**).

[...] avaliação é importante para a elaboração de políticas públicas educacionais e uma oportunidade para a escola se avaliar e comparar com as demais escolas da rede [...] (**P1 Língua Portuguesa**).

Da área da Matemática, a professora especialista revela não saber, com clareza, o que é feito com os resultados da avaliação externa.

[...] avalia o aprendizado dos alunos e dá uma nota para a escola. O Idesp é a união da nota do Saesp e o fluxo escolar. Não sei exatamente o que fazem com o resultado [...] (**P5 Matemática**).

Essa revelação é encarada com preocupação, pois evidencia a ausência de esclarecimentos sobre a temática de avaliação externa e seus usos na prática educativa, mesmo quando há uma afirmação da equipe gestora de que os resultados das avaliações são

usados – no momento presente – na unidade escolar que P5 atua. Esta professora é docente na rede estadual há sete anos, no componente curricular de Matemática, ou seja, sua disciplina faz parte do componente avaliado no Saresp e na Prova Brasil. Nesse sentido, o fato de os resultados avaliativos serem apontados pela equipe gestora como algo trabalhado com os professores e que influencia no trabalho pedagógico, é um ponto a ser melhor investigado.

A avaliação dos participantes ao final do primeiro encontro formativo e a parceria da pesquisadora com os PCAs incentivaram reflexões para a preparação das próximas pautas. Com essa reavaliação do planejamento, percebeu-se a necessidade de aprofundar os estudos nos conceitos de avaliação externa no próximo encontro (o segundo encontro), retomados com a leitura e a discussão do texto: *Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências*. Essa atividade auxiliou aprofundar o entendimento sobre a avaliação externa e seus desdobramentos, e reforçou o valor dos encontros formativos como momentos para que as dúvidas dos professores sejam expostas e esclarecidas, o que se torna instrumento na construção coletiva de saberes.

A parceria do professor-formador com este professor precisa oferecer instrumentos de apoio, não deixar que se sinta sozinho e sem condição para desenvolver o trabalho. Assim, ambos devem aprender a dizer o que sabem e o que não sabem e, juntos, buscarem melhores respostas e soluções para os problemas identificados (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

A avaliação permeia os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na relação pedagógica, ressaltando intencionalidades de ação objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos nessa prática educativa. Bonamino e Sousa (2012), sobre a avaliação em larga escala e sua relação com o currículo na escola, afirmam a possibilidade da coexistência dos resultados da avaliação externa se relacionar com o planejamento pedagógico, o que permite uma ampliação de oportunidades de aprendizagem. Ao longo dos encontros formativos, os participantes da pesquisa foram convidados a refletirem sobre a importância dessa transposição dos documentos oficiais no planejamento escolar, chegando-se ao consenso de que a análise do currículo, das matrizes de referência de avaliação e as escalas de proficiência devem estar articuladas ao fazer educativo.

[...] Depois, da primeira formação, eu comecei a entender e relacionar os resultados do Saresp com o meu trabalho em sala de aula. Antes eu não tinha clareza dos resultados do Saresp, agora estudamos ficou mais claro. O maior ganho foi estudar com os professores, as matrizes de avaliação, as escalas de proficiência e diferenciar as habilidades em diferentes grupos (observar, realizar e compreender) e articular esses materiais com o meu planejamento. [...] **(P5 Matemática)**.

Cabe ressaltar que o currículo deve propiciar aprendizagens significativas e efetivas aos estudantes, e não deve ser entendido como uma grade de disciplinas ou caixas estanques de conhecimentos. Segundo Barros (2012), o currículo deve contribuir para que a escola cumpra seu papel de emancipar e munir o indivíduo com subsídios para incentivar a reflexão acerca de sua realidade, bem como para agir sobre ela e de maneira a modificá-la. Portanto, o currículo deve cumprir ação libertadora.

Nos dois quadros a seguir, pode-se observar a relação estabelecida nos conceitos trazidos pela equipe gestora e pelos professores, a qual sintetiza os conhecimentos sobre a avaliação externa “O que é (antes – primeiros encontros formativos) e a articulação de “como” utilizar os resultados (depois – estudo de alguns conceitos) pode ser advindos dos encontros formativos.

Quadro 29 – Entendimento dos Gestores sobre Avaliação Externa.

Gestores	Avaliação Externa – Antes (O que é?)	Avaliação Externa – Depois (Como utilizar)
Diretor	A avaliação é um instrumento valioso para todo o sistema, pois, avalia o ensino e a aprendizagem. Com a apuração dos resultados analisamos o percurso do trabalho docente, se o currículo proposto está sendo cumprido, e se é adequado, quais investimentos necessários para as formações desses profissionais	[...] avaliação externa deve subsidiar as futuras ações da escola”
Vice-diretor	[...] São avaliações que têm como um dos objetivos avaliar a qualidade de ensino ofertada	[...] Temos a avaliação diagnóstica na nossa escola e formativa, temos que pensar como ensinar os alunos que tem dificuldades para aprender, como propor um trabalho mais individualizado.
PCA Códigos e Linguagem	[...] Apesar da boa intenção, as avaliações externas não têm conseguido melhorar a qualidade do ensino no país, ou seja, as políticas públicas aplicadas a partir delas não são eficientes.	[...] A avaliação oferece um diagnóstico dos resultados e com elas devem ser repensadas as ações da escola.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nesse sentido, a diretora aprofunda o conceito de avaliação externa, acrescentando que a avaliação deve estar a serviço das ações para a tomada de decisão; a vice-diretora complementa dizendo quais são os tipos de avaliação – formativa e diagnóstica – na prática da escola e questiona como ensinar os alunos com dificuldades. Assim, a PCA de Códigos e Linguagem retoma a tratativa exposta pela diretora no sentido de que a avaliação oportuniza um diagnóstico para que se possa refletir as ações futuras.

A literatura sobre avaliação considera a gestão escolar um fator determinante para o sucesso escolar, a qual deve-se constituir de elementos de reflexão e análise sobre a função social da escola em uma sociedade democrática, garantindo a aprendizagem dos seus estudantes.

Quadro 30 – Entendimento dos Professores sobre Avaliação Externa.

Gestores	Avaliação Externa – Antes (O que é?)	Avaliação Externa – Depois (Como utilizar)
P2 Língua Portuguesa	As avaliações externas poderiam ter a função de auxílio à reorganização dos programas curriculares que acontecem nas escolas[...].	[...] a avaliação privilegia metas qualitativas e quantitativas, uma não invalida a outra, claro que temos que rever nosso trabalho de professor, mas a meta é um parâmetro onde queremos chegar.
P4 Artes	Acompanhamos os resultados e análises do Saesp e IDEB.	A avaliação [...] analisa o ciclo, o que o aluno aprendeu nesse espaço de tempo, a rede de ensino. A escola, com suas características, com sua pluralidade deve analisar seu contexto e promover ações para melhorar seu desempenho
P7 Ciências Biológicas	Estas avaliações devem ajudar de alguma forma a adequação do sistema de ensino [...] deve ser respeitada as características da escola.	[...] temos que ter tempo de avaliar, analisar e cumprir o plano de ação, focado. Porque não adianta ter um monte de resultados e não fazer nada com eles. O nosso termômetro será a avaliação do professor, a processual. Conforme eles aprendem os conteúdos/ habilidades podemos ir avançando.
P10 Filosofia	As avaliações não dão conta de tudo que de fato a escola necessita.	Os gestores são responsáveis por discutir com os professores as ações que poderiam ser desenvolvidas na escola para melhorar os resultados (grifo nosso).

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os professores demonstram diferentes conceitos, alguns deles apresentam entendimentos generalistas sobre avaliação externa. Neste quadro, pôde-se observar, nas falas de P7 e P10, uma crítica no que tange à falta de contextualização da avaliação com a realidade da escola. A P4 aponta que somente acompanhava os resultados, sendo inerente e distante desse processo e a P2 recorre à reorganização dos programas curriculares, mas desarticulada do conceito de avaliação. Esse contexto levanta indícios de uma apropriação na temática de avaliação e uma mudança nas respostas, que por sua vez são mais elaboradas e articuladas com a avaliação e o trabalho docente. Ainda são apontadas reflexões sobre a prática pedagógica.

Ao promover a formação continuada de gestores e professores, entende-se por contribuir para efetivar, incorporar e fortalecer a política de avaliação externa no cotidiano escolar. Em relação a ideias e saberes sobre as escalas de proficiência, no primeiro encontro

formativo foi investigado o que os professores entendiam por avaliação externa e escala de proficiência. Tinha-se a intenção de identificar os conhecimentos prévios e construir uma rede colaborativa de saberes para, posteriormente, proporcionar leituras e estudo.

Dentre as temáticas, as Matrizes de Referência, as Habilidades e as Competências e as Escala de Proficiência, apresentam-se como demandas para a formação continuada em serviço dos gestores e professores da escola pesquisada. Ao serem questionados sobre os conhecimentos da Matrizes de Referência do Saresp nas disciplinas que atuam e as respectivas Escalas de Proficiência, os professores deram as seguintes informações:

Quadro 31 – Conhecimentos dos Professores e Instrumentos da Avaliação Externa.

Participantes da pesquisa	Matriz de Referência	Escala de Proficiência
P1 Língua Portuguesa	Sim	Sim
P2 Língua Portuguesa	Sim	Não
PCA Códigos e Linguagem	Sim	Sim
P5 Matemática	Não	Não
P6 Matemática	Sim	Não
PCA de Ciências da Natureza e Matemática	Sim	Não

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base em dados produzidos no 1º Encontro formativo.

Essas informações evidenciam fragilidades nos conhecimentos dos professores desta unidade escolar, quanto à escala de proficiência. Mesmo com ampla difusão dos instrumentos que compõem as avaliações nos meios de comunicação, isso não significa o acesso e a apropriação desses conceitos. Essas apropriações em Matriz de Referência e Escala de Proficiência deveriam compor o rol de conhecimentos e saberes dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, mesmo dos professores com pouco tempo na carreira docente, visto que são divulgados, às escolas, boletins e revistas contendo esses conteúdos.

Os dois professores que afirmaram conhecer as escalas de proficiência, quando questionados sobre a interpretação pedagógica, apontaram dificuldades na interpretação dos dados:

Na verdade, eu tenho um pouco de dificuldade em entender, sabe [...] **(P1 Língua Portuguesa)**.

Quando trabalhamos com elas fica mais fácil, agora estou com dificuldade para explicar [...]. Estamos estudando entre os PCAs e PCG, nesse trabalho de avaliação para tirar todas dúvidas **(PCA Códigos e Linguagem)**.

Os gestores contribuíram nos registros escritos referente à escala de proficiência, afirmando que:

As escalas viram parâmetro para os objetivos escolares (**Vice-Diretor**).

Consulto as escalas juntamente com os professores para realizar as adequações nos planos de aulas, mas para além delas, verificamos as matrizes (**PCA Códigos e Linguagem**).

Ao analisar o registro escrito e a fala da PCA de Códigos e Linguagem, em relação à escala de proficiência, constata-se uma incoerência na afirmação de que consultam as escalas de proficiência com os professores para realização do planejamento, o que não condiz com o um discurso que revela dificuldades na interpretação pedagógica e complementa que a formação que está subsidiando a construção dessas apropriações.

Os professores também contribuíram com suas ideias.

As escalas redirecionam o planejamento escolar (**P5 Matemática**).

Os professores precisam ter tempo para estudar, para dominar os conceitos e ter maior fortalecimento no trabalho da escola. A escala de proficiência exige muita leitura e estudo (**P2 Língua Portuguesa**).

As escalas influenciavam quando formava coordenadores nas unidades escolares e eles formavam professores (**P14 Inglês**).

Não sei como contribuir com minha disciplina de Geografia na escala de proficiência (**P11 Geografia**).

Nos registros dos gestores e professores é possível identificar a fragilidade nos conhecimentos sobre escala de proficiência, evidências que fortaleceram a necessidade de implementar uma cultura avaliativa na escola e uma política voltada para a formação continuada dos professores na dimensão da avaliação, buscando inserir todos os professores da unidade escolar nesse processo de apropriação. Para isso, é fundamental conhecer os instrumentos de avaliação educacional e os conceitos dessa temática.

Conforme abordado no capítulo 1, a escala de proficiência é uma ferramenta de análise da aprendizagem escolar que, por meio da sua interpretação, permite a construção de um diagnóstico do desempenho escolar, fornecendo informações que podem prosperar reflexões a respeito das dificuldades e dos avanços das aprendizagens.

Ao analisar a escala de proficiência, é importante realizar uma leitura de toda a escala para que se possa compreender o processo cognitivo da aprendizagem. Outras informações que agregam essa análise é saber a média das escolas e seus percentuais de alunos em cada nível/ponto; em que nível se encontra a média da escola; analisar as habilidades já construídas e não construídas pelos estudantes.

Segundo Perry (2009 p.83), a leitura da escala de proficiência é importante para analisar as competências descritas como um todo, pois elas retratam aprendizagens importantes que devem ser construídas pelos alunos ao longo do período de escolarização. Assim, a compreensão da escala de proficiência é importante para perceber as habilidades que estão correlacionadas e que já foram aprendidas e que podem estar localizadas em níveis mais baixos da escala, por isso a necessidade de analisá-las com rigor.

Para Soligo (2010, p. 8),

Investigar o percentual de alunos da escola que não alcançaram os níveis desejáveis de aprendizagem, o número de alunos nos níveis mais altos, propor alternativas para fazer com que os alunos passem de um nível a outro é refletir e discutir coletivamente questões fundamentais: onde estamos e o que é preciso modificar, incluir ou consolidar no projeto pedagógico para garantir, a cada aluno, seu direito de aprender.

Realizar o estudo das escalas de proficiência com o corpo docente é um fator importante, pois, ao identificar a média da proficiência pode aparentar um falso resultado, dando a ilusão que todos os estudantes estão concentrados em um mesmo nível de aprendizagem.

A informação da média de proficiência quando utilizada apenas para comparação entre médias de escolas, sistemas, redes de ensino, estados e também nacionalmente não é utilizada da melhor e mais ampla forma possível, pois o ganho para a produção de um diagnóstico escolar não está nas comparações com outras realidades escolares, mas na busca de soluções internas através de uma conscientização da própria realidade e do que pode ser feito pela construção das aprendizagens do grupo. Por isso, a informação da média da escola e dos percentuais de alunos em cada um dos níveis de desempenho devem ser utilizadas a favor da prática pedagógica, e esses dados podem ser agregados às avaliações diárias (PERRY, 2009, p. 84).

A interpretação das escalas permite olhar para esse cenário de forma geral, logo em seguida se apura o foco revelado nos números, o que significa partir de dados concretos da escola para desmistificar o resultado em partes, analisando os níveis de desempenho. Diante dessa proposição é necessária uma tomada de decisão frente ao projeto pedagógico da escola.

Após analisar os resultados, questões norteadoras podem auxiliar nessa construção: o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi aprendido? Por que os alunos não aprenderam? Qual é a causa raiz do problema? A problemática envolve alunos, professor, a escola, as metas, nas políticas públicas educacionais adotadas? Tais questionamentos

podem reverberar em tensões, que devem ser solucionadas para que o trabalho pedagógico ocorra de forma eficiente e com eficácia.

Nesse sentido, com base nos dados produzidos, viu-se a necessidade de aprofundar o estudo em habilidades e competências para entender a escala de proficiência. A equipe de PCAs e PCG reavaliou o desenho das pautas e suas temáticas, ao norte de contribuir com o desenvolvimento profissional de seus servidores, na intenção de promover investimento formativo diante das demandas encontradas e proporcionar uma melhor prática educativa que reverbere na sala de aula.

Os conceitos de habilidades e competências, no campo educacional, permeia em diversos documentos oficiais brasileiros, entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Também são contemplados em avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

O conceito de habilidade e competência vem repercutindo discussões e reflexão sobre seu significado pedagógico das unidades escolares. A origem da palavra habilidade provém do termo do latino *habilitas* e refere-se à capacidade e à disposição para fazer e realizar algo. Já a Competência vem do Latim *competere*, “lutar, procurar ao mesmo tempo”, de “disputar, procurar, inquirir”.

Para Roldão (2003), a competência emerge quando uma situação é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma a ajudar situação. Assim, a competência exige uma ampla solidez de saberes, permitindo que o sujeito possa utilizá-la de forma ajustada, em diversos momentos e contextos.

Cruz (2001) aponta a reflexão de competência como sendo um conceito que acolhe saberes, valores e atitudes, envolvendo o domínio do self (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). A competência consolida-se em uma ação ou em um conjunto de ações organicamente articuladas.

Macedo (2008, p. 12), apoiado em Meirieu (1998), esclarece as competências profissionais docentes.

O professor seja um profissional competente para gerir e gerar aprendizagens, nele mesmo (em um contexto de formação) e em seus alunos (em um contexto de sala de aula, curricular ou extracurricular). Para isso, há de considerar o triângulo pedagógico: educador, educando, objeto a ser aprendido e a ser ensinado. Em nossa análise, daremos ênfase aos três lados desse triângulo: a) relação educador – educando; b) relação educador –

conteúdos a ensinar (disciplinas); c) relação educando – objeto a ser aprendido e a ser ensinado.

Este autor discute o papel do professor em seu ofício profissional da aprendizagem, assim o “professor deve saber desenvolver competências de aprendizagem no aluno, articulando, objetivos e conteúdos de ensino com as condições metodológicas de sua assimilação” (MACEDO, 2005, p. 15).

O ensino deve permear problemas, a serem resolvidas no cotidiano da escola, dos educandos, para que assim possam ser desenvolvidas as habilidades e competências.

Os problemas estão acima dos exercícios, pois exercícios podem ser apenas repetições e situações-problema envolvem o planejamento, a tomada de decisão, a análise do contexto, além do desenvolvimento de habilidades e competências. Para o autor, problema “é aquilo que se enfrenta e cuja solução, já conhecida ou incorporada, não é suficiente, ao menos como conteúdo (MACEDO, 2005, p. 15).

No âmbito educacional, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos e diversos saber vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (BOTERF, 2003; PERRENOUD, 2000, 2001, 2005).

As contribuições dos gestores revelaram diversos saberes referente a habilidades e competências que versam com os autores supracitados. Nesse sentido, a diretora discorre sobre a competência diante de mobilizar conhecimentos diversos e a PCA de Códigos e Linguagem complementa que é a mobilização de recursos cognitivos; a PCA de Ciências Humanas exemplifica que habilidade é saber realizar análise, interpretar informações, relacionando fatos e ideias.

As competências mobilizam conhecimentos diversos (**Diretor**).

A competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (**PCA Códigos e Linguagem**).

É saber realizar análise, interpretar informações, relacionar fatos e ideias (**PCA Ciências Humanas**).

Analisando o discurso dos professores referente a habilidades e competências, destacam-se, inicialmente, diversas dúvidas:

Habilidade é um conjunto de conteúdos. Competência é algo mais complexo que engloba diversas habilidades? (**P6 Matemática**).

Tenho dificuldade em diferenciar habilidade e competência. As competências são um conjunto de habilidades? (**P7 Ciências**).

Habilidade e competência estão no currículo da rede, a serem desenvolvidas? (**P11 História e Geografia**).

No entanto, são recorrentes as dúvidas sobre habilidades e competências no campo educacional, como explica Furtado (s/d, p. 1⁴³) ao apresentar algumas formas de diferenciá-las:

Os conceitos de habilidade e de competência causam muita confusão e não são poucas as tentativas de diferenciá-los. Podemos dizer, de forma simplista, que habilidades podem ser treináveis enquanto que competências, jamais. Tomemos o exemplo de falar em público. É treinável, embora requeira conhecimento, experiência e atitude, logo, é uma habilidade. Da mesma forma, podemos classificar o ato de ler um texto, de resolver uma equação ou de andar de bicicleta. Já, dar uma aula é uma competência. Por mais que se treine, os diferentes contextos e exigências sempre exigirão além do que se treinou.

Segundo Perrenoud (1999), a competência se traduz na capacidade de agir perante uma determinada situação, apoiada em diversos conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Dessa forma, a aplicação do saber exige interação e a mobilização de conhecimentos, processos e pressupõem que ao incorporarem uns aos outros irão permitir ao sujeito fazer, pensar e, apreciar, entre outros.

Ao realizar o planejamento inicial, estava previsto abordar o conteúdo de habilidades e competências, mas ele não seria um conteúdo de aprofundamento, porém, ao analisar as respostas dos participantes, decidiu-se por dedicar dois encontros formativos (2º e 3º) para aprofundar esse conteúdo, versando com as escalas de proficiência.

Percebe-se no quadro a seguir, que traz uma síntese das respostas dos participantes no encontro formativo, considerando os entendimentos sobre Habilidades e Competências, como as respostas dos participantes, após a sistematização, estão mais apropriadas aos conceitos supracitados.

Quadro 32 – Síntese dos entendimentos construídos em Habilidades e Competências.

Gestores	Saber trabalhar bem com situações-problema, para promover a aprendizagem; Competência é saber formular boas perguntas, o que contraria a visão de um professor especialista em boas respostas, aprender a ensinar com boas perguntas supõe dominar a estratégia de saber gerir e gerar situações-problema.
Professores de Língua Portuguesa	Competência não é uma questão de ter ou não ter, mas de desenvolver, aperfeiçoar, aprender com os erros, dispor de boas condições... a escola desenvolve as competências nos alunos através do seu currículo.

Continua

⁴³ Texto publicado em seu site pessoal.

Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/Habilidades%20e%20Competencias%20na%20sala%20de%20aula%20o%20que%20sai%20e%20o%20que%20fica.pdf>. Acesso em 18 de jun. de 2019

Continuação

Professores de Matemática	Habilidade significa fazer algo com qualidade, ter capacidade [...], destreza, astúcia. O texto cita que <i>a escola é um lugar privilegiado, apesar de todas as suas dificuldades, para desenvolver competências e habilidades, além de sua importância específica para a aprendizagem escolar, preparam os alunos para a vida em geral.</i>
Professores de História e Geografia	Achamos um exemplo bom no texto... Vou complementar: Ter habilidade é fazer algo com destreza. <i>Destreza, porque viver não é uma tentativa, mas uma realização que quer ou precisa ser bem-sucedida. Não tentamos escovar os dentes, escovamos os dentes. Escovar os dentes é uma habilidade, que desenvolvemos hoje na escola de Educação Infantil. Qual a diferença entre a empregada de uma casa e uma professora ajudar uma criança a escovar os dentes? Na escola se aprende a escovar os dentes como habilidade fundamental de nossa vida.</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A escola, portanto, buscou efetivar o trabalho em habilidades e competências para um entendimento com maior propriedade das escalas de proficiência, assim, a trajetória foi mudando e obteve-se duas frentes: a necessidade em estabelecer apropriações de uma cultura avaliativa, como interpretar os resultados para a tomada de decisão e o estudo de habilidades e competências nas práticas de ensino em uma proposta de intervenção.

O trabalho com habilidades e competências empreendeu-se no entendimento dos autores supracitados e, também, na reflexão coletiva de preparar estudantes para lidarem com situações do seu cotidiano, capacitando-os a resolverem problemas reais, sendo protagonista da sua aprendizagem, ao ponto de se tornarem autônomos do conhecimento escolarizado.

5.2 – Resultados do Saresp: a Interpretação e a Tomada de Decisões na Perspectiva da Construção Coletiva de um Plano de Ação

O quarto encontro formativo teve a intenção de promover, com gestores e professores, a leitura e a interpretação dos resultados do Saresp, com acesso ao Boletim do Saresp 2017 (Anexo B), à Ferramenta⁴⁴ de gestão e à plataforma⁴⁵ da Secretaria Digital – Foco Aprendizagem.

No trabalho colaborativo realizado entre o grupo de gestores e o grupo de professores especialistas, procurou-se problematizar possibilidades de uso dos resultados dessas avaliações pela escola. Nesse momento, foi utilizado um Roteiro (Apêndice B), problematizando essa questão, por acreditar que a problematização é uma estratégia formativa promissora para estimular a escola no reconhecimento de suas possibilidades e implicações.

⁴⁴ É uma ferramenta *off-line* de Gestão de Resultados – Gestor Escolar.

⁴⁵ É uma plataforma *on-line* dos servidores estaduais para acesso aos Resultados Educacionais.

Antes desse roteiro ser socializado nos dois grupos, a pesquisadora compartilhou e discutiu esse roteiro com os PCAs, na tentativa de refletir e analisar quais seriam os encaminhamentos e os questionamentos para a leitura e a interpretação dos resultados da avaliação juntamente a equipe. Esse momento foi imprescindível para fortalecer as reflexões do papel do professor coordenador como formador de professores, criando espaços para ressignificação das atribuições destes profissionais. Assim, as discussões e os estudos estabelecidos entre os formadores geraram uma desestabilização de conhecimentos cristalizados, abrindo olhares para novos saberes que possam enriquecer a prática educativa na escola pesquisada.

A divulgação dos resultados das avaliações externas compreendeu-se em um processo reflexivo e não apenas para fornecer a apresentação de números quantitativos de meta, portanto, os resultados devem oportunizar a identificação de entraves na aprendizagem dos estudantes e, principalmente, criar espaço para reflexões sobre as práticas pedagógicas que incidem sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula. Rosistolato e Viana (2014) alertam que avaliação externa, não deve sobrepor os aspectos quantitativos aos qualitativos, sendo necessário um olhar reflexivo que deve partir do contexto da realidade.

A Secretaria da Educação do Estado de SP disponibiliza diversos documentos para leitura e interpretação do Saresp – matriz de referência de avaliação, boletins com os dados sistematizados, plataforma digital da Secretaria de Educação, relatórios e revistas eletrônicas pedagógicas para auxiliar na compreensão dos dados, bem como a possibilidade de intervenção. No entanto, nas falas dos participantes, há indícios de que esses materiais são poucos utilizados pelos atores educacionais, talvez por não haver, claramente, uma intencionalidade para o seu uso na escola, um significado para a sua utilização, o que permite inferir que a formação docente pode ser um caminho para uma melhor utilização e apropriação.

[...] A plataforma foco aprendizagem, o boletim (Saresp) não tinham significado, porque antes a gente só olha se bateu a meta, não era usado como estudo (**P1 Língua Portuguesa**).

[...] eu nunca tinha usado essa plataforma foco aprendizagem e sempre achei essas reuniões para falar de avaliações externas muito distante da minha disciplina, agora com essas formações e com o meu trabalho no nivelamento em matemática, vejo sentido (**P9 Química**).

Agora nossa área de ciências humanas percebeu que podemos contribuir com o desenvolvimento da proficiência leitora, esses materiais da plataforma utilizam vários textos da nossa área. [...] mas a gente nunca tinha utilizado antes (**PCAs Ciências Humanas**).

Essa investigação, em um dos seus objetivos, busca interpretar como os gestores e professores utilizam os resultados da avaliação externa, porém, com o percurso delineado, a

intenção dos professores coordenadores desta unidade escolar é contribuir na apropriação dos resultados da avaliação externa e interna, como parte da cultura da escola, pois ambas se complementam e oferecem informações significativas para a melhoria dos processos educativos, assim a cultura avaliativa poderá se efetivar na escola.

Segundo Machado (2012), um dos principais desafios está na apropriação e na gestão dos resultados, numa perspectiva reflexiva sobre a prática de gestão escolar desenvolvida na escola, uma vez que por décadas conviveu-se com um padrão burocrático e verticalizado de gestão, com tímidas discussões e análises dos resultados, tampouco para proposições por parte dos sujeitos no processo educativo.

Nas discussões, ao mencionar sobre a divulgação dos resultados, a diretora revela que sempre apresentou os resultados das avaliações à comunidade escolar, o que impulsionou reflexões e problematizações no encontro. No entanto, surge a seguinte questão: Após essa divulgação, quais eram as decisões tomadas a partir da interpretação dos dados?

[...] A escola sempre apresentou os resultados das avaliações externas nas reuniões de pais e a comunidade [...] o quanto melhoramos em termos de aprendizagem. [...] (**Diretor**).

A diretora não menciona sobre a tomada de decisão, ao interpretar os dados; e a vice-diretora reafirma que são divulgados os dados das avaliações e a escola pretende estar entre as 10 melhores escolas da diretoria de ensino, ponto que mobilizou o grupo para um debate de forma crítica, gerando com outros questionamentos: o que significa esse ranqueamento nos resultados do Saresp? Estar entre os 10 melhores, o que significa em termos de qualidade da educação ofertada?

Vamos melhorar ainda mais nossos resultados do Saresp para ficarmos entre as 10 melhores Escolas do Programa de Ensino Integral da nossa diretoria de ensino [...] (**Vice-diretor**).

A comparação entre escolas pode parecer ranqueamento, no entanto, não é esse o objetivo definido pelo INEP, conforme apontou Fini (2016), à época presidente do INEP, com base no documento oficial da avaliação:

Dessa forma, a elaboração de "rankings" e a utilização de adjetivos para qualificar as escolas não demonstram o devido reconhecimento ao empenho de milhões de estudantes, profissionais da educação, familiares e demais setores da sociedade na busca de uma escola de qualidade para todos. (INEP, 2011).

Especificamente para a gestão escolar, cabe lidar com a avaliação externa e seus resultados, visando à proposição de ações de melhoria juntamente com equipe docente e comunidade. Essa prática da gestão, para Bonamino e Sousa (2012, p. 378), promove transparência nos resultados educacionais, criando mecanismos de “responsabilização” nos demais atores envolvidos no processo avaliativo.

Tornou-se evidente que o papel do diretor no processo da gestão de resultados ocorre no aspecto da divulgação, mas com limitações conforme apontam as professoras P6 e a P11 em relação às afirmativas da diretora e da vice-diretora:

Não adianta a gente saber os resultados dos Saresp, querer estar entre os melhores e não saber como melhorar nossos resultados para atingir nossas metas, precisamos estudar e nos ajudar [...] **(P6 Matemática)**.

Tem aluno que não vê sentido na escola, acredito que temos que pensar nisso, depois pensar na meta e no ranking [...] **(P11 História/Geografia)**.

Essas reflexões são bastante reveladoras e são endossadas por todos, o que evidencia um discurso incoerente entre diretor, vice-diretor e os professores.

Para o vice-diretor, o primeiro dado de relevância é a meta da escola.

Não podemos começar a analisar o Boletim, sem destacar a meta da escola. Temos as nossas projeções de metas desse ano, que realizamos no planejamento, rever as nossas metas é importante para saber se estamos no caminho certo **(Vice-diretor)**.

Silva, Gimenes e Moriconi (2013), na pesquisa Usos da avaliação por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público, afirmam que o estabelecimento de metas pelas equipes escolares é importante, pois provocam uma situação proativa diante dos resultados, como também de comprometimento quanto equipe em propor e realizar ações de melhoria:

O estabelecimento de metas e padrões de resultados, especialmente por parte das equipes escolares, tem o mérito de, em um momento prévio à avaliação, provocar uma reflexão por parte das equipes acerca de sua própria capacidade de atuação para conseguir melhorias nos resultados, o que exige que elas minimamente detalhem o que pressupõem que tenha o poder de produzir os resultados propostos no prazo determinado. Ao definirem suas próprias metas, é provável que elas se adéquem mais à realidade dessas escolas e de que as equipes escolares se comprometam com o seu alcance (p. 22).

Há indícios do comprometimento dos participantes relacionados à definição das metas da equipe escolar, considerando a sua própria realidade, porém, um questionamento em

como melhorar os resultados. Assim, analisar o desempenho dos estudantes se faz necessário para identificar fragilidades e potencialidades e promover uma tomada de decisão, a partir de dados reais da escola.

5.2.1 – Indícios para ações pedagógicas a partir da Interpretação da Escala de Proficiência do Saresp

A interpretação dos resultados da escala de proficiência deve considerar cada um dos níveis e pontos e suas respectivas habilidades, tanto em Língua Portuguesa como para Matemática, sendo uma ferramenta que auxilia aprimorar o trabalho em sala de aula e podendo transformar a prática educativa.

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Caderno do Gestor, 2017

A proficiência média, em geral, retrata o desempenho da maioria dos estudantes, mas nem sempre essas informações coincidem, precisa rigor na análise. A divergência sinaliza os riscos de se adotar única e exclusivamente a proficiência média da escola para informar a qualidade do ensino (PERNAMBUCO/SAEPE, 2017, p. 18⁴⁶).

Essa proficiência média pode mascarar uma situação de desigualdade entre os alunos, pois aqueles com maior desempenho, embora em menor quantitativo, elevam a média da escola. O contrário também pode ocorrer: estudantes com proficiência baixa podem diminuir essa média. Dessa forma, busca-se interpretar os dados das escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática juntamente com os participantes dessa investigação, para discutir coletivamente e buscar diversos olhares para uma análise rigorosa sobre os dados, levando em consideração que são incipientes esses estudos nesta unidade escolar.

Embora todo o percurso de desenvolvimento deste trabalho final tenha enfatizado as escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, nessa etapa da análise, há uma escolha para explorar os dados da escala de proficiência do Saresp, dos alunos do 9º ano, somente de Língua Portuguesa.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/03/PE-SAEPE-2017-RP-MT-WEB-1.pdf>. Acesso em 10 de jul. 2019.

Figura 36 – Distribuição Percentual dos Alunos nos pontos da Escala de Proficiência em Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental.

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
3º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º EF	0,0	0,0	1,8	5,4	7,1	12,5	25,0	14,3	25,0	8,9	0,0	0,0	0,0
5º EM	0,0	0,0	0,0	3,1	0,3	3,4	3,1	10,0	23,0	3,4	10,0	0,3	0,0

Abaixo do Básico
Básico
Adequado
Avançado

Fonte: Boletim do Saresp 2017.

Na discussão com os gestores e professores, ao observar o Boletim do Saresp (Anexo B), cada ponto e nível da escala foram analisados, os professores especialistas sinalizaram o percentual de 7,2% abaixo do básico (em números absolutos representaria cinco alunos, do total de alunos avaliados) entre os pontos 150-175, um grupo selecionou esse ponto para rever as habilidades.

Alguns questionamentos surgiram em relação às prováveis causas para o aglomerado de estudantes nos pontos 250 e 300, da escala de proficiência do Saresp em Língua Portuguesa: *Quais as habilidades e as implicações para os alunos não atingirem os próximos pontos da escala de proficiência de língua portuguesa do básico para o adequado e do adequado para avançado? Quais as prováveis causas para um número expressivo de estudantes no nível básico em 2017, obtendo um percentual médio de 44,6% entre os pontos 200 a 250 na escala de proficiência? Como propor um trabalho pedagógico para os alunos do nível adequado, para que eles possam avançar em suas aprendizagens?*

A professora de Língua Portuguesa ressaltou a importância de analisar as habilidades e os grupos de competência do Saresp (observar, realizar e compreender), localizando os pontos na escala de proficiência.

A maioria dessas habilidades são habilidades nível básico. Concluímos, que nós retomamos sempre essas habilidades e deixamos de contemplar atividades mais complexas, **os grupos de competências**. Por isso os resultados, demonstram pouco avanço nas habilidades [...] (**P1 Língua Portuguesa**) (grifo nosso).

A professora P2 complementa:

Verificamos também, que o trabalho que estamos realizando, contempla a competência leitora, porém, temos que aperfeiçoar esse acompanhamento. Seguimos o currículo, as vezes falta um olhar mais atento para as habilidades mais complexas. Esse estudo das escalas de proficiência está auxiliando nessa construção (**P2 Língua Portuguesa**).

Outro ponto destacado no Boletim do Saresp pelos participantes é na escala de proficiência, em que o percentual é de 39,3% no nível adequado em Língua Portuguesa, assim, com um aglomerado de estudantes representados pelo percentual de 25%, quais são as habilidades requeridas para que os alunos possam avançar até o próximo ponto da escala. A partir desse questionamento, replica-se a modelagem aos dados da Matemática.

Figura 37 – Percentual dos Alunos nos pontos da Escala de Proficiência em Matemática, 9º ano do Ensino Fundamental.

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
3º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º EF	0,0	0,0	1,8	0,0	3,6	16,1	28,6	28,6	14,3	5,4	1,8	0,0	0,0
3º EM	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	6,1	12,1	15,2	24,2	24,2	6,1	6,1	3,0

Abaixo do Básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

Fonte: Boletim do Saresp 2017.

Na Escala de Proficiência de Matemática foi observado uma concentração de estudante no nível básico, atingindo o percentual de 69,3%, e no nível adequado um percentual de 19,7%. Assim, os professores e gestores tiveram que estabelecer a relação entre os quantitativos pontos e níveis da escala com a interpretação pedagógica das habilidades descritivas do Saresp e as vivências na Plataforma Foco Aprendizagem.

Os participantes realizaram um estudo para identificar as habilidades descritivas do Saresp e seus níveis, as que precisam ser priorizadas e complementadas nas aulas para apropriação e consolidação da competência, de forma a articular o cruzamento das habilidades requeridas no Saresp com o Currículo Paulista, para que possa ser feita a interlocução entre o currículo da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do Currículo. Nesse sentido, foi necessário ampliar mais encontros de curta duração para finalizar esse trabalho, em três horários de aulas das Reuniões de Orientação de Estudos/Nivelamento.

Em relação à interpretação das escalas de proficiência do Saresp, entende-se que pode ser realizada a partir das habilidades que descrevem os níveis de proficiência, considerando os Grupos de Competência⁴⁷: Grupo I – competências para observar, Grupo II – competências para realizar e Grupo III – competências para compreender. Assim, ao analisar uma habilidade, precisa também analisar suas fases de desenvolvimento ao longo da escala.

A plataforma Foco Aprendizagem da SEE apresenta o mapeamento das habilidades, conforme apresentando no *corpus* da análise (figuras com os Mapas de Habilidades de Língua

⁴⁷ Grupo de Competências do Saresp apresentado no Capítulo I.

portuguesa e Matemática, para estudantes do 9º ano, no Saresp 2017) e amplia a análise ao estabelecer relação entre os agrupamentos por etapas sendo: Etapa 1 – Conjunto de habilidades fundamentais que conferem as condições necessárias para construção dos conceitos das diferentes áreas de conhecimento; Etapa 2 – Conjunto de habilidades que se estruturam a partir das habilidades construídas na etapa anterior, consolidando conceitos das diferentes áreas do conhecimento; e Etapa 3 – Conjunto de habilidades que se estruturam a partir das habilidades construídas nas etapas anteriores, ampliando e/ ou aprofundando os conceitos das diferentes áreas do conhecimento, os Grupos de Competências (GI, GII e GIII) e os Temas de Conteúdos.

Eu acredito, que nossos alunos tinham muita defasagem e por isso trabalhávamos atividades de baixa complexidade (abaixo do básico e básico), mas sem ser intencional. Agora que percebi essa falha, quando verifiquei **o os grupos de competência e a escala de proficiência**. Eu trabalho com a intertextualidade, pensei que tivesse trabalhando com atividades desafiadoras, mas não são nessa etapa. Ou seja, precisamos estudar mesmo (grifo nosso) (**P1 Língua Portuguesa**).

Para a interpretação e a compreensão dos diferentes resultados da escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, esse estudo buscou identificar como os profissionais utilizam os resultados das avaliações em larga escala na prática pedagógica. Assim, entende-se que o levantamento de informações permite a compreensão dos gestores e professores em relação às escalas de proficiência, procurando perceber como analisam: a distribuição dos dados, a relevância das informações e as possibilidades de utilização das informações da escala de proficiência na prática docente. Dessa forma, retoma-se o Roteiro de análise (Apêndice B) para auxiliar nessa construção.

Nas discussões realizadas sobre as escalas de proficiência de Língua portuguesa e Matemática, como explicitam os dados sistematizados nos quadros, os participantes consideram a distribuição dos dados relevantes. O professor de Química considerou a escala muito descritiva, considerando que as habilidades aparecem diversas vezes e aponta que agrupá-las ficaria mais fácil o entendimento, como já é apresentada na plataforma Foco Aprendizagem pelo Mapas de Habilidades.

As professoras especialistas de Língua Portuguesa apontam que seguir a classificação de pontos e níveis pode parecer repetitiva em alguns momentos, porém, os conhecimentos são cumulativos e apresenta uma retomada e um aprofundamento que fica mais fácil didaticamente para trabalhar na sala de aula.

A professoras P5 e P6, da Matemática, apontam dificuldades na interpretação dos dados da escala, no entanto, na descrição das habilidades do Saresp afirmar que a plataforma fica mais interativa e o entendimento é melhor.

Quanto à relevância das informações apresentadas nas escalas, os gestores e professores expressam entendimento que as habilidades descritas são necessárias para o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, para os participantes, as habilidades descritas nas escalas podem contribuir para a construção do diagnóstico pedagógico, o que torna os dados relevantes para a prática docente.

Quanto às dificuldades encontradas para compreender as escalas de proficiência, P5, P7, P10 e P13 consideram estranhamento dos temas, grupos de competências e da distribuição das habilidades descritivas da escala com repetições de habilidades em diferentes momentos, mudando a complexidades, porém, isso confundiu o entendimento da análise.

Em relação às possibilidades de utilização das escalas na prática docente, os participantes consideram ser de grande relevância para o diagnóstico dos conhecimentos cognitivos, sendo possível utilizar os dados no planejamento e replanejamento escolar, manifestando que o estudo dos dados incentiva uma mudança no processo educativo. Para professores e gestores, essa prática de estudo da escala traria um detalhamento das habilidades e dos objetivos a serem atingidos, enquanto que a matriz de referência daria o norte de onde se quer chegar.

Para P6 de Matemática e para os PCAs, as escalas de proficiência apresentam dados e informações essenciais para a construção do diagnóstico escolar, entendimento que afirmam ter adquirido nos encontros formativos, que, então, passam a ser visto como uma possibilidade de utilização da avaliação externa na prática pedagógica.

A interpretação dos resultados das avaliações externas propõe pensar em novas estratégias que contribuam com o aprendizado dos estudantes, considerando as habilidades e as competências do currículo e uma apropriação da escala de proficiência tanto para recuperar as habilidades em defasagem como para aprofundar os conhecimentos. Considera-se, portanto, que as escalas de proficiência desenvolvem conhecimentos acumulativos e espiralados; e as habilidades são retomadas em diversas etapas e/ou níveis de complexidade.

Nesse sentido, as discussões levam ao entendimento de que todas as disciplinas necessitam e exercitam a leitura e a resolução de problemas, não sendo, então, uma responsabilidade intrínseca dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, mas o comprometimento de que todos os atores da escola precisam estar comprometidos.

Constata-se nos registros reflexivos de gestores e professores especialistas da área de Códigos e Linguagem que há maior esclarecimento e entendimento nas discussões e

reflexões sobre a escala de proficiência, enquanto que os especialistas em Ciências da Natureza, Ciências Humanas e, mesmo na Matemática, apresentam dificuldades e resistência para interpretação dos resultados, bem como para relacioná-los com a própria prática educativa e, ainda, utilizá-los para a tomada de decisão. Essa questão é mais um ponto que reforça a importância de momentos de formação continuada, envolvendo gestores e professores, no contexto da escola, para discutir questões específicas das avaliações em larga escala e dos impactos desses resultados na prática docente, de forma a minimizar aspectos negativos.

A escola, com o fortalecimento e a apropriação dos seus resultados educacionais, pode sugerir alternativas de aprendizagem, uma vez que o entendimento dos processos avaliativos, a análise dos resultados no ambiente escolar e a utilização dos resultados das avaliações externas constituem fatos e evidências que possibilitam problematizar os processos. Portanto, viabiliza-se uma forma de identificar possibilidades e entraves a serem enfrentados e, com isso, cria-se a possibilidade de retomar o plano de ação da escola para efetivar a tomada de decisão.

Diante do exposto, cabe retomar o plano de ação da escola, em articulação com a análise, como uma proposição para a tomada de decisão e, também, no intuito de reconstruir coletivamente e democraticamente, uma cultura avaliativa, por meio da implementação de uma Política do Programa de Ensino Integral capaz de viabilizar um processo de ensino de qualidade, com foco no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, por meio da interpretação e da apropriação dos resultados da avaliação do Saresp.

A interpretação dos dados das avaliações externas parte de uma análise reflexiva sobre os resultados, pretendendo impulsionar mudanças nas práticas educativa e, conseqüentemente, melhoria no desempenho dos estudantes na referida avaliação.

No documento norteador Diretrizes do Programa de Ensino Integral, define-se o plano de ação como: “Instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade” (SÃO PAULO, 2012), pois reúne proposta condizente às demandas da unidade escolar, subsidiada pela interpretação e análise dos dados, ou seja, os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser o ponto de partida para uma tomada de decisão.

Os princípios teóricos de Luck (2009), Rosistolato e Viana (2014) e Machado (2012) sinalizam a melhoria do desempenho escolar por meio de mudanças na cultura avaliativa e organizacional da escola. Assim, foi retomado o plano de ação com as seguintes intencionalidades: que caminhos devemos seguir; como devemos agir; que instrumentos

utilizar, os indicadores, as metas, os objetivos de longo prazo e os responsáveis por sua execução e seus papéis.

O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados. Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto. Elaborar o Plano de Ação é estruturar caminhos para diminuir o hiato entre a situação atual e a visão futuro (SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 39).

Após a análise dos dados, a interpretação da escala de proficiência foi retomada do Plano de Ação (Quadro 26) como uma proposta para tomada de decisão e, a partir dessas reflexões, emergiram ações para serem desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, todos sendo corresponsáveis pelas atividades proposta. Dessa forma, foi realizado uma revisão do Plano de Ação para atender a necessidades e demandas da escola.

Os gestores sendo responsáveis pelo acompanhamento da gestão de resultados das avaliações externas, dos projetos de vida dos estudantes e da formação aos docentes em tutoria, visto que a tutoria é um momento de aconselhamento pedagógico, em que tutor e tutorando dialogam sobre questões pedagógicas. No olhar dos participantes essas ações poderiam fortalecer e auxiliar na melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Aos PCGs e PCAs, esclarece-se que a formação docente é o principal articulador para a mudança da prática e a indutora para a melhoria das aprendizagens, nesse sentido têm a necessidade de aprofundar as ações em alguns pontos: os estudos em cultura avaliativa e temáticas de avaliação; o acompanhamento da Proposta de Intervenção (Língua Portuguesa e Matemática); o acompanhamento da Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP); o planejamento colaborativo com os professores de elaboração de atividades e tematização da prática; a observação de sala de aula e os *feedbacks* para fortalecer o fazer educativo.

Para os professores desenvolverem a proposta de intervenção em Língua Portuguesa e Matemática, algumas ações também precisam ser incorporadas à gestão das práticas pedagógicas na escola, como: oferecer recuperação paralela e contínua entre as áreas para recuperar habilidades da AAP; aprofundar conteúdos em grupos de estudos (Aulas de Eletiva, Preparação Acadêmica, Nivelamento / Orientação de Estudos), articulando a Parte Diversificada que poderá potencializar com os conteúdos / habilidades da Base Nacional Comum; e planejamento colaborativo entre pares professores e professores Coordenadores para refletirem sobre os conteúdos, estratégias de ensino e avaliação.

Com isso, ficam estabelecidos nesse plano quais são os papéis e a responsabilidade dos atores envolvidos, sendo uma importante estratégia para criar um ambiente colaborativo e de compromisso com a execução das tarefas estabelecidas. Cria-se, portanto, uma expectativa de aumento na efetividade das ações a serem desenvolvidas.

A reflexão sobre o plano de ação deve acontecer em diversos momentos na escola, sendo um documento vivo e articulado com os resultados reais da escola que pode respaldar a tomada de decisão e futuras correções de rumo no processo educacional.

Apesar de toda análise, acompanhamento pedagógico e acompanhamento da gestão dos resultados, o maior desafio ainda é garantir que todos os estudantes alcancem padrões de desempenho adequados à etapa de escolaridade em que se encontram, o que demonstra que a escola, de fato, está conseguindo melhorar a qualidade da educação que oferece e, para além disso, promover a equidade, todos os alunos da escola aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a avaliação externa consiste em uma política educacional em evolução, apresentando um crescimento significativo tanto nas unidades escolares avaliadas quanto nos investimentos para melhorar os sistemas. Nesse sentido, busca uma credibilidade nas redes de ensino, ocupando lugar de destaque em diversas esferas educacionais

O percurso histórico-político educacional é possível identificar um investimento nos sistemas de avaliação externa, pela necessidade de investigar as diferenças educacionais e democratizar o acesso ao Ensino Fundamental e divulgar os resultados à sociedade.

Os investimentos nas políticas de avaliação externa continuam ocorrendo devido à necessidade de conhecer e diminuir as diferenças sociais, pois a realidade da educação brasileira é ampla e diversa. E nesse contexto de investimentos, é que surgiram alguns sistemas nacionais e estaduais – como o Saeb e o Saresp, importantes indicadores nas esferas públicas educacionais. A implantação do Saeb, em meados de 1990, deu início à disseminação das avaliações externas nos sistemas de ensino, permitindo verificar o cumprimento do direito à aprendizagem e, às escolas, possibilitando traçar um diagnóstico e desenvolver ações para o enfrentamento dos entraves ao desempenho dos alunos.

Os sistemas de avaliação apresentam diversos objetivos: realização de diagnóstico, identificação de problemas e orientação de políticas públicas e ações na busca de universalizar um ensino de qualidade.

Ao compreender o funcionamento dos sistemas de avaliação externa, gestores, professores e todos profissionais da educação podem melhor utilizar os resultados, o que também amplia a abrangência de uma política educacional favorável a melhor qualidade do ensino. Para tanto, é importante que, ao analisar os resultados das avaliações, estes profissionais tenham domínio dos conceitos utilizados, como habilidades e competências, matriz de referência, teoria de resposta ao item, escalas de proficiência e análise do contexto escolar e seus resultados.

Nessa perspectiva, o objetivo proposto neste trabalho – compreender o que gestores e professores de uma Escola do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo entendem por avaliações externas e como utilizam os resultados das avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do ensino.

Essa análise buscou compreender os conceitos que envolvem a temática e as apropriações nas concepções de avaliação externa, entendimentos sobre escala de proficiência, matriz de referência e habilidades e competências – as reflexões sobre o

resultado da avaliação do Saresp por meio da análise do Boletim e da Plataforma Foco Aprendizagem.

Os resultados educacionais oportunizam interpretar a escala de proficiência de modo qualitativo, indicando o que os estudantes aprenderam e o que precisam aprender e, nesse sentido, os gestores escolares demonstram ter um maior esclarecimento sobre concepção de avaliação externa e as temáticas relacionadas. No entanto, quanto aos professores, o que se percebe é que há hipóteses de entendimentos de concepções em avaliação externa controversos. Ao longo dos encontros formativos foi possível reconhecer mudanças quanto aos entendimentos sobre a temática de avaliação externa, o que reforça que a mudança em relação a concepções de avaliação depende, de fato, de políticas que favoreçam essas transformações nos próprios sistemas de ensino e, principalmente, no interior da Escola.

Os professores especialistas criticam, em diversos momentos, a utilização dos resultados como ranqueamento de escolas e a culpabilização dada aos professores para justificar o fracasso escolar. Entende-se que esse entendimento pode afastar o professor da avaliação, fazendo com que não acredite nos propósitos desse instrumento. A divulgação dos resultados das avaliações não deve gerar distorções; e sim trazer contribuições para a busca de soluções dos problemas enfrentados.

Quanto às dificuldades dos professores em relação às concepções sobre avaliação, é importante refletir sobre uma política de formação de professores em avaliação externa. O processo de formação deve ser constante, proporcionando discussões e reflexões sobre a qualidade do ensino ofertada nas escolas, possibilitando observar o seu contexto, as possibilidades e os entraves a serem enfrentados.

A pesquisa ressalta a importância da apropriação da temática de avaliação externa e a interpretação escala de proficiência, por meio de formação de professores e acompanhamento do trabalho realizado pela escola. Estudos como os de Brooke e Cunha (2011) e Pimenta (2012) apontam que a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola tem relação direta com o material que ela produz, como dados e resultados de desempenho dos alunos. Nessa perspectiva, a formação continuada pode auxiliar essa análise e reflexão desses dados.

Sabe-se que há diversos avanços na implementação de uma política de avaliação externa, mas a qualificação desta está diretamente ligada ao caráter sistêmico da ação. Considerar a potencialidade pedagógica da avaliação externa na proposição de ações – articuladas entre os diferentes sujeitos que fazem parte da comunidade escolar – efetiva essa política de avaliação e pode garantir a progressão no desempenho dos seus estudantes.

Quanto aos entendimentos sobre a escala de proficiência, pode-se observar dificuldades dos participantes na interpretação da escala de proficiência. Nesse sentido, são incipientes os estudos de avaliação externa realizados com gestores e professores nesta unidade escolar. Portanto, há necessidade de aprofundar uma compreensão sobre essa temática e agregar uma discussão sobre os usos das escalas de proficiência na prática pedagógica. A apropriação desses instrumentos avaliativos e dos resultados dessas avaliações torna-se fundamental numa perspectiva de avaliação formativa e dos processos de regulação do ensino e da aprendizagem, com vistas à melhoria do desempenho dos estudantes e à garantia dos direitos de aprendizagem.

A escala de proficiência pode ser fonte para a construção do diagnóstico pedagógico, pois, aproxima os interesses pedagógicos de gestores e professores e pode trazer contribuições vitais sobre as habilidades a serem trabalhadas no chão da sala de aula, apontando as etapas e as complexidades propostas nos níveis, distanciando de uma análise meramente quantitativa. A escola deve repensar a avaliação externa como mais uma ferramenta de análise da aprendizagem, oportunizando que o professor também reavalie sua prática docente diária e utilize esses dados juntamente com o seu planejamento de aula.

Entretanto, os usos dos resultados das avaliações e a interpretação das escalas de proficiência devem ser ferramentas pedagógicas – instrumento potencial para escola. Porém, exige reflexão e discussão coletiva sobre os dados e uma interpretação das escalas de proficiência de forma qualitativa, desvelando o que representa cada nível e ponto que são apresentados por um conjunto de habilidades e competências que representam o que o aluno aprendeu ou ainda precisa aprender; e pelo entendimento nas temáticas de avaliação externa que serão necessários para uma melhor apropriação dos dados.

Nessa investigação, gestores e professores se debruçaram no estudo das habilidades e competências para apropriação mais efetiva. A temática de avaliação externa exige formação contínua de professores que possa orientar o trabalho pedagógico a partir dos resultados da avaliação externa, que poderá agregar informações para auxiliar o professor em sala de aula, como também para a tomadas de decisão no âmbito da gestão. Dessa forma, uma das funções das avaliações externas é orientar políticas públicas educacionais, subsidiando a gestão escolar e impactando as práticas docentes para a melhoria da qualidade do ensino.

As avaliações externas devem ser ferramentas para subsidiar a tomada de decisão na escola, a partir de discussões, reflexões coletivas nos momentos de planejamento, replanejamento, sendo bússolas para as correções de rumo no Plano de Ação da escola. Os resultados das avaliações externas e das escalas de proficiência, quando interpretados e

apropriados de forma reflexiva com os atores da escola, pode propiciar uma tomada de decisão assertivas à melhoria da qualidade do ensino, em que todos os profissionais se sintam comprometidos a executarem suas tarefas almejando alcançar um objetivo. Considera-se, portanto, que a gestão de resultados é uma dimensão da avaliação que pode contribuir com a escola na apropriação dos seus resultados, criando efetivamente uma cultura avaliativa no interior das unidades escolares e mobilizar todos os profissionais para a corresponsabilidade nos resultados dessas avaliações.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- _____. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000, 124p.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 93.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacionais: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, 132, Nov.1999. 1999.
- BONAMINO, A; SOUSA, S. K. Três gerações de avaliações da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.38 n.2 -2012 p.378-388.
- BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Edição 2015. Resultados. Brasília-DF | Setembro de 2015. Disponível em: <https://www.infoescola.com/noticias/inep-publica-resultados-do-saebprova-brasil-2015/>. Acesso em 20 fev.2019.
- _____. **Sistema nacional de avaliação da educação básica: microdados da Prova Brasil 2009 – manual do usuário**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011.
- _____. **Sistema nacional de avaliação da educação básica: Portaria n. 366, MEC/INEP**, 2019.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- _____. **Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em 10 jan.2019.
- _____. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. MEC: Brasília, 2005a.Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em 20 fev.2019.

_____. **Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005.** Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC como um dos processos de avaliação que passam a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. MEC: Brasília, 2005b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria69_AnreSc.pdf. Acesso em 20 fev.2019.

CACERO, E. M. **Aula de Trabalho Pedagógico: atividade crítica da colaboração?** 2016. 116f Dissertação (Mestrado em Educação): Formação de Formadores – PUCSP, São Paulo, 2016.

CRUZ, C. (2001). Competências e habilidades: da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola.

FERREIRA, F. F. G.. **Escala de Proficiência para o ENEM utilizando Teoria da Resposta ao Item.** Dissertação de Mestrado - (Mestrado em Matemática e Estatística - UFPA, Belém - PA, Brasil), 2009.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação construindo o campo e a crítica.** Florianópolis, Insular, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIOCÁDIO, T. P.. **Interpretação Pedagógica da Escala de Proficiência da área de ciências humanas e suas tecnologias do exame nacional do ensino médio (ENEM).** 2013. 119f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2013.

LÜDKE, M.. ANDRE, M. E.D.A.A **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas.2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Márcia Cristina da Silva; MIRANDA, Josélia Barbosa; DUSI, Cristina Sayuri Côrtes Ouchi. A gestão escolar e os desafios de melhoria no desempenho educacional: uma reflexão a partir do caso da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. Eixo temático 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar. Minas Gerais: UFJF, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem na docência: Professores Formadores. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, São Paulo, Revista E- Currículum, v.1 - 2005.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G. de; CALDERÓN, A.I. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1996-2011). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. [online]. 2014, vol.22, n.85, pp.939-976. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000400005>. Acesso 20 fev. 2019.

OLIVEIRA, L. K. M. de. **Três Investigações sobre Escalas de Proficiência e suas Interpretações**. 2008. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 661-690, out. 2007.

_____; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Qualidade do Ensino**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005, nº 28. Pp. 05-24.

PERRENOUD, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.

_____. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRY, Flavia Almeida. **Escala de proficiência: diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2012.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. Loyola, 2012, p. 47-60.

_____.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

_____.; SOUZA, V. L. T. de (orgs). Aprendizagem do Adulto Professor. São Paulo: Loyola, 2006.

PONTES, R.A. F.. Os Registros reflexivos como prática de autoria pedagógica. In: **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão. 2011. Disponível em: <<http://files.pibid-educacao-do-campo-ufu.webnode.com/200000107-0398f0493b/OS%20REGISTROS%20REFLEXIVOS.pdf>>. Acesso em 20 fev. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, D. I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. Avaliação: **Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior**, Campinas, n. 1, 1996, p. 47-68.

ROLDÃO. M. (2003). **Gestão do currículo e avaliação de competências** – as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

ROSTIROLA, C.R.; SCHNEIDER, C. R.; SARTOREL, A.. **Desempenho de escolas na prova Brasil: um estudo a partir da escala de proficiência de língua portuguesa**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/765-1.pdf.

SANTOS, D. Q. **A Prova Brasil como instrumento de avaliação e planejamento de práticas escolares relativas à proficiência leitora**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2015

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Boletins de Resultados – Saresp 2018**. São Paulo: SEE, 2018. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/>. Acesso em 10 jun. 2019

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sumário Executivo Saresp 2017**. São Paulo: SEE, 2017. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2017/Arquivos/sumario_executivo_15_junho.pdf. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Boletins de Resultados – Saresp 2014**. São Paulo: SEE, 2014(a). Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/#>. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral**. São Paulo: SEE, 2014(b).Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 08, de 19-01-2012**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. São Paulo: SEE, 2012(a). Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=09/05/2019%2005:24:29. Acesso em 19 jun.2019.

Secretaria da Educação. **Programa de Qualidade da Escola**. São Paulo: SEE, 2012(b). Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2011(a). Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Pedagógico Saresp 2011**. São Paulo: SEE, 2011b. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/#>. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. *Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. 2011 (c)*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação – Saresp 2010**. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Saresp2010_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Relatório Pedagógico 2009(a). **Disponível em:** https://saesp.fde.sp.gov.br/2009/ArquivosPdf/Relatorios/1_Saesp%202009%20-%20Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf. Acesso em 19 jun.2019.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp:** documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009(b), v. 1. Disponível em: http://saesp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **As razões do sucesso acadêmico de alunos da Educação Básica:** um estudo dos fatores associados ao desempenho dos alunos no Saesp 2008. São Paulo: SEE, 2008 (a). Disponível em: http://saesp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/Relatorios/4_Saesp%202008%20-%20Relat%C3%B3rio%20Estudos%20dos%20Fatores%20Associados.pdf. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Resolução SE nº 86**, de 19-12-2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190086>. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm. Acesso em 19 jun.2019.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 28.089, de 13 de janeiro de 1988.** Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e das providências correlatas. São Paulo. 1988. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28089-13.01.1988.html>. Acesso em 19 jun.2019.

SAVIANI, D.. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007 p.36.

SCHNEIDER, M. P.. NARDI, E. L.. O Potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade da educação básica. **RBPAE** - v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/abr. 2013. PP. 27-49. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/42819-171385-1-SM.pdf> Acesso em 19 jun.2019.

SILVA, V. G. da; GIMENES, N. A. S.; MORICONI, G. M. et al. Usos da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SOARES, T.M.. Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos. **Pesquisa Operacional**, Rio de Janeiro, V. 25, n. 1, pp. 83-112, jan.-abr. 2005.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em 19 jun.2019.

SOUSA, C. P. de. **Dimensões da avaliação educacional**. In: CONFERÊNCIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, Rio de Janeiro. 2000

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K., AND DESBERG, P. Ed. *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1996, p. 197-217.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In. TARDIF, Maurice (org). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11a.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. p. 31-55.

WEFFORT, M. F. (coord) – Observação, registro, reflexão – Instrumentos Metodológicos I – São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

VIANNA, H. M.. Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO. Heraldo Marelím Vianna – Brasília: Plano Editora, 2003. 83p.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VOORWALD, H.; SOUZA, D. Políticas públicas e educação. O novo modelo de escola de tempo integral – Programa de Ensino Integral. São Paulo, SE, 2014

ZABALA, A.; ARNAU, L.. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique. Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197 p.

ANEXOS

Anexo A – Descrição da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa

 SARESP 2018 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO	Descrição da Escala Língua Portuguesa - 9º ano EF
Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	
175 - identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em receita culinária; - localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em verbete de enciclopédia; - localizam e relacionam informações explícitas, em notícia e artigo de divulgação; - identificam o efeito produzido pelo uso de pontuação expressiva (exclamação e interrogação) no discurso direto, em fábula; - organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de receita culinária. - estabelecem relação entre infográfico e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas, em notícia.	
200 - identificam: a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em artigo de opinião; e os prováveis interlocutores do texto, considerando o campo semântico, em instruções, e considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo, em avisos institucionais; - identificam a finalidade de produção, seu gênero e o assunto principal do texto, em instruções; - identificam o sentido restrito de vocábulo da área científica, em artigo de divulgação; - localizam e relacionam itens explícitos de informação, em notícia e artigo de divulgação científica; - localizam itens explícitos de informação, com objetivo de solucionar um problema proposto, em instruções, notícias e matéria jornalística; - diferenciam ideias centrais e secundárias, em instruções; - inferem: o assunto principal do texto, em notícia; e informações pressupostas, em informe científico e instruções; - estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação e notícia, identificando o referente imediato de pronome relativo; - estabelecem relação implícita de causa/consequência entre segmentos de entrevista; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de verbos no infinitivo ou no imperativo, em instruções; da 1ª pessoa do plural, em artigo de divulgação; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo do verbo no futuro do indicativo, em crônica; - distinguem o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em fábula; - justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de expressão metafórica, em conto; e de humor gerado pela resposta dada pela personagem a uma pergunta enunciada no enredo, em conto. - estabelecem relações de coesão entre segmentos do texto, identificando o antecedente de expressão nominal, em notícia; - identificam os interlocutores prováveis considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo, em folheto de informação, guia turístico e campanha de prevenção; - inferem a tese, com base na argumentação construída pelo autor, em reportagem; - identificam o uso adequado da concordância verbal, em frase, com base na correlação entre definição/ exemplo. - identificam uma interpretação adequada para uma fábula.	
FUNDAÇÃO vunesp	Secretaria de Educação SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

225

- identificam: a finalidade de produção e o assunto do texto, em instruções; e os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em instruções; • identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em entrevista publicada em jornal diário;
- identificam o sentido restrito de vocábulos da área de economia, em segmento de artigo de opinião;
- localizam e relacionam informações relativas afins, condições ou temporalidade, em instruções, artigo de divulgação científica, artigo de opinião e notícia;
- localizam informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em declaração de direitos e entrevista; Descrição da Escala Língua Portuguesa - 9º ano EF
- estabelecem relações entre legendas ou iconografias e o corpo do texto, comparando informações, em notícia e artigo de divulgação;
- localizam um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em reportagem;
- inferem: o tema ou o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em artigo de divulgação científica, reportagem jornalística, informe científico e previsão do tempo; informações, fatos ou conceitos relevantes, com base na compreensão global do texto, em notícia, artigos de divulgação científica e de opinião; e a tese, com base na argumentação construída pelo autor, em notícia e reportagem;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de texto, identificando o referente de um pronome relativo, em artigo de divulgação;
- identificam o efeito de sentido de uso do verbo imperativo, em instruções;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo;
- identificam uma interpretação adequada para poema: analisando uma expressão do texto que comprove a interpretação dada; e relacionando o texto a outro com o qual estabelece uma intertextualidade temática;
- organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em conto e fábula;
- inferem: o foco narrativo e o conflito gerador do enredo, em conto, crônica e poema narrativo; e o papel desempenhado pelas personagens no enredo, em conto e crônica;
- justificam o efeito de sentido produzido pela reiteração de determinados versos e pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado, em poema.

250

- identificam: a finalidade, gênero e assunto principal do texto, em relatório, documento público, instruções, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação; e os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinado pronome de tratamento, em instruções e artigo de divulgação;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo de propaganda, artigo de divulgação científica e reportagem jornalística;
- localizam item explícito de informação, com a finalidade de solucionar um problema proposto,

Descrição da Escala Língua Portuguesa - 9º ano EF

- em artigo de divulgação científica e instruções;
- diferenciam a ideia principal da secundária em notícia;
- localizam os argumentos utilizados pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de divulgação científica;
- organizam, em sequência, informações explícitas, em artigo de divulgação científica;
- inferem: o assunto principal do texto, estabelecendo relações entre as informações, em reportagem jornalística, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação científica; e o conceito implícito e a posição do enunciador sobre um fato, em artigo de divulgação científica;
- identificam: os argumentos utilizados pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião, carta argumentativa e crônica jornalística; o uso adequado de concordância verbal, com base na correlação definição/exemplo, em artigo de opinião;
- identificam o sentido restrito à área técnica, de vocábulos utilizados em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere, em artigo de divulgação científica;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de uma locução pronominal, e os antecedentes nominais de formas pronominais;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações pressupostas distribuídas em notícia;
- distinguem a opinião do enunciador sobre um fato, em carta do leitor;
- inferem: a tese defendida, com base na análise da argumentação construída pelo enunciador, em artigo de opinião e artigo de divulgação científica; a opinião pressuposta do enunciador, em reportagem e artigo de divulgação científica; conceitos pressupostos em resenha e artigo de divulgação científica;
- justificam, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em dois textos diferentes;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de versos associados a imagens, interpretando essa associação para avaliar mensagem de ordem ecológica, em história em quadrinhos; e de recursos não verbais, identificando as intenções do autor ao utilizá-los para complementar as informações, em propaganda;
- justificam o uso intencional de gírias, em artigo de divulgação;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição e vários exemplos de Descrição da Escala Língua Portuguesa - 9º ano EF diferentes naturezas;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: de expressão conotada, associando-a a um provérbio, em crônica; do discurso direto enunciado pela personagem, em conto; de verbos em primeira pessoa, em poema; de expressão entre aspas, em conto; de pontuação expressiva (parênteses), em segmento de crônica; e de pontuação expressiva (exclamação), em trecho de romance;
- identificam o enunciador de segmento que representa o discurso direto, em conto; • organizam, em sequência, os episódios principais do enredo, em crônica narrativa; • inferem: o fato que deu origem à produção do texto, crônica reflexiva; o conflito gerador do enredo, analisando o papel assumido pelas personagens, em conto e crônica; o foco narrativo, em segmento de crônica;
- identificam uma interpretação adequada para poema, com base em informações sobre o texto

- lido;
- distinguem o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em conto;
- justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de metáfora em poema; de ironia, em crônica; e de humor em conto pelo uso de clichês utilizados pela personagem para sintetizar um fato ocorrido;
- identificam os interlocutores prováveis, considerando as marcas pronominais presentes no texto, em folheto de informação;
- localizam informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em propaganda institucional.

275

- identificam: a finalidade de produção e o assunto principal do texto, em carta de opinião e propaganda; e a intenção do autor ao produzir texto, em carta de opinião para jornal;
- identificam o sentido restrito de expressão científica utilizada em segmento de artigo de divulgação;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação, em artigo de divulgação científica;
- localizam: informações explícitas, com o objetivo de solucionar um problema proposto, em infográfico; itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado fenômeno ou fato, em notícia;
- diferenciam a ideia principal das ideias secundárias, em artigo de divulgação científica;
- organizam, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de um relato;
- estabelecem relações entre imagens complementares e o corpo do texto, em artigo de divulgação científica, notícia e instruções;
- inferem: opiniões do enunciador sobre um fato, em artigo de opinião, informativo científico e carta de opinião; e o tema do texto, em artigo de opinião;
- localizam os argumentos utilizados pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de opinião e carta de leitor;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conjunção/condição/alternância), em segmento de entrevista, artigo de opinião e instrução;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de notícia, identificando: o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais e o antecedente de um pronome relativo;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de notícia, de reportagem, de artigo de divulgação e resenha;
- inferem a tese defendida, com base na compreensão global do texto, em carta de opinião, artigo de opinião e crônica reflexiva;
- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de aspas, para reproduzir o discurso direto citado, em notícia e artigo de divulgação; e, pela inserção do discurso direto, em artigo de divulgação;
- justificam a presença de variante linguística coloquial, com a intenção de persuadir determinado público-alvo a adquirir o produto anunciado, em texto de propaganda;
- distinguem um fato da opinião sobre esse mesmo fato, em notícia;
- aplicam conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (vírgula para isolar o aposto), com base na correlação entre definição/exemplo;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em diferentes processos de

- derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição e múltiplos exemplos a ela relacionados, em artigo de opinião;
- identificam o efeito de sentido produzido: pela repetição de adjetivos caracterizadores da atitude da personagem principal, em fábula; e pelo uso de recursos semânticos expressivos (personificação, metáfora e antítese), em verso de poema, a partir de uma dada definição;
 - identificam o enunciador do discurso direto ou a frase que é apresentada sob forma de discurso direto, em crônica narrativa e conto;
 - organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto;
 - inferem: os diferentes papéis desempenhados pelas personagens na construção do conflito gerador do enredo, em conto, crônica;
 - inferem: a perspectiva do narrador, justificando conceitualmente essa perspectiva, em conto.
 - justificam o efeito de humor produzido no enunciado: pelo modo como o narrador descreve a personagem, em crônica; e considerando a brincadeira do poeta com palavras homônimas, em poema;
 - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de pontuação expressiva (exclamação), em trecho de fábula.

300

- identificam: a finalidade de produção, o gênero e o assunto principal do texto, em anúncio publicitário e infográfico; os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em roteiro de percurso geográfico e de artigo científico; e os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinados pronomes, em carta de opinião;
- identificam o sentido restrito a determinada área de conhecimento (tecnológica) de vocábulo utilizado em segmento de artigo de divulgação científica;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conectivos de adição), em segmento de artigo científico;
- localizam e relacionam itens explícitos de informação, distribuídos ao longo de artigo de divulgação, carta de opinião, notícia e infográfico, inclusive mobilizando as informações para a solução de problemas propostos;
- localizam um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião;
- organizam, em sequência, as informações, em artigo de divulgação e biografia;
- diferenciam ideias principais de secundárias, em relação a tema filosófico e histórico, em entrevista e artigo de divulgação histórica;
- inferem a opinião ou crítica implícita do enunciador, em relação a determinado fato ou ideia, em artigo de opinião, carta do leitor e entrevista;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de pronome oblíquo;
- estabelecem relação de causa/consequência entre informações subentendidas, em artigo de divulgação científica e biografia;
- estabelecem relações entre imagens e o corpo do texto, comparando informações pressupostas, em reportagem;
- inferem a tese defendida, com base na compreensão do texto, em crônica reflexiva, artigo de opinião, carta de opinião e texto filosófico;

Descrição da Escala Língua Portuguesa - 9º ano EF

- justificam o efeito de sentido produzido pelo uso de notações e nomenclaturas específicas da área científica, em artigo de divulgação;
- justificam diferenças no tratamento dado a uma mesma informação: em verbete de enciclopédia e artigo de divulgação, com base na análise das características dos gêneros; e, em carta e artigo de opinião, com base na análise da posição dos enunciadores sobre uma ideia implícita;
- justificam o uso de recursos de apropriação textual como: discurso direto para sensibilizar o leitor, em notícia; e de marcas gráficas (itálico), em palavras estrangeiras, em artigo de opinião;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de modo e tempo verbal, em notícia;
- justificam o uso de variantes linguísticas típicas da língua falada, em transcrição de entrevista;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação, com base na correlação entre definição/exemplo; • identificam o sentido de expressão gramatical (advérbio), utilizada em segmento de artigo de divulgação;
- identificam a interpretação adequada em fábula;
- identificam o efeito de sentido produzido: pela exploração de recursos morfossintáticos, justificando gramaticalmente esse efeito, em poema; e pelo uso de pontuação expressiva (parênteses), em verso final do poema;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recurso semântico expressivo: “personificação”, em segmento de crônica e de poema, e “antítese”, em verso de poema, a partir de uma dada definição;
- inferem: as causas do conflito vivido pela personagem no enredo, em conto; a perspectiva do narrador, justificando-a com base na análise das marcas pronominais presentes no enunciado ou na aplicação das categorias explicativas da teoria literária, em conto;
- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em lenda;
- justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de recursos gráficos, gráfico-visuais, sonoros ou rítmicos, em poema; e de humor ou ironia produzido pelo uso intencional de pontuação expressiva (frase entre parênteses), em crônica; apresentação de fatos contraditórios, em conto; e jogo de palavras, em segmento de romance.

325

- identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando as formas verbais flexionadas no modo imperativo, em propaganda;
- inferem o sentido restrito de vocábulo de determinada área técnica, em texto informativo de interesse didático;
- localizam e relacionam informações explícitas, em tabela;
- organizam, em sequência, as informações, em notícia e instruções;
- inferem o fato criticado pelo enunciador, em carta do leitor publicada em jornal;
- inferem o assunto principal, com base na localização de informações explícitas, em reportagem e ensaio;
- localizam um argumento utilizado pelo enunciador para defender sua tese, em artigo de divulgação científica, crônica de opinião e artigo de opinião;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de artigo de divulgação científica, identificando o antecedente de pronome relativo;
- distinguem a opinião do enunciador sobre um conceito científico, em artigo de divulgação;

Descrição da Escala Língua Portuguesa - 9º ano EF

- diferenciam as ideias centrais das secundárias, em artigo de divulgação;
- comparam duas cartas públicas de opinião, relativas a um mesmo fato, justificando as respectivas posições de seus enunciadores;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: intercalado do presente do indicativo e do presente do subjuntivo, em documento jurídico público; de formas de apropriação textual (paráfrase), em resenha;
- identificam uso adequado da concordância verbal, com base na correlação entre definição/exemplo, em trecho de gramática;
- justificam a presença, em diferentes gêneros, de marcas de variação linguística, no que diz respeito a fatores sociológicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia e da sintaxe;
- aplicam conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação (formação do diminutivo) como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo;
- distinguem um fato da opinião em relação a este fato, em notícia;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso expressivo: de pontuação em segmento de crônica (palavra entre travessões) e em poema (reticências); e de recursos semânticos (personificação e metonímia), a partir de uma dada definição, em verso de poema;
- identificam marcas: de discurso indireto no enunciado, em conto e trecho de romance; e de discurso indireto livre, em crônica e trecho de romance;
- inferem: a perspectiva do narrador, justificando conceitualmente essa perspectiva, em conto; e o conflito gerador do enredo, em conto;
- justificam o efeito: de sentido produzido pelo uso de expressões metafóricas e de recursos gráfico-visuais, sonoros ou rítmicos (aliteração),
- em poema; e de humor produzido pelo uso de pontuação expressiva (vírgula), em relato literário, e de expressões, em poema.

350

- identificam os interlocutores prováveis do texto, pela análise do uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo afirmativo, em instruções;
- organizam, em sequência, informações, em notícia;
- localizam argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em carta de opinião e artigo de opinião;
- identificam o sentido de operadores discursivos (conjunções e advérbios), em artigo de divulgação;
- justificam o uso de termos específicos de área científica, em artigo de divulgação;
- identificam o uso adequado da concordância nominal, em frase, com base na correlação entre definição/exemplo;
- aplicam conhecimentos relativos: a unidades linguísticas (períodos ou sentenças ou sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação (utilização da vírgula), com base na correlação entre definição/exemplo; e a regularidades morfológicas, para analisar termo científico utilizado em artigo de divulgação;
- distinguem um fato da opinião pressuposta em relação a esse mesmo fato, em artigo de divulgação;
- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso: reiterado de expressões adverbiais de lugar, em segmento de romance; e de pontuação expressiva (exclamação), em versos de poema;

- identificam marcas de discurso direto e indireto no enunciado, em conto e romance;
- identificam o verso do poema que pode exemplificar a personificação;
- identificam o papel desempenhado pelas personagens, em trecho de romance;
- identificam uma interpretação adequada para texto, considerando a forma como o tema foi desenvolvido, em poema.

375

- localizam informação explícita com o objetivo de solucionar um problema proposto, em reportagem;
- estabelecem relações entre gráficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas, artigo de divulgação científica;
- estabelecem relações de coesão entre segmentos de texto, identificando o referente de uma retomada lexical por pronome demonstrativo, em crônica jornalística;
- inferem uma possível opinião divergente, em relação à tese defendida pelo autor, em artigo de opinião.

> 375

- identificam uma interpretação adequada para crônica, avaliando as relações lógico-discursivas estabelecidas e o efeito de sentido produzido pelo narrador, com a mudança da categoria de tempo do passado para o presente (debreagem temporal).

Anexo B – Boletim do Saresp da Escola Pesquisada



SARESP 2017
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Boletim da Escola

ESCOLA ESTADUAL XXXXXXXXXX

DIRETORIA DE ENSINO / MUNICÍPIO: CENTRO OESTE / SAO PAULO

REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO (RMSP)

SARESP 2017

O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – avalia anualmente todas as escolas da rede estadual de ensino regular que oferecem Educação Básica e as escolas municipais, técnicas e particulares que manifestam interesse em participar da avaliação estadual. Os resultados apresentados neste Boletim permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO SARESP 2017

INSTÂNCIAS	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	TOTAL	%
ESTADO	180.143	180.810	61.273	282.744	373.007	1.077.977	86,8
REDE ESTADUAL*	121.294	124.390	45.222	267.340	346.418	904.664	85,9
RMSP	85.271	87.077	22.357	120.783	174.157	489.645	85,9
DIRETORIA DE ENSINO	2.830	2.798	456	2.124	5.146	13.354	88,3
ESCOLA	-	-	-	57	34	91	97,8

Referência: alunos presentes no 1º dia de avaliação
* Escolas estaduais que participaram do SARESP 2017: 5.090 escolas.

MÉDIAS DO SARESP 2017

A partir do SARESP 2014, o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental é processado pela metodologia da Teoria da Resposta ao Item e, a exemplo do que ocorre nos demais anos e séries avaliados, ancora-se na mesma escala de desempenho da Prova Brasil/Saeb.

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA					MATEMÁTICA				
	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
REDE ESTADUAL	179,2	214,3	225,8	242,5	274,5	203,6	223,8	228,4	256,7	278,3
RMSP	178,0	212,7	225,3	238,6	270,8	202,0	221,1	226,2	250,5	272,8
DIRETORIA DE ENSINO	179,2	218,0	227,4	249,2	283,7	204,6	227,3	231,5	261,1	284,8
ESCOLA	-	-	-	275,4	306,5	-	-	-	276,6	311,2

MÉDIAS DO SAEB E PROVA BRASIL 2015

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	5º EF	9º EF	3º EM	5º EF	9º EF	3º EM
ESCOLAS ESTADUAIS DO BRASIL	210,1	247,0	259,9	222,3	250,5	259,3
ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO	219,0	248,5	267,7	236,6	252,0	264,6



FUNDAÇÃO
vunesp



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da Educação

Níveis de Proficiência

ESCOLA ESTADUAL: [REDACTED]

Os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB foram agrupados no SARESP em quatro níveis de proficiência – **Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado** – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo. Estudos sobre o posicionamento dos itens das provas do 3º ano do Ensino Fundamental permitiram definir os intervalos de pontuação dos níveis de proficiência a serem considerados em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme indicados na tabela.

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	MEDIDA A SER TOMADA
Abaixo do Básico	Recuperação Intensiva
Básico	Recuperação Contínua
Adequado	Aprofundamento
Avançado	Desafio

LÍNGUA PORTUGUESA

	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

MATEMÁTICA

	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

ESCOLA ESTADUAL:

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
3º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º EF	0,0	0,0	1,8	5,4	7,1	12,5	25,0	14,3	25,0	8,9	0,0	0,0	0,0
3ª EM	0,0	0,0	0,0	3,1	6,3	9,4	3,1	18,8	25,0	9,4	18,8	6,3	0,0

Abaixo do Básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 125	12,3	12,8	12,4	-
	Básico	125 a < 175	31,7	32,3	31,9	-
Suficiente	Adequado	175 a < 225	44,5	44,2	44,7	-
	Básico + Adequado		76,3	76,5	76,6	-
Avançado	Avançado	≥ 225	11,4	10,7	11,0	-

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 150	9,3	9,8	7,0	-
	Básico	150 a < 200	27,7	28,4	27,0	-
Suficiente	Adequado	200 a < 250	40,6	40,6	42,0	-
	Básico + Adequado		68,2	69,0	68,9	-
Avançado	Avançado	≥ 250	22,4	21,2	24,1	-

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 175	13,9	14,1	15,7	-
	Básico	175 a < 225	34,6	34,7	31,9	-
Suficiente	Adequado	225 a < 275	37,6	37,9	36,7	-
	Básico + Adequado		72,1	72,6	68,5	-
Avançado	Avançado	≥ 275	13,9	13,3	15,7	-

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	20,1	22,6	16,4	7,1
	Básico	200 a < 275	54,1	54,1	52,3	44,6
Suficiente	Adequado	275 a < 325	21,9	20,0	26,3	39,3
	Básico + Adequado		76,0	74,1	78,6	83,9
Avançado	Avançado	≥ 325	3,9	3,3	5,0	8,9

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 250	30,4	33,3	23,6	18,8
	Básico	250 a < 300	37,1	36,8	35,9	21,9
Suficiente	Adequado	300 a < 375	31,7	29,1	39,2	53,1
	Básico + Adequado		68,8	66,0	75,1	75,0
Avançado	Avançado	≥ 375	0,9	0,7	1,3	6,3

ESCOLA ESTADUAL:

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS PONTOS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
3º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º EF	0,0	0,0	1,8	0,0	3,6	16,1	28,6	28,6	14,3	5,4	1,8	0,0	0,0
3ª EM	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	6,1	12,1	15,2	24,2	24,2	6,1	6,1	3,0

Abaixo do Básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 150	14,7	15,2	14,3	-
	Básico	150 a < 200	33,9	34,8	33,4	-
Suficiente	Adequado	200 a < 250	33,8	33,6	34,9	-
	Básico + Adequado		67,7	68,4	68,3	-
Avançado	Avançado	≥ 250	17,5	16,5	17,4	-
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 175	15,7	16,9	13,2	-
	Básico	175 a < 225	35,2	36,3	34,9	-
Suficiente	Adequado	225 a < 275	34,7	34,0	36,2	-
	Básico + Adequado		69,9	70,3	71,0	-
Avançado	Avançado	≥ 275	14,4	12,8	15,8	-
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	25,3	26,7	24,2	-
	Básico	200 a < 250	44,5	45,2	43,6	-
Suficiente	Adequado	250 a < 300	25,9	24,7	24,9	-
	Básico + Adequado		70,5	69,9	68,4	-
Avançado	Avançado	≥ 300	4,3	3,4	07,4	-
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 225	23,2	27,2	22,6	5,4
	Básico	225 a < 300	61,4	61,3	58,2	73,2
Suficiente	Adequado	300 a < 350	13,6	10,5	16,2	19,6
	Básico + Adequado		75,0	71,8	74,4	92,9
Avançado	Avançado	≥ 350	1,8	1,0	3,0	1,8
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	RMSP	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 275	46,8	52,1	40,7	21,2
	Básico	275 a < 350	48,7	44,9	52,6	63,6
Suficiente	Adequado	350 a < 400	4,3	3,0	6,3	12,1
	Básico + Adequado		53,0	47,8	58,9	75,8
Avançado	Avançado	≥ 400	0,3	0,1	0,4	3,0

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Comitê de Ética e Pesquisa
Sede Campus Monte Alegre - **Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)**

Título da pesquisa:

A presente pesquisa tem como objetivo compreender, a partir do que gestores e professores de uma Escola do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de São Paulo entendem por avaliações externas, como utilizam os resultados das avaliações em larga escala para melhorar a qualidade do ensino. A produção de dados desta pesquisa será feita por meio da gravação em áudio, coleta de registros escritos produzidos pelos participantes, durante os encontros formativos, no período de agosto a outubro de 2018. Os dados produzidos serão utilizados para a transcrição e análise de dados. Não serão utilizados, em nenhum momento nesta pesquisa, os nomes verdadeiros dos envolvidos, por isso todos os participantes serão indicados por uma sigla na versão final da dissertação. Nesta pesquisa, a participação do pesquisado é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa. Dessa forma, a participação dos pesquisados, nesta pesquisa, não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A pesquisa trará ao pesquisado e à sociedade o(s) seguinte(s) benefício(s): possibilitar a divulgação dos resultados a toda comunidade escolar; expandir as pesquisas a respeito do tema em foco; apresentar trabalhos em congressos e simpósios; contribuir para a comunidade acadêmica e de pesquisa de forma mais ampla com as descobertas e o processo de pesquisa desenvolvido.

A participação do pesquisado e todos os dados referentes aos encontros formativos serão exclusivos para a pesquisa desenvolvida e é de inteira responsabilidade da pesquisadora, que garantem anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações fornecidas.

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, o participante assina, juntamente com a pesquisadora e a equipe gestora da unidade escolar em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Cassia Moraes Targa Longo

Diretor da unidade escolar

Sujeitos da Pesquisa

Pesquisadora responsável

São Paulo, _____ de _____ de 2018.

Apêndice B – Roteiro de Análise dos Resultados Educacionais do Saresp

Orientações para auxiliar a interpretação dos Resultados⁴⁸

A avaliação externa é ferramenta valiosa para a melhoria do ensino e da aprendizagem na escola, podendo servir de apoio às equipes gestoras no planejamento e na organização do trabalho escolar.

Para a efetivação do trabalho comprometido com a garantia do direito a uma educação de qualidade, é necessário saber ler e analisar os resultados dessa avaliação, a fim de construir um diagnóstico substantivo da aprendizagem na escola. Lembre-se: os resultados devem ser analisados em conjunto com as informações contextuais da escola e, principalmente, com o projeto pedagógico e os resultados da avaliação interna conduzida pelos professores.

As orientações quanto à leitura e à análise dos resultados da avaliação externa, no âmbito da sua escola, apresentadas a seguir, vão ajudá-lo a compreender melhor como utilizá-los, de maneira que você possa organizar seu trabalho, considerando as informações ora produzidas.

1) Proficiência média

- a) Identifique a média de proficiência da escola e localize em que padrão de desempenho ela está alocada:
- b) Esse padrão é o mesmo em que se encontra o maior percentual de estudantes?
___ sim ___ não

Em geral, a proficiência média retrata o desempenho da maioria dos estudantes, mas nem sempre essas informações coincidem. A divergência sinaliza os riscos de se adotar única e exclusivamente a proficiência média da escola para informar a qualidade da oferta educacional. Essa proficiência média pode mascarar uma situação de desigualdade educacional entre os estudantes, pois aqueles com maior desempenho, embora em menor quantitativo, elevam a média da escola. O contrário também é possível: estudantes com proficiência muito baixa podem diminuir essa média.

⁴⁸ Esse roteiro foi adaptado do SPACE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, 2016.

É importante observar, na série histórica da avaliação, se a média vem aumentando a ponto de avançar nos padrões de desempenho, ou se está ocorrendo estagnação, queda ou oscilação desses padrões.

O grande desafio é garantir que todos os estudantes alcancem padrões de desempenho adequados à etapa de escolaridade em que se encontram. Isso demonstra que a escola está conseguindo melhorar a qualidade da educação que oferece com garantia de equidade: todos os estudantes aprendendo.

2) **Padrões de desempenho estudantil**

Padrões de desempenho estudantil são definidos a partir de intervalos da escala de proficiência em que há estudantes com desempenho semelhante, notando agrupamentos com similar desenvolvimento de habilidades e competências

- a) Identifique o padrão de desempenho estudantil em que se encontra o maior percentual de estudantes da disciplina e etapa escolhida:

___ abaixo do básico ___ básico ___ adequado ___ avançado

- b) Qual é a percepção do grupo sobre a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho?

Idealmente, espera-se que todos os estudantes alcancem os padrões mais avançados de aprendizagem, ou seja, os padrões de desempenho Adequado e Avançado, aqueles considerados adequados para sua etapa de escolaridade.

- c) É possível afirmar que a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho no ano de 2017, em relação às edições anteriores, é:

___ semelhante ___ diferente



Se a distribuição é semelhante, o quadro é de estabilidade.



Se a distribuição é diferente, o quadro pode ser de crescimento, queda ou oscilação.

- d) Informe o quantitativo de estudantes em números absolutos em cada padrão de desempenho, nas últimas edições da avaliação.

EDIÇÃO	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2015				

2016				
------	--	--	--	--

- e) Quais estratégias podem ser adotadas para melhorar o desempenho dos estudantes alocados nos padrões que caracterizam maiores dificuldades de aprendizagem?

Para estudantes com maiores dificuldades, a intervenção pedagógica deve ser orientada no sentido de auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades e competências esperadas e ainda não desenvolvidas até a etapa de escolaridade avaliada. Já para os estudantes com melhor desempenho, os esforços podem ser dirigidos ao aprofundamento dessas habilidades e competências.