

1º Ciclo de Fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa: conhecimentos e dados abertos aplicados ao desafio da educação pública municipal

Este relatório final é fruto da pesquisa financiada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em seu 1º Ciclo de Fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa, ao longo dos anos de 2019 e 2020.

Os pesquisadores tiveram total liberdade para definir suas metodologias e discutir os resultados das pesquisas. As análises aqui apresentadas, portanto, são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, a opinião da SME ou da Unesco.

Para saber mais sobre o Programa, acesse <http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/cooperacao/>.



**À Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Transparência Ativa e
Controle Interno**

PRODOC 914 BRZ 1147

EDITAL nº 0032/2018

Tema: “Avaliação do aprendizado no cotidiano das escolas municipais”

**PRODUTO nº 6: Avaliação da Aprendizagem nos três ciclos do Ensino Fundamental
no Município de São Paulo**

Instituto Singularidades

Responsável: José Leon Crochick

02/2020



**À Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Transparência Ativa e
Controle Interno**

PRODOC 914 BRZ 1147

EDITAL nº 0032/2018

Tema: “Avaliação do aprendizado no cotidiano das escolas municipais”

**PRODUTO nº 6: Avaliação da Aprendizagem nos três ciclos do Ensino Fundamental
no Município de São Paulo**

DATA DE ENTREGA: 26/02/2020

NOME DO RESPONSÁVEL: José Leon Crochick

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

DATA DE RECEBIMENTO NA AD: 26/02/2020, por: CAROLINA SCiarotta

ASSINATURA: _____

DATA DE RECEBIMENTO NA UGP: ____/____/____ por: _____

ASSINATURA: _____

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Avaliação do IDEB para as três escolas de ensino fundamental para o quarto ano, em 2015 e 2017	30
Tabela 2 – Avaliação do IDEB para as três escolas de ensino fundamental para o nono ano, em 2013 e 2015	31
Tabela 3 – Número de alunos matriculados, número e porcentagem de alunos analisados, por disciplina, para o ano de 2017, para cada uma das escolas	31
Tabela 4 – Número de alunos matriculados, número e porcentagem de alunos analisados, por disciplina, para o ano de 2018, para cada uma das escolas	31
Tabela 5 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 1 em 2017	45
Tabela 6 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 1 em 2018	45
Tabela 7 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 1 em 2017	46
Tabela 8 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 1 em 2018	47
Tabela 9 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar	48
Tabela 10 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar.	49
Tabela 11– Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar.....	50
Tabela 12– Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar	51
Tabela 13 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar.	52
Tabela 14 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar.....	53
Tabela 15 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 2 em 2017	63
Tabela 16 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 2 em 2018	64
Tabela 17 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 2 em 2017.....	64

Tabela 18 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 2 em 2018.....	65
Tabela 19 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar.....	66
Tabela 20 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar.	67
Tabela 21 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar.....	68
Tabela 22 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar.....	69
Tabela 23 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar.	70
Tabela 24 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar.....	71
Tabela 25 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 3 em 2017	79
Tabela 26 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 3 em 2018	79
Tabela 27 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 3 em 2017.....	80
Tabela 28 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 3 em 2018.....	81
Tabela 29 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar.....	82
Tabela 30 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar.	83
Tabela 31 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar.....	84
Tabela 32 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar.....	85
Tabela 33 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar.	86
Tabela 34 – Número e proporção de alunos aprovados da Escola 3, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar	87

Tabela 35 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 4 em 2017	96
Tabela 36 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o oitavo ano da Escola 4 em 2017.....	96
Tabela 37 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 4 em 2018	97
Tabela 38 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 4 em 2018.....	97
Tabela 39 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar.....	98
Tabela 40 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar.	99
Tabela 41 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar....	100
Tabela 42 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar.....	101
Tabela 43 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar	102
Tabela 44 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Regulamentação quanto à avaliação ao longo do tempo no Brasil	19
Quadro 2 – Algumas características das escolas estudadas.....	30
Quadro 3 – Painel com a proporção de alunos que foram aprovados e obtiveram nível de proficiência "abaixo do básico" na Prova São Paulo, por escola, por ano, por disciplina e por ano escolar.....	120
Quadro 4 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 1	137
Quadro 5 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 1	139
Quadro 6 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 1	142
Quadro 7 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 1	145
Quadro 8 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 2.....	149
Quadro 9 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 2	151
Quadro 10 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 2	153
Quadro 11 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 2	155
Quadro 12 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 3	158
Quadro 13 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 3	160
Quadro 14 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 3	162
Quadro 15 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 3	164
Quadro 16 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 4	167
Quadro 17 – Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 4	169
Quadro 18 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 4	171

Quadro 19 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 4	173
---	-----

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Língua Portuguesa, por ano escolar, em 2017..... 121
- Figura 2 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Matemática, por ano escolar, em 2017 121
- Figura 3 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Ciências por ano escolar, em 2017 122
- Figura 4 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Língua Portuguesa, por ano escolar, em 2018..... 122
- Figura 5 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Matemática, por ano escolar, em 2018 123
- Figura 6 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Ciências, por ano escolar, em 2018 123

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1- Roteiro de entrevistas semiestruturadas para equipe gestora	134
ANEXO 2 - Roteiro de entrevistas semiestruturadas para professores	135
ANEXO 3 - Análise de casos sobre a relação entre as proficiências na Prova São Paulo e o desempenho dos alunos nas matérias escolares	136

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Contextualização e justificativa	15
1.2 Referencial Teórico.....	16
1.2.1 <i>Sobre avaliação</i>	16
1.2.2 <i>Sobre avaliação em larga escala</i>	23
1.3 Método	29
1.3.1 <i>Participantes</i>	29
1.3.2 <i>Material</i>	29
1.3.3 <i>Procedimento</i>	30
1.3.3.1 <i>Coleta de dados</i>	30
1.3.3.2 <i>Análise dos dados</i>	33
2. ESCOLA 1 (EMEF)	34
2.1 Análises das entrevistas	34
2.1.1 <i>Principais concepções de avaliação</i>	34
2.1.2 <i>Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores</i>	35
2.1.3 <i>Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores</i>	36
2.1.4 <i>Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores</i>	37
2.1.5 <i>Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna</i>	38
2.1.6 <i>Sugestões para aprimoramento da avaliação interna</i>	39
2.1.7 <i>Uso das avaliações externas no trabalho do professor</i>	41
2.1.8 <i>Sugestões para aprimoramento das avaliações externas</i>	43
2.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018.....	44
2.2.1 <i>Correlações entre os dois tipos de avaliação para o sexto e nono anos do Ensino Fundamental para a Escola 1</i>	44
2.2.2 <i>Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo</i>	47
3. ESCOLA 2 (EMEF)	55

3.1 Análises das entrevistas	55
3.1.1 Principais concepções de avaliação	55
3.1.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores ..	56
3.1.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores	57
3.1.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores.....	58
3.1.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna	59
3.1.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna	60
3.1.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor	61
3.1.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas	62
3.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018.....	62
3.2.1 Correlações entre os dois tipos de avaliação para o sexto e nono anos do Ensino Fundamental para a Escola 2	63
3.2.2 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo.....	65
4. ESCOLA 3 (EMEF)	72
4.1 Análises das entrevistas	72
4.1.1 Principais concepções de avaliação	72
4.1.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores ..	73
4.1.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores	74
4.1.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores.....	74
4.1.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna	75
4.1.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna	76
4.1.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor	76
4.1.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas	78
4.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018.....	78
4.2.2 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo.....	81
5. ESCOLA 4 (EMEBS).....	88

5.1 Análises das entrevistas	88
5.1.1 Principais concepções de avaliação	88
5.1.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores ..	89
5.1.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores	90
5.1.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores.....	91
5.1.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna	92
5.1.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna	93
5.1.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor	94
5.1.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas	94
5.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018.....	95
5.2.1 Correlações entre os dois tipos de avaliação para o sexto e nono anos do Ensino Fundamental para a Escola 1	95
5.2.2 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo.....	97
6. COMPARAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS	105
6.1 Principais concepções de avaliação	105
6.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores.....	105
6.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores	106
6.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores.....	106
6.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna	107
6.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna	110
6.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor.....	111
6.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas.....	112
6.9 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiências na Prova São Paulo	112
6.10 Análise qualitativa sobre as proficiências na Prova São Paulo e o desempenho dos alunos nas matérias escolares	114

6.11 Proporção de alunos aprovados por nível de proficiências na Prova São Paulo	119
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
8. REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	134
ANEXO 1- Roteiro de entrevistas semiestruturadas para equipe gestora	134
ANEXO 2 - Roteiro de entrevistas semiestruturadas para professores	135
ANEXO 3 - Análise de casos sobre a relação entre as proficiências na Prova São Paulo e o desempenho dos alunos nas matérias escolares	136

APRESENTAÇÃO

O presente relatório tem por objetivo divulgar os resultados da pesquisa realizada entre os anos de 2019 e 2020 sobre o tema “Avaliação do aprendizado no cotidiano das escolas municipais”, disposto pelo Edital nº 0032/2018, em cooperação entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. A realização desta pesquisa ficou a cargo da equipe vinculada ao Instituto Superior de Educação de São Paulo (ISESP). As questões fundamentais¹, em relação ao município de São Paulo, às quais esta pesquisa visa responder são:

1. Quais são os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para acompanhamento do aprendizado em cada um dos três ciclos que compõem o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino?
2. De que forma os instrumentos e práticas de avaliação utilizados pelos professores da Rede Municipal de Ensino subsidiam o trabalho pedagógico da unidade educacional?
3. Como as provas e avaliações externas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação – Avaliação Diagnóstica, Avaliação Semestral, Prova e Provinha São Paulo – são utilizadas pelas unidades educacionais?
4. Os resultados da Prova São Paulo correspondem aos pareceres conclusivos dos estudantes ao final do ano letivo, isto é, os estudantes reprovados apresentam desempenho insuficiente na Prova São Paulo?

Além dessas questões, esta pesquisa teve as seguintes questões orientadoras:

1. É possível identificar *padrões* na utilização de determinados instrumentos de avaliação interna pelos professores da Rede Municipal de Ensino?
2. No caso do ciclo de alfabetização, como tem se dado a atribuição dos conceitos (“Não satisfatório”, “Satisfatório”, “Plenamente Satisfatório”)? Quais são os critérios avaliativos que sustentam cada conceito? Há padrões na Rede Municipal nessa atribuição de conceitos?
3. Quais são as estratégias que a Secretaria Municipal de Ensino poderia utilizar para aprimorar os processos avaliativos atualmente utilizados voltados para o acompanhamento da aprendizagem?

¹ Essas questões, assim como as questões orientadoras, foram retiradas do Contrato de Serviços estabelecido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência e a Cultura) e o ISESP (Instituto Superior de Educação de São Paulo).

Essas questões se expressam nos seguintes objetivos desta pesquisa, cujo método para cumpri-los será apresentado mais à frente:

1. Verificar quais são as principais concepções e os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para acompanhamento do aprendizado em cada um dos três ciclos que compõem o ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino, sua periodicidade, forma de registro, e atribuição de conceitos:
 - a) Verificar se é possível identificar “padrões” na utilização de determinados instrumentos de avaliação interna pelos professores da Rede Municipal de Ensino;
 - b) Verificar, no ciclo de alfabetização, como tem se dado a atribuição e o uso dos conceitos “Não satisfatório”, “Satisfatório” e “Plenamente satisfatório” e quais critérios avaliativos sustentam cada conceito; e
 - c) Coletar sugestões de aprimoramento para que as diversas formas de avaliação realizadas pelas unidades educacionais cumpram com os objetivos de identificar as dificuldades dos estudantes, bem como as necessidades de replanejamento pedagógico pelos professores e do apoio da coordenação escolar para o acompanhamento da aprendizagem.
2. Verificar se os professores utilizam os resultados das avaliações externas da provinha São Paulo e Semestral para o primeiro ciclo e da Prova São Paulo e Semestral para os dois últimos ciclos por disciplina no planejamento pedagógico e se compõem e de que forma as notas dos estudantes.
3. Verificar de que forma os instrumentos e práticas de avaliação interna utilizados pelos professores de Rede Municipal de Ensino subsidiam o trabalho pedagógico da unidade educacional.
4. Analisar as convergências e dissonâncias entre os resultados das avaliações externas – Prova Semestral e Prova São Paulo – e os pareceres conclusivos dos estudantes – aprovação ou reprovação –, das escolas analisadas, para os anos relativos aos ciclos interdisciplinar e autoral, nos anos de 2017 e 2018.
5. Analisar as questões da avaliação, tal como mencionadas nos objetivos anteriores, em escola bilíngue para surdos e comparar os resultados com as demais escolas pesquisadas.

As seguintes partes compõe este Relatório: Introdução; Método; Análise dos dados; Comparação entre as escolas; e Considerações Finais.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e justificativa²

Etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é norteadora do trabalho dos professores e gestores e também é orientadora da ação dos próprios estudantes e familiares.

A organização das várias instâncias da esfera pública tem como base indicadores constituídos por meio de diversas fontes, como as avaliações externas aplicadas em larga escala, que, por deverem ser transparentes, permitem a realização de pesquisas. Nas escolas, professores e demais educadores são autônomos para propor e aplicar diversas formas de avaliação em consonância com o planejamento pedagógico, conforme Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB/1996); dessa autonomia resultam várias possibilidades de avaliação. Tal autonomia é fundamental, pois os educadores escolares podem ponderar com mais precisão o que é mais adequado para o desenvolvimento de seus alunos, e a melhor forma de avaliá-los. Ocorre que como nem sempre essas avaliações, por diversos motivos, são as mais adequadas, critérios de avaliação externos são necessários.

Compreender como os métodos e instrumentos são aplicados em uma rede é um processo necessário e relevante. Isso porque uma das funções da instituição escolar na contemporaneidade é garantir a aprendizagem de todos os alunos respeitando a diversidade social, os diferentes ritmos de aprendizagem e o repertório cultural dos discentes, desenvolvido a partir das experiências vividas na realidade em que estão inseridos. Ao serem recebidos pela escola, as aprendizagens que trazem precisam ser consideradas e caberá à escola ampliá-las na direção dos objetivos pedagógicos definidos pelo projeto curricular.

No contexto atual, entretanto, essas experiências dos estudantes, muitas vezes, não são consideradas pela escola no momento do seu planejamento macro, Projeto Político Pedagógico (PPP), nem no do planejamento didático, elaborados pelos professores e concretizados nas atividades propostas aos alunos. São muitas as variáveis interferindo na aprendizagem dos estudantes, no entanto, se os saberes informais, provenientes da interação das crianças e jovens com a própria cultura local e familiar, foram e continuam a ser aprendidos porque tiveram significado para o aluno, os conhecimentos acadêmicos formais precisam ganhar, igualmente, um significado, e isso pode ocorrer pela articulação entre eles e não pela sobreposição de uns sobre outros.

São estes princípios sobre o processo de aprendizagem que tomamos como referência para contextualizar e justificar a concepção de avaliação adotada nesta pesquisa. Aachamos necessário adiantar que a forma de avaliar precisa estar em estreita relação com a concepção de ensino e aprendizagem adotada pela escola em seu Projeto Educativo ou Projeto Político Pedagógico e concretizada, realmente, pela prática

² Este item e o próximo foram retirados do projeto inicialmente proposto e algo modificados.

comprometida dos professores, no espaço da sala de aula fundamentada pelo campo científico das diferentes áreas e pelos saberes didáticos, competências esperadas de um profissional da educação.

Neste sentido, a cultura dos alunos própria à sua origem, o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar e as avaliações externas devem ser articuladas: a possibilidade de atuar em conjunto com todos, sem ser forçado a abandonar hábitos pertencentes à cultura de origem, desde que esses não sejam violentos, é o que pode caracterizar uma sociedade livre, conforme Horkheimer e Adorno (1985).

1.2 Referencial Teórico

1.2.1 Sobre avaliação

Numa concepção democrática de educação escolar, os processos avaliativos são partes constituintes dos processos de ensino e aprendizagem. As avaliações ajudam o professor na coleta de dados para a ação – “compreender para agir” (HADJI, 2001, p.10) – o que indica a importância de ser também um pesquisador, quer para a coleta, quer para a análise desses dados.

Mas, quais seriam as representações que os professores possuem sobre avaliação? Parece ser importante o professor, enquanto aluno, pensar sobre seu processo de avaliação, contextualizá-lo, entender a concepção de educação que lhe dava sustentação, para, assim, evitar a reprodução ingênua da forma em que foi avaliado. É importante, não somente avaliar os pontos que de imediato se relacionam com o que foi ensinado, mas também requer atenção a relação que o conhecimento transmitido tem com a vida, não apenas com a adaptação, mas também com a crítica, esta é indicadora de limites existentes. Assim, a formação, não reduzida a sua sucedânea caracterizada como pseudoformação (ADORNO, 1996), deve ir além do existente e apontar para outras possibilidades reais, que implicam sua modificação; a formação para a crítica também deve ser avaliada, e isso não ocorre sem a história do movimento do objeto que é aprendido.

Para avançar nesse aspecto, torna-se necessário retroceder no tempo e entender o processo histórico da avaliação, bem como seus objetivos e alterações registrados nas diferentes legislações educacionais. Conhecer a história de como a avaliação e a sua prática se instalaram no contexto educacional é prioritário para compreender a representação construída nas pessoas, tanto naquelas atualmente responsáveis pela ação avaliativa nas escolas, como também em todos os envolvidos de alguma forma, como sujeitos ativos ou passivos, no processo de avaliação das aprendizagens (alunos, pais, funcionários e gestores). Para compreender por que a prática educativa ainda contém fortes vestígios da “Pedagogia do exame” (LUCKESI, 2013) temos de historiar a constituição da avaliação, da qual, salientaremos somente algumas marcas. É uma história de longa duração, pois remonta à China, aproximadamente no ano de 2000 a.C.

Vestígios mostram que foram os alunos chineses os primeiros a realizar exames (PINTO; SANTOS, 2006).

Foi no contexto de disputas religiosas entre protestantes e católicos, nos movimentos de Reforma e Contra Reforma, que se deu o nascimento da escola moderna. Segundo Luckesi, a avaliação pensada como exame, modelo ainda hegemônico nas representações sociais, foi sistematizada no século XVI. A escola passa a ser “caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos” (LUCKESI, 2002, p. 84). Nos séculos XVI e XVII, as práticas pedagógicas no interior das escolas expressavam marcas de elitismo, autoritarismo e estavam a serviço de grupos dirigentes da sociedade. A pedagogia jesuítica, responsável pela educação brasileira no período colonial, dava um papel importante para as provas e exames, pois o objetivo dessa educação era obter um ensino eficiente, utilizando-se de procedimentos de estudo e avaliação rigorosos.

Outra vertente pedagógica que ajudou a consolidar a representação que temos do ato de educar é a pedagogia comeniana, representada por João Amós Comênio (1592-1670). Essa pedagogia concebe a educação centralizada na ação do professor, com provas e exames, aliados a castigos e punições, como forma de motivar alunos no estudo. Podemos perceber a partir de tais ideias o porquê de as emoções, correspondentes à educação pelo medo, quer do julgamento de insuficiência, quer da retaliação, ainda fazerem parte dos sentimentos de muitas crianças e jovens nos momentos de avaliação. Por estar associada a uma ideia de longa duração, essa concepção ajuda ainda a explicar por que parece “natural” a prática autoritária de professores que exercem seu poder coercitivamente com o objetivo de conseguir bons resultados nas aprendizagens dos alunos. Como contraponto é importante salientar a busca do esclarecimento proposto por Kant (2008), que entende ser fundamental o uso da razão para se pensar todo conhecimento e toda a ação, do que se depreende que a crítica, a avaliação, devem ser autocrítica, autoavaliação. Se a crítica é indicadora de limites a serem superados, a avaliação pode também ter essa função, e, assim, não significar necessariamente uma ameaça, mas a possibilidade de o estágio de entendimento e conhecimento que o indivíduo possui ser ultrapassado; nessa perspectiva, o conhecimento seria uma forma de superar o medo gerado pela ignorância, e a avaliação (autoavaliação) uma forma de aferir esse limite.

Luckesi propõe uma avaliação para além da cultura do exame, expressa uma crítica, referindo-se ao poder do medo sobre as pessoas:

é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem esse exame de forma exacerbada. O medo gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. (LUCKESI, 2006, p.24)

Desse modo, as explicações históricas auxiliam a entender a escola de hoje, e compreender esse amálgama de concepções permite o entendimento das representações que temos sobre a avaliação.

Enquanto profissional de educação, Luckesi afirma que o exercício da avaliação não deve ser praticado de forma ingênua, como se ela fosse uma atividade neutra, pois “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da sociedade” (LUCKESI, 2013, p.23). Em síntese, esse autor afirma que a educação tem como objetivo a conservação e a reprodução da sociedade. O autoritarismo garante a continuidade desse modelo social, “daí a prática de avaliação manifestar-se de forma autoritária” (Ibid., p.23). Portanto, a forma de compreender a educação e a sociedade ajudará na compreensão da avaliação como exame, com intenção seletiva e classificatória, e, em decorrência, a sala de aula será vista como um espaço autoritário e de competição. Esse é um dos modos de manutenção da ordem. De outro lado, como indicado antes, cabe acentuar o caráter contraditório da educação: ela pode implicar a submissão, mas também a rebeldia pela crítica estabelecida, pode ir além do mero conformismo e se tornar autocrítica, assim como contraposição ao poder vigente; da mesma forma, a avaliação não precisa ser ameaçadora, pode oferecer dados importantes para o progresso social e individual.

Dando um salto na história, passa-se para o século XX, no contexto do Brasil, quando as instituições escolares adotaram as ideias do Positivismo, corrente de pensamento criada na França por Auguste Comte no século XIX, espalhando-se pelo resto do mundo. Atendendo na escola à classe social que procurava seus serviços, as ideias do Positivismo ganharam espaço impulsionadas pelos avanços das ciências naturais - Biologia e Física. Ronca e Terzi confirmam que

“o Positivismo admite unicamente o critério da verdade cientificamente provada, da experiência, dos fatos, positivos, visíveis e sensíveis. Enredado nesse processo, surge a necessidade de prova objetiva, clara, mensurável ou quantificável” (RONCA & TERZI, 1991, p. 26).

Luckesi (2006) traz para essa discussão sua “Pedagogia do Exame” e expressa que as avaliações realizadas pelos estudantes conhecidas pela nomenclatura de exame, prova bimestral, semestral, ou final, levam os alunos para uma encruzilhada com apenas duas saídas: aprovação ou reprovação. As notas ou menções comprovam um ou outro caso e são uma espécie de passaporte, no qual garante-se, ou não, o direito de prosseguir na escolarização, mas nem sempre na aprendizagem. Em geral, muitos estudantes dos diferentes ciclos revelam medo das provas, medo instalado, em outros tempos, pela prática contínua de castigos e punições severas reservados para quem não conseguisse os resultados esperados. Prêmios e castigos são modos de concretização das teorias positivistas da aprendizagem, pois colocam o aluno no lugar de um sujeito que apenas reage aos estímulos externos provenientes da sociedade, anulando comportamentos não adequados por meio de castigos e repetindo comportamentos desejáveis por meio da utilização dos prêmios. Essa prática de avaliação está associada a uma concepção tradicional de educação que coloca o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem, com a função de apresentar os conteúdos de forma expositiva; considera que os alunos aprendem pela memorização e expressam a aprendizagem devolvendo o conteúdo de forma semelhante àquela recebida. Essa concepção tradicional de educação

relaciona-se com a aplicação de provas e exames e com as decisões de aprovação e reprovação, inclusão ou exclusão da escola. Cabe, no entanto, sopesar que, conforme Adorno (1996), se o autoritarismo deve ser superado, a crítica a ele colocou uma forma mais sutil de controle: o relativismo, que é outra versão do dogmatismo. Também a memorização, segundo esse autor, pode ter algo de importante, pois, por meio dela, é possível avançar no conhecimento, uma vez que não se tem de retomar sempre o mesmo raciocínio, os mesmos conteúdos.

O método decorrente de tal concepção autoritária baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada (BRASIL, 1997, p. 39). A educação no Brasil, nesse sentido, recebeu os reflexos de uma pedagogia que está aliada às classes dirigentes, porque serve a um modelo social, conhecido como modelo social liberal conservador, defensor da ideia de que os indivíduos devem buscar sua autorrealização com força de vontade e esforço, para tornarem-se vitoriosos e sujeitos de sucesso na sociedade. Apesar disso, sem o desejo de aprender e o esforço para que isso ocorra, o indivíduo não se forma.

Vamos identificar a trajetória histórica da avaliação no Brasil aproximando-nos dos artigos presentes nas legislações educacionais que regem a educação no país, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Regulamentação quanto à avaliação ao longo do tempo no Brasil

- Lei 4.024/1961

CAPÍTULO I

Do Ensino Médio

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da

autoridade competente.

- Lei 5.692/1971

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
- c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

- Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período

sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo Único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Fonte: Adaptado da legislação brasileira (BRASIL, 1961; 1971; 1996).

Ao realizar uma leitura atenta das legislações que influenciaram a avaliação no Brasil percebe-se a evolução dos objetivos e destaca-se: I. o poder da instituição escolar e dos professores na escolha dos instrumentos e na aferição dos resultados das aprendizagens; II. a valorização dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos; III. a introdução da assiduidade como critério de avaliação e dos estudos de recuperação, como uma forma de oportunizar uma possibilidade de “aprendizagem” e aprovação; e, IV. a valorização dos resultados obtidos, ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Assim, após a apresentação dos aspectos históricos da avaliação, de como a legislação determinou e determina o processo de avaliação, podemos nos aproximar do entendimento atual da avaliação das aprendizagens dos alunos e do referencial teórico que nos apoia. Para isso, nos fundamentamos em autores (LUCKESI, 2006; HOFFMANN, 2003, 2005; HADJI, 2001) que desenvolveram um novo olhar sobre a avaliação, retirando-a do lugar central que vem ocupando no interior das instituições e colocando-a a serviço das aprendizagens dos alunos.

Enfatizamos novamente como sendo fundamental a relação entre o processo de aprendizagem e as formas de avaliação, ambos processos embasados por uma concepção de educação democrática e transformadora. Nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, encontramos evidências dos princípios de aprendizagem esperados para as escolas municipais. Trazemos para o texto um fragmento:

Em síntese, o que se pretende destacar é que conhecimento e seu processo social de construção são estreitamente associados. Eles não se separam: o currículo em ação e a aprendizagem, compreendida como processo, ancorada na interação, na comunicação. São dimensões que se articulam, configurando a prática pedagógica que se desenvolve na escola. E cada escola, por sua vez, só pode ser compreendida na sua complexa realidade e nas condições que oferece ao trabalho educativo e ao desenvolvimento de um currículo que se propõe transformador. Daí a exigência de sempre discutir o currículo na relação com a escola, onde deixará de ser uma proposta e se tornará guia e baliza da prática pedagógica. (DIREITOS DE APRENDIZAGEM CICLOS INTERDISCIPLINAR E AUTORAL, SME, 2016, s/p.)

Hoffmann expressa o conceito de avaliação numa perspectiva mediadora, com significado de “desenvolvimento máximo possível, um permanente vir a ser, sem limites estabelecidos” (HOFFMANN, 2005, p. 32). A abordagem da autora não exclui que os objetivos de aprendizagem devem estar definidos com clareza, norteadores da ação educativa, com pontos de início e pontos de chegada não padronizados, mas com flexibilidade. Avaliar de forma mediadora significa “prestar muita atenção na criança, no jovem” (Ibid., p. 28). Caberá ao professor conhecê-la em todos os aspectos possíveis, entender sua voz, seus argumentos, as representações dos alunos em relação aos saberes propostos, interpretando suas dúvidas, suas perguntas, colocando novos desafios e perceber como o aluno reage. Por isso, afirmamos no início do texto, a importância de o professor identificar e considerar como aprendizagem o repertório que o aluno traz para o interior da escola. Ainda de Hoffmann, devemos mencionar a visão construtivista do erro do aluno, pois, o professor pode interpretar esse erro, considerando que é um conhecimento do aluno, produzido para um determinado momento, reflexo das experiências e oportunidades de vida, “é um conhecimento em superação” (Ibid., p. 56). Seguindo essa concepção, desvincula-se a avaliação “da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos” (Ibid., p. 57).

Assim, de acordo com Perrenoud, a avaliação regula intencionalmente as aprendizagens, determinando ao “mesmo tempo o caminho já percorrido pelo aluno e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (PERRENOUD, 1999, p. 89). A avaliação não é um princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma ideia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação. Levada ao extremo, essa correspondência torna-se uma perversão: o ensino apenas se define como a preparação à próxima prova (Ibid.).

Prosseguindo com a fundamentação teórica, no aspecto dos instrumentos de avaliação, adotamos a ideia de Hadji (2001) que trata a questão da escolha dos dispositivos de avaliação. Quando o professor necessita avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram, está diante de escolhas: “o que será a avaliação, quando ocorrerá,

o tempo que será concedido, as tarefas que o aluno deverá realizar, o tipo de atuação que será levado em conta, o suporte privilegiado (escrita ou fala)” (HADJI, 2001, p. 77).

Consideramos esse aspecto do dispositivo fundamental, pois o instrumento de avaliação escolhido precisa ser capaz de provocar no aluno a manifestação de suas aprendizagens. Assim, dependendo do tipo de conhecimento que será avaliado – procedimental, conceitual ou atitudinal – a ferramenta adotada não pode contradizer as propriedades do conhecimento, para não correr o risco de os dados coletados não esclarecerem a real distância que o estudante se encontra dos objetivos determinados no planejamento didático e no projeto curricular. As evidências das aprendizagens ou das não aprendizagens devem levar o professor a um diagnóstico do estudante em relação a elas, para, posteriormente, planejar intervenções precisas de modo a transportar o aluno do ponto em que se encontra ao ponto desejado. Temos assim outro aspecto de atenção do processo avaliativo, dentro de uma concepção que considera a diversidade e os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem.

Em síntese, o referencial teórico aqui registrado tem harmonização com a concepção de educação e aprendizagem voltada ao mundo contemporâneo e à construção de um sujeito participante, autônomo, capaz de aprender, e, futuramente, a se autorregular nas aprendizagens. Encontra-se também em consonância com as propostas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

1.2.2 Sobre avaliação em larga escala

A avaliação escolar em larga escala é um fenômeno mundial; assim, é importante ter em consideração análises feitas por educadores de países que têm excelentes índices nas comparações internacionais desse tipo de avaliação, como é o caso da Finlândia. Educadoras desse país indicam:

Por fim, estar ciente de que o sucesso finlandês no PISA é o resultado de um desempenho de aprendizado igualitário, associado a uma sociedade igualitária, em termos socioeconômicos, nos ajuda a determinar o que deve ser desenvolvido para garantir boas notas em avaliações internacionais em ampla escala. (SALOKANGAS. & KAUKO, 2015, p. 1362)

Fatores sociais, como a igualdade socioeconômica, são realçados por esses pesquisadores finlandeses, corroborando a análise feita por Adorno (1996) de que a formação não pode ser entendida somente por determinações internas às escolas ou aos sistemas educacionais; dessa forma, os resultados das avaliações escolares de larga escala, quando comparam desempenhos das escolas e dos escolares, não podem se restringir a indicar medidas pedagógicas. Cabe também propor formas compensatórias que permitam condições de equivalência entre aqueles que são comparados.

Ainda em relação ao sistema educacional finlandês, destaca-se:

Sahlberg (2011) oferece-nos uma explicação – muito citada – para o sucesso finlandês. Uma de suas principais observações é que o ensino finlandês está

muito distante do chamado Movimento Global para a Reforma da Educação (GERM, na sigla em inglês). Neste movimento são estimulados os Testes de Alto Impacto padronizados, a responsabilização com base em testes e técnicas como, por exemplo, a fiscalização, e, geralmente, um ambiente competitivo. Contrastando com estas práticas, o “jeito finlandês” – conforme a expressão usada por Sahlberg – vale-se de uma estrutura curricular simples, porém flexível, sem testes padronizados, na qual um alto nível de confiança na profissão do docente lhes proporciona espaço para a ação, e uma grande responsabilidade, ao mesmo tempo que a mantém alicerçada sobre valores pedagógicos bastante tradicionais (c.f. [SIMOLA, 2005](#)). Por outro lado, Sahlberg (2011) mostra considerável ceticismo em relação ao empréstimo direto de políticas; em vez disso, observa que as principais condições para uma política educacional bem sucedida estão, na verdade, inseridas num contexto social mais amplo, e que as lições fundamentais a serem aprendidas têm a ver com o questionamento de conceitos como “escolha, competição e privatização”, e com a capacitação de docentes em nível de mestrado. (SALOKANGAS, e KAUKO. 2015, pp. 1359-1360).

Interessante notar que no sistema finlandês não há avaliações padronizadas, que a competição não é fomentada, e que os docentes têm formação no mestrado, além de eles se basearem também em valores pedagógicos tradicionais. Não se trata, portanto, de problemas associados a métodos de ensino, de incentivos externos, advindos por meio de competição, e tampouco de privatização do ensino para a obtenção de bons resultados; por outro lado, a formação do docente em nível de pós-graduação é exigida. Em relação a esse último ponto, é importante destacar que não se trata de cursos de capacitação, mas de uma formação científica, calcada em teorias e pesquisas.

No Brasil, país que não tem a continuidade política educacional da Finlândia e é uma das nações mais desiguais do mundo em termos de renda per capita, esses instrumentos de avaliação em larga escala têm se desenvolvido desde a década de 1990 (SOUSA; FERRAROTTO, 2016). A implantação dessas avaliações tem sido alvo de discussões que as contrapõem às avaliações escolares, que criticam sua padronização e sua utilização, sobretudo quando reduzem a formação ao que pretendem avaliar. Na sequência, apresentaremos algumas publicações que tratam dessas divergências.

Freitas e Ovando apresentam a crítica à redução do currículo ao que é avaliado nessas provas e seu caráter centralizador:

Em 90% dos casos as iniciativas próprias de avaliação são incipientes e reproduzem a lógica da centralidade dos resultados, do gerencialismo, da redução do currículo ao que é mensurável e aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática (FREITAS & OVANDO, 2015, p. 979).

A distinção entre aprendizagem e desempenho é fundamental: nem tudo que é aprendido se expressa no que é avaliado. De outro lado, cabe considerar que se há incentivo e pressão para que as escolas e os estudantes tenham um bom desempenho nessas provas, o que essas avaliam se torna referência importante para o professor em sala de aula; se a educação escolar é predominantemente voltada para a adaptação,

como indica Adorno (2003), conteúdos importantes dirigidos para a formação de cidadãos podem ser preteridos. Em relação ao predomínio dessas avaliações sobre as avaliações escolares, Lima e Gandim argumentam:

Com essas contribuições, queremos salientar que os discursos e práticas hegemônicos não eliminam outros tipos de avaliação, para além daquelas em larga escala, no entanto o espaço para que elas sejam consideradas diminui substancialmente, conforme destacado pelos entrevistados, que afirmam quase não haver disputas relativas ao tipo de avaliação, mas sim decisões a respeito do uso dos dados gerados por elas (LIMA & GANDIM, 2019, p. 16).

Para o uso proposto para as avaliações de larga escala tem sido preparado material curricular, também com vistas à recuperação de parte dos alunos pelos sistemas de ensino (SOUSA; FERRAROTTO, 2016). A centralização, nesse sentido, não se restringe à avaliação propriamente dita, mas também engloba a ocupação com a produção de material para que os alunos possam se desempenhar melhor nessas avaliações. Claro, mesmo que essas provas mensurem conteúdos e habilidades propícios à adaptação, essa é necessária, ainda que a educação não deva ser restringida a ela; também é importante ter parâmetros gerais para que políticas públicas possam ser criadas para melhorar o aprendizado. Nesse sentido, uma avaliação que transcenda os muros escolares é importante, mas não pode desprezar as particularidades das escolas expressadas em suas condições objetivas, nos alunos e nos educadores, muito menos deve retirar a autonomia do professor, não somente de avaliação de seus alunos, mas também dos métodos a serem utilizados para ensinar: como pensar em alunos autônomos, se seus professores não o são?

Lima e Gandim fazem a seguinte afirmação:

Por meio do envio de verbas para as escolas com menor IDEB, pode-se perceber que as ações do Estado na educação podem ser aproximadas de uma ideia de bem-estar social, isto é, o âmbito estatal provendo melhorias nas condições das escolas. Logo, não há total descentralização das responsabilidades para as escolas, uma vez que o Estado ainda chama para si, por uma política de caráter redistributivo, a responsabilidade de auxiliar as instituições escolares. Mesmo assim, essa ação ainda tem marcas gerenciais, já que o repasse de verbas para as instituições escolares inclui um caráter descentralizador, no qual as escolas precisam gerir os seus recursos e melhorar sua gestão em busca de maior eficiência e, por conseguinte, melhores notas no IDEB. Ademais, a ideia de qualidade na educação continua vinculada ao entendimento da educação como algo mensurável (LIMA & GANDIM, 2019, p. 22-23).

Dessa citação, depreende-se que o Estado, por meio dessas avaliações em larga escala, pode auxiliar ao assegurar provimento às condições escolares para a melhora da proficiência dos alunos nessas avaliações, e isso num sentido importante: as escolas que têm piores resultados podem ter mais recursos advindos do Estado. Mas o caráter de administração, de centralização, prossegue, ainda que as escolas possam gerir da forma que julgarem mais adequada os recursos adquiridos. Esse parece ser um procedimento que permite facilitar uma maior igualdade entre as escolas e alguma autonomia escolar,

o que reporta às condições adequadas da Finlândia para o bom desempenho de seus estudantes, conforme explicitadas no início desta sessão do texto.

Por outro lado, há de se destacar que a imputação de responsabilidade às escolas e professores pelos maus resultados, que gera competições, é citada por Souza, quando se refere a artigo anterior publicado por ela:

A responsabilização das escolas e, particularmente de seus professores, pelos resultados da avaliação, associando-os ao recebimento – ou não – de incentivos está o suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. O problema a ser equacionado é bastante conhecido: "políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação". (SOUZA, 2014, p. 413)

Nessa mesma direção apontam Bauer, Alavarise e Oliveira:

Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão a recusa de matrícula a alunos de baixo rendimento ou que necessitem de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento. (Cf. BROADFOOT, 1996; OLIVEIRA et al., 2013) (BAUER, ALAVARISE & OLIVEIRA, 2015, p. 1376)

Essas observações são importantes, pois podem indicar que as avaliações escolares de larga escala não são precisas em relação ao que efetivamente ocorre nas escolas, ao mesmo tempo que podem implicar em ações excludentes. Embora não seja essa a intenção dessas avaliações, elas podem ter tal resultado, contrariando a atual política de educação inclusiva, voltada para alunos que ou não estudavam antes ou o faziam em classes especiais ou em instituições especializadas, e que devem estudar em classes regulares. Aqui retorna a preocupação com a formação do cidadão e não somente do indivíduo apto a ter bom desempenho em competências cognitivas ou práticas; o convívio com quem tem diferentes experiências e habilidades é importante para a identificação com os mais diversos tipos de pessoas, e essa convivência é fundamental para a identificação que é contrária à violência (ADORNO, 2003).

Alguns autores mostram como essas avaliações vêm sendo consideradas como referências de qualidade de ensino, com base em sua neutralidade e cientificidade:

Há um consenso de que as avaliações de larga escala vêm se constituindo em referência principal para a avaliação da qualidade de ensino no Brasil e em muitos outros países. Cada dia mais, elas ganham um *status* de critério único e científico – porque objetivo e neutro – para avaliar não só o que as crianças e jovens aprendem nas escolas, mas, e principalmente, como e com que conteúdos, os professores vêm trabalhando com seus alunos (CORREIA; ARELARO & FREITAS, 2015, p. 1277)

Esse consenso traz o risco de desconsiderar a distinção entre formação e avaliação, reduzindo a primeira à última, e o saber e o conhecimento às medidas de proficiência; não que elas não devam ter relação, mas a avaliação deve ser um meio para proporcionar melhoras na formação, tornando-se imprescindível a contínua reflexão sobre esta, para que não recaia em fim em si mesma, expresso pelos escores e pela

classificação. Se Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que a técnica é tão democrática quanto a sociedade na qual ela se desenvolve, temos de pensar a avaliação como meio para proporcionar maior igualdade social, isto é, para que a sociedade possa formar mais indivíduos críticos, que são necessários para a democracia.

Em relação à qualidade da educação, Sousa e Ferrarotto argumentam que:

No entanto, os resultados obtidos pelo município, no IDEB, nos anos analisados, nos mostram que esta política de adoção de avaliações externas próprias, não significou a garantia das metas estabelecidas por este índice. Nesse cenário, é preciso refletir que a qualidade da educação muitas vezes caminha na contramão das iniciativas de controle, em especial, via avaliação externa (SOUZA & FERRAROTTO, 2016, p. 79).

Como defendido antes, todas essas ressalvas não visam desconhecer a importância de avaliações padronizadas e centralizadas como relevantes para fornecer informações sobre o aprendizado geral da população escolar, assim como indicadores individuais de rendimento, mas intentam indicar os seus limites. Há de se pensar a articulação adequada entre o todo e a parte; entre o universal e o particular.

Nesse sentido, Sousa apresenta um trabalho que já vem sendo realizado em Campinas:

Nessa direção, merece ser mencionada a trilha que vem sendo construída no município de Campinas, em conjunto com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED/ UNICAMP, cujas primeiras iniciativas datam do ano de 2002. Trata-se da avaliação institucional participativa, vivenciada como política pública da rede municipal de ensino. Nesta proposta, como registra Sordi (2012), a avaliação se situa no nível das escolas, prevendo-se, no entanto, articulação entre estas e a instância central, por meio de diálogo entre os atores dos diferentes níveis da rede, tendo como central a categoria da negociação (SOUZA, 2014, p. 416).

A proposta de haver diálogos entre os educadores escolares e os técnicos das Secretarias é, a nosso ver, essencial, e tende a evitar a sobreposição de uma esfera sobre outra, fortalecendo uma relação democrática e não hierárquica entre ambas. Assim, nenhuma das avaliações é desprezada, ambas se articulam.

Outros autores também defendem essa perspectiva:

David ^{Nevo (1995)}, mesmo reconhecendo que muitas das avaliações externas estão inseridas em políticas educacionais que ignoram em suas formulações as necessidades das escolas, trabalha com a necessidade e a possibilidade de diálogo entre as avaliações externas e as avaliações internas – estas conduzidas pelos professores ou pelos profissionais da educação –, pois cada uma das avaliações possuem potencialidades e limitações, ressaltando, entretanto, que esse diálogo deve ser baseado na escola. As avaliações internas poderiam ser identificadas como avaliações institucionais, conduzidas com vistas ao conjunto de elementos que caracterizam o trabalho escolar, não se restringindo, necessariamente, à avaliação da aprendizagem de seus alunos, ainda que essa seja a avaliação mais importante da escola para o autor (BAUER, ALAVARSE & OLIVEIRA, 2015, p. 1373).

Com isso, a interlocução entre as diversas esferas de governo e os diferentes agentes da educação, de organizadores da política pública aos coordenadores e professores, pode propiciar um uso mais emancipatório das avaliações de larga escala. A possibilidade de se superar as limitações indicadas dessas avaliações, que passa por uma reflexão e entendimento da função da avaliação, é apontada também por Sousa:

Com as considerações trazidas neste texto espera-se ter evidenciado, por um lado, o reducionismo com que vem sendo tratada a atividade avaliativa no âmbito das iniciativas em curso no Brasil e, por outro lado, a importância da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino público. A avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida à medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias. (SOUZA, 2014, pp. 417-418)

Uma consideração um pouco distinta é defendida por Bauer, Alavarase e Oliveira, ainda que, como citado acima, defendam o diálogo entre os diversos avaliadores, que argumentam:

Os autores deste trabalho reconhecem a utilidade dessas avaliações, ainda que questionem alguns de seus usos para a gestão, por exemplo, como critério para alocação de recursos nas escolas com melhores resultados, a definição de bônus para professores, o estabelecimento de *rankings* estimulando a competição entre escolas e redes de ensino entre outros, e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino (BAUER, ALAVARSE & OLIVEIRA, 2015, p. 1369).

Em síntese, se há críticas à avaliação escolar em larga escala, há também o reconhecimento de sua utilidade, desde que não seja o único indicador de qualidade de ensino, não obste o diálogo com os educadores escolares, não se configure como uma forma de gerenciamento do ensino e nem promova a competição entre escolas.

Antes de concluir este tópico do relatório, cabe algumas palavras sobre a Prova São Paulo.

Além das provas nacionais, o município de São Paulo também criou avaliações de larga escala. Uma delas é a Prova São Paulo. Segundo Souza e Ferraroto (2016), a primeira aplicação dessa prova ocorreu em 2007; teve como referência a Prova Brasil, e acrescentou o objetivo de proporcionar a cada aluno o conhecimento de seu desempenho. Aplicada anualmente, de 2007 a 2012, foi interrompida durante um período, e retomada em 2017. De início, apresentava conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática; a partir de 2011, foi ampliada para examinar também os conteúdos de Ciências da Natureza. Os escores obtidos nessas provas, explicitam esses autores, são convertidos em níveis de proficiência – “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado”.

1.3 Método

1.3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa de caráter exploratório, um gestor de cada uma das quatro escolas estudadas e, ao menos, um professor por ciclo escolar de cada uma das quatro escolas estudadas. Três, das quatro escolas, eram Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e uma era Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS).

Os critérios para a escolha dos participantes foram discutidos em reuniões na Secretaria Municipal de Educação, com a decisão de que cada unidade escolar indicasse os professores de cada ciclo.

O acesso e o agendamento junto às escolas foi nos possibilitado pela SME-SP. A escolha dos docentes participantes ficou a cargo da equipe gestora de cada escola. Quanto a equipe gestora, tínhamos o intuito de entrevistar a direção, porém, a depender da indicação da própria gestão escolar, a entrevista foi realizada com outro funcionário, desde que parte da gestão escolar. Tanto para a entrevista com os professores, quanto para a entrevista do gestor escolar outro critério adotado foi a disponibilidade dos mesmos para a participação na pesquisa. No caso dos questionários colhidos por nós na EMEBS, participaram todos os que estavam presentes na reunião interna em que houve a apresentação da pesquisa pela SME-SP.

Somaram-se, ao todo, vinte e três profissionais participantes, sendo dezesseis entrevistados e sete respondentes do questionário. Nas EMEFs participaram três professores do Ciclo de Alfabetização, três do Ciclo Interdisciplinar, quatro do Ciclo Autoral, uma diretora, uma coordenadora e uma assistente da direção. Na EMEBS entrevistamos a diretora e duas professoras, uma do Ensino Fundamental I e outra do Ensino Fundamental II. Nessa mesma escola colhemos, também, sete questionários respondidos pelos professores. A resposta a esses questionários recolhidos por nós foi uma iniciativa da escola em questão.

1.3.2 Material

O material elaborado e utilizado foi o que se segue:

1. Roteiros de entrevistas semiestruturadas para gestores. (Ver ANEXO 1)
2. Roteiros de entrevistas semiestruturadas para professores. (Ver ANEXO 2)
3. Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo referentes aos resultados das provas São Paulo dos anos 2017 e 2018 nas escolas estudadas e referentes aos resultados obtidos pela avaliação dos professores pelos alunos dessas escolas.

1.3.3 Procedimento

1.3.3.1 Coleta de dados

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo indicou três escolas municipais de ensino fundamental e uma escola municipal bilíngue para surdos da cidade de São Paulo; essas escolas estão localizadas em uma mesma região.

Alguns dados comparativos dessas escolas estão no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Algumas características das escolas estudadas

	Escola 1*	Escola 2*	Escola 3**	Escola 4**
Alunos matriculados	1287	802	1091	70
Salas	19	14	22	11
Docentes	58	39	84	16
Funcionários	108	87	116	42 ¹
INSE	Grupo 4	Grupo 4	Grupo 3 ²	
IDH***	0,81	0,81	0,77	0,80

Fonte: *Dados INEP/MEC, 2020; **Dados retirados de <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/>, 28 de janeiro de 2020; ¹Dado retirado de <https://qedu.org.br/escola/183252-emebs-mario-pereira-bicudo-prof/sobre>, 30 de janeiro de 2020; ²Dado retirado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>, 30 de janeiro de 2020.

Conforme pode-se observar pelo Quadro 2, a Escola 2 tem menos alunos, professores e funcionários do que as Escolas 1 e 3, e a escola especial para surdos (Escola 4) conta, como era de se esperar, com menor quantidade quer de alunos, quer de professores ou de funcionários.

A Tabela 1 contém os resultados do IDEB para as três Escolas Municipais Fundamentais para o fundamental 1.

Tabela 1 – Avaliação do IDEB para as três escolas de ensino fundamental para o quarto ano, em 2015 e 2017

	Escola 1*	Escola 2*	Escola 3**
2015	6,0	5,5	4,9
2017	6,0	6,2	

Fonte: *Dados INEP/MEC, 2020; **Dados *website* da escola, 2020; ****Site* da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Pelos dados da tabela acima, pode-se inferir que, em 2015, a melhor pontuação foi alcançada pela Escola 1 e a pior pela Escola 3, já em 2017, a Escola 2 teve melhor avaliação no IDEB para o quarto ano.

A Tabela 2 contém os resultados do IDEB para as três Escolas Municipais Fundamentais para o fundamental 2.

Tabela 2 – Avaliação do IDEB para as três escolas de ensino fundamental para o nono ano, em 2013 e 2015

	Escola 1*	Escola 2*	Escola 3***
2013	4,1	4,5	
2015	4,6	4,6	4,0

Fonte: *Dados INEP/MEC, 2020; **Dados *website* da escola, 2020; ***Site da Prefeitura Municipal de São Paulo

Segundo os dados da Tabela 2, as Escolas 1 e 2 parecem ter avaliações próximas e a os alunos da Escola 3 uma avaliação um pouco pior.

Para a análise das relações entre as avaliações da Prova São Paulo e as obtidas nas escolas, não consideramos os estudantes que foram reprovados por frequência, pois, a reprovação não o foi por motivos de aprendizado; foram considerados para os cálculos somente os dados que indicavam aprovação (A) e aprovação por conselho (AC), considerados como uma mesma categoria de aprovados, e reprovação (R). Na tabela abaixo estão os dados referentes ao total de alunos analisados em relação ao total de alunos matriculados por disciplina em 2017, e na tabela seguinte esses mesmos dados referentes a 2018.

Tabela 3 – Número de alunos matriculados, número e porcentagem de alunos analisados, por disciplina, para o ano de 2017, para cada uma das escolas

	Total	Língua Portuguesa		Matemática		Ciências	
		Analisados	%	Analisados	%	Analisados	%
Escola 1	363	323	89,8	318	87,6	304	83,7
Escola 2	334	296	88,6	302	90,4	276	82,6
Escola 3	389	276	71,5	263	67,6	244	62,7
Escola 4	65	49	75,4	42	64,6	40	61,5

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Tabela 4 – Número de alunos matriculados, número e porcentagem de alunos analisados, por disciplina, para o ano de 2018, para cada uma das escolas

	Total	Língua Portuguesa		Matemática		Ciências	
		Analisados	%	Analisados	%	Analisados	%
Escola 1	866	729	84,2	735	84,9	700	80,8
Escola 2	529	482	91,1	489	92,4	474	89,6
Escola 3	621	258	41,5	262	42,2	234	37,7
Escola 4	66	57	86,4	54	81,8	55	83,3

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Pode-se notar nas tabelas acima, que o número total de alunos foi maior em 2018 do que em 2017 para as três EMEFs, e basicamente a mesma para a EMEBS. A porcentagem dos alunos analisados em relação ao total é baixa para a Escola 3, principalmente em 2018, o que torna necessário indicar que a análise dos dados referente a essa escola terá substancialmente menos elementos para se efetuar, ainda que não se possa afirmar que a amostra de estudantes dessa escola seja menos representativa do que as das outras escolas, pois, para essa afirmação, precisaríamos supor que variáveis importantes (sexo, idade, nível socioeconômico) não estão igualmente representadas nas quatro escolas, e essa informação não se reduz ao tamanho da amostra.

Para o objetivo 4, utilizamos dados da Prova São Paulo e as avaliações realizadas pelos professores, nos anos de 2017 e de 2018; assim, foi possível uma análise mais detalhada da relação entre essas duas avaliações.

A opção assumida neste estudo foi de correlacionar os escores de proficiência na Prova São Paulo com os resultados das avaliações feitas pelos professores nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (notas bimestrais); duas variáveis contínuas. Certamente, são avaliações feitas de formas diversas: a Prova São Paulo contém a mesma racionalidade na constituição de seus itens aplicada a todos os alunos, enquanto que as notas bimestrais podem se referir a uma variedade de atividades avaliadas (provas, seminários, lições de casa etc.), que, até certo ponto, são distintas entre os diversos professores e escolas.

Apesar disso, pode-se verificar o quanto os resultados da Prova São Paulo representam o desempenho médio anual dos alunos; como se tratam de avaliações de competências e conhecimentos nas mesmas disciplinas, dever-se-ia esperar que os resultados sejam compatíveis entre si, a não ser que os conteúdos e competências avaliados ao longo do ano pelos professores não sejam similares aos da Prova São Paulo. Por meio da verificação da magnitude da correlação entre essas medidas é possível pensar o quanto convergem esses critérios ou sua forma de mensuração.

É necessário indicar mais um limite dessa opção. O fato de ser utilizada a média das avaliações por bimestre e não as notas do último bimestre, mais próximo no tempo da aplicação da Prova São Paulo, diminui a precisão dos dados obtidos, mas não a elimina, pois expressa desempenho ao longo do ano.

Considerando esses limites, foram acrescidos os valores de correlações entre as notas do quarto bimestre e a prova São Paulo para os sexto e nono anos, fins do ciclo Interdisciplinar e Autoral respectivamente para cada escola e para cada ano, com o objetivo de serem obtidos dados mais precisos.

Em relação ao objetivo 5, entrevistamos o diretor da escola bilíngue para surdos e sete professores dos três ciclos e os dados da Prova São Paulo, aplicadas desde 2017, que foram relacionadas com as avaliações internas.

Para o cumprimento dos objetivos 1, 2 e 3, foram entrevistados os gestores dessas escolas e um professor de cada ciclo de cada uma dessas escolas, que foram importantes

para sabermos com mais profundidade como preparam seus instrumentos de avaliação e o que pensam de sua relação com os instrumentos de avaliação externa, entre outras questões.

Em relação ao objetivo 5, entrevistamos o diretor da escola bilíngue para surdos e sete professores dos três ciclos e os dados da Prova São Paulo, aplicadas desde 2017, que foram relacionadas com as avaliações internas.

1.3.3.2 *Análise dos dados*

Para as entrevistas com os gestores e com os professores, foram realizadas análises de conteúdo conforme proposto por Adorno (2001), visando os três primeiros objetivos e parte do quinto objetivo da pesquisa. Para cada pergunta, foram indicadas tendências de respostas, e as escolas foram comparadas entre si.

Para o objetivo 4 e parte do objetivo 5, foram calculadas estatísticas descritivas, como frequências, proporções para comparar as escolas pesquisadas.

Para verificar a relação entre os resultados da avaliação interna e das avaliações externas em cada um dos ciclos em cada um dos últimos dois anos, foram calculados coeficientes de correlação de Pearson e a Prova de Qui-Quadrado. Os cálculos foram feitos pelo SPSS, versão 25, e os resultados estatísticos das provas inferenciais tiveram o nível de significância de 0,05.

Os resultados serão apresentados por escola; primeiro serão expostos a análise das entrevistas, depois os dados quantitativos.

2. ESCOLA 1 (EMEF)

2.1 Análises das entrevistas

Realizamos cinco entrevistas nesta Escola. Os profissionais participantes foram: a assistente da direção; uma professora do Ciclo de Alfabetização; uma professora do Ciclo Interdisciplinar atuante no quinto ano; um professor do Ciclo Autoral que ministra a disciplina de Língua Portuguesa no sétimo ano; e uma professora também do Ciclo Autoral que ministra a disciplina de Geografia no oitavo e nono anos.

2.1.1 Principais concepções de avaliação

De acordo com os entrevistados, pode ser observada a existência de duas formas diferentes de se conceituar a avaliação.

Uma delas diz respeito à concepção de avaliação como somativa, ou também chamada de cumulativa, que visa a classificação em face de um aprendizado preestabelecido (padronizado) e esperado, em que todos os alunos devem alcançar dentro de um tempo determinado:

A avaliação é um momento de diagnosticar, ser somativa, ser formativa, mas sem perder sua questão de classificar, são aspectos que caracterizam a avaliação. A gente, querendo ou não, usa a avaliação nesse sentido também, se o aluno sabe ou não sabe tal conteúdo, [...] verificar se ele aprendeu ou não, [...] e ver o que ele precisa aprender. [...] Infelizmente, no sistema no qual estamos, é necessário classificar o aluno, indicar se ele sabe ou não sabe e mensurar, atribuindo uma nota (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Na outra, a avaliação é compreendida como um processo contínuo com atividades diagnósticas e formativas. Refere-se a uma maneira diversificada e constante de fomentar e de acompanhar a evolução do aluno (e da turma) no seu processo educativo e de acordo com suas especificidades, tendo por norteador um primeiro diagnóstico, tanto da turma, quanto do aluno. A avaliação nessas condições pode contribuir diretamente no plano de ação do professor:

A avaliação para mim é todo o processo. Desde o momento em que recebo os alunos até o momento que condiz às questões, a avaliação de fato [...] Todo o desenvolvimento é parte da avaliação e interessa, como a criança estava e aonde chegou (assistente da direção).

Com base em Paulo Freire, a avaliação é entendida como um processo contínuo, e não estanque. A avaliação é uma das formas de acompanhar a evolução dos educandos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, cujo objetivo principal é torná-los

autônomos. [...] Com base na avaliação diagnóstica é possível elaborar planos de ação (professor do Ciclo Autoral).

Ademais, como uma postura propriamente da escola em questão, há uma rotina de formações para discussão de variados temas referentes à educação, de modo que entre os temas estudados está, também, o da avaliação. Os profissionais entrevistados deixaram claro que estão refletindo e revendo o conceito de avaliação e, conseqüentemente, a sua prática. Pensamos que talvez esta seja a razão da existência das duas concepções de avaliação acima expostas.

Os relatos indicam ser mais vantajoso proceder a avaliação em processo no sentido de valorizar atividades cotidianas que possibilitam tanto realizar o diagnóstico do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, como também realizar a sua promoção (formativa). Isto é, não se refere ao uso de uma avaliação ao final de cada conteúdo ou de um compilado de conteúdos, mas sim, uma continuidade sem gerar medição ou classificação; e, ainda, respeitando questões atreladas às particularidades de cada aluno e de cada turma.

2.1.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores

Os entrevistados referiram, de modo consensual, haver nesta escola um padrão de avaliação cumulativa e bimestral como oficial, com atribuição de conceito ou nota de zero até dez. A avaliação escrita é elaborada coletivamente pelos docentes juntamente à equipe gestora. Tal prática, conforme os relatos, é alicerçada no sistema tradicional de avaliação:

A avaliação oficial é bimestral e tem os outros trabalhos no decorrer (professora do Ciclo de Alfabetização).

Um dos momentos da elaboração dos instrumentos é o planejamento do currículo no início do ano. [...] Todos os professores se reúnem e constroem uma única prova e cada um tem autonomia para tirar, ou deixar, questões considerando o que eles acham que seus alunos conseguem, ou não, fazer. Essa prova única é a prova escrita coletiva e ocorre com periodicidade bimestral (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Mas, também, expressaram que existe a possibilidade de realização de diversos outros instrumentos avaliativos, no mínimo três, de maneira autônoma pelo professor ou em construção coletiva no sentido colaborativo, procedimento esse que, também, conta com a participação e o acompanhamento da gestão. Neste sentido, notamos uma tendência entre os docentes da escola pela utilização de formas discursivas de avaliação, principalmente seminário, debate e produção textual, muito embora tudo tenha que culminar em um conceito ou nota final por bimestre e com obediência ao Currículo em termos de conteúdos e, conseqüentemente, de aprendizagem:

Depois que trabalho o conteúdo, uso “n” instrumentos para avaliar, não somente um e não somente a escrita, mas passo por todos e, assim, a avaliação já é formativa, já é uma questão de valorizar as habilidades e competências que o aluno tem, além da superação das dificuldades que o aluno também apresenta. [...] Utilizo todas as linguagens possíveis como, por exemplo, vídeo e música. Além desses recursos mencionados, uso da discussão em roda que permite ao aluno expor o que pensa, o que está construindo (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Utilizo todas as formas, principalmente a observação em aula porque existem as individualidades de aprendizagem. [...] Os principais instrumentos que utilizo, além das observações do processo de aprendizagem, são as atividades complementares: seminário, produção de texto para colocarem suas ideias, para produzirem, exercícios pontuais, [...] também uso prova e avaliação escrita. Então, utilizo diferentes instrumentos e isso depende do momento, por exemplo, neste bimestre só utilizei seminário mesclando com outros tipos de atividades avaliativas (professora do Ciclo Autoral).

Pontuamos a fala do professor do Ciclo Autoral que, além do Currículo e de outros variados meios e recursos, como gêneros textuais, música e vídeo, também se baseia no material fornecido pela Prefeitura, o “Caderno da Cidade”, para elaborar aulas e atividades avaliativas, e que considera o referido material rico, interdisciplinar e muito bom. Cabe destacar, ainda, as falas relacionadas à importância de se considerar as particularidades das turmas e as individualidades de cada aluno, estando ou não em situação de inclusão, na elaboração dos instrumentos avaliativos.

Observamos nos relatos que a autonomia dos professores favorece a flexibilidade para que trabalhem com avaliação processual, diagnóstica e formativa, de modo pertinente à realidade de seus alunos, portanto, com o uso de diferentes formas e tipos de instrumentos.

2.1.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores

De acordo com os participantes, além da avaliação oficial padronizada, elaborada coletivamente, realizada na modalidade escrita e ao final de cada bimestre, há flexibilidade para que os docentes realizem mais (no mínimo três) atividades avaliativas ao longo do bimestre, preferencialmente logo após ser trabalhado um ou mais conteúdos, e com liberdade para utilizarem diferentes gêneros avaliativos. Reiteramos que, para isso, há diálogo e participação da gestão, e esta, também, acompanha as ações pedagógicas e o progresso dos alunos:

No começo do ano, a gente tem essa conversa para definir os instrumentos. [...] No mínimo três ou quatro instrumentos e como os professores vão trabalhar eles (assistente da direção).

No que diz respeito à periodicidade, o uso desses instrumentos é feito semanalmente, depois de apresentar cada conteúdo. [...] Quanto mais os alunos fazem, mais eles mostram as dúvidas, permitindo, assim, uma construção coletiva (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Trabalha entrelaçando uma atividade à outra (professor do Ciclo Autoral).

Quanto à periodicidade, depende, às vezes são semanais, quinzenais, depende do tema, pode ser com maior ou com menor tempo, ou mensal, mais ou menos isso (professora do Ciclo Autoral).

Considerando a indicação dos relatos com prevalência para a avaliação em processo, portanto, não apenas uma avaliação bimestral, cabe ponderar acerca da importância de se flexibilizar a periodicidade das atividades diagnósticas e formativas articulando-as à dinâmica de cada turma e observando as especificidades dos alunos em termos de desenvolvimento e de aprendizagem.

2.1.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores

A Rede Municipal de Ensino conta com o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), no qual, são feitos os registros do desempenho de cada aluno. Segundo os entrevistados, o SGP traz uma organização em que consta uma variedade de gêneros avaliativos, como seminário, produção de texto, entre outros, e há um espaço para preenchimento caso o gênero não apareça na listagem do Sistema.

Os professores registram no SGP, o Sistema de Gestão Pedagógica, todo mundo tem acesso ao diário, que antes era de papel. Lá é um lugar onde a gente coloca as informações sobre a avaliação a depender do instrumento. A gente tem toda a planilha de como está sendo o progresso do aluno (assistente da direção).

Quanto ao registro, o Município tem o Sistema de Gestão Pedagógica em que já lançamos, no caso, a nota (professora do Ciclo Autoral).

Embora tenha a forma de registro no SGP, de maneira autônoma e de acordo com a sua preferência, os professores podem, também, realizar outros registros referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada aluno, desde que culminem no conceito ou na nota para o SGP.

Faço (registro) com as crianças que não atingiram... Registro para mim como se fosse um lembrete (professora do Ciclo de Alfabetização).

Indico o que o aluno não entendeu e faço isso com cada aluno. No fim do bimestre, registro o que o aluno sabe fazer sozinho e o que ele precisa aprender fazer. [...] Esse registro não contempla apenas o pedagógico (professora do Ciclo Interdisciplinar).

A assistente da direção e as professoras dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar relataram a respeito dos “Cadernos de Registros”. Neste material, que é organizado pela equipe gestora, são feitas anotações dos desempenhos dos alunos, inclusive nas avaliações externas, com intuito de auxiliar no mapeamento e acompanhamento do progresso de cada aluno e de cada turma.

A existência de uma plataforma online que demanda no registro do desempenho dos alunos por meio de conceito ou nota não deve significar que os registros de elementos específicos da aprendizagem, do desenvolvimento, enfim, do processo formativo de cada aluno, não possam ser realizados de outras maneiras conforme necessidade e organização do professor.

2.1.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna

Os critérios são diferentes para os ciclos: “P”, “S” e “NS” para o Ciclo de Alfabetização e nota de zero a dez para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral. Os conceitos “P”, “S” e “NS” ou as notas são atribuídos bimestralmente de acordo com o “nível” e o “padrão” esperado (preestabelecido) de aprendizagem que, por sua vez, é conferida por meio de avaliações como a escrita oficial e outras propostas pelos docentes ao longo do bimestre.

Verificamos que há um intento para que todos possam receber o conceito “S” ou uma boa nota. Assim, ficou evidente a preocupação para esse alcance tendo como critério uma aprendizagem específica e categorizada e dentro de um tempo predeterminado sem muito considerar as particularidades de cada aluno.

Contudo, parte significativa dos entrevistados demonstrou que discorda parcialmente de tais critérios. Os mesmos analisaram criticamente a respeito do caráter objetivo, formalizado e padrão da atribuição do conceito ou da nota em detrimento do caráter subjetivo, individual e contínuo do processo formativo escolar de cada aluno. Os participantes indicaram que valorizam os critérios relacionados ao acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno específico por meio de uma diversidade de atividades cotidianas e entrelaçadas que já podem ser consideradas avaliativas, muito embora tais critérios tenham que, necessariamente, culminar no conceito ou na nota bimestral:

Isso (“P”, “S” e “NS”) desde quando trabalhei em outra escola me angustiava um pouco e eu vejo que para as crianças também. Eu tabulei com elas: abaixo de cinco é “NS”, de cinco a 8 é “S”, e acima de 8 é “P” (professora do Ciclo de Alfabetização).

O sentido de avaliação não é a quantificação, mas para averiguar se o que foi feito teve sentido para os alunos. Quanto aos valores, não atribuo notas, e sim o número de acertos e erros considerando todas as atividades que no seu conjunto vale cem pontos. [...] Depois faço uma conversão (professora do Ciclo Interdisciplinar).

O critério é a observação. [...] A avaliação é subjetiva, do aluno específico, e transformo em objetiva que é a nota para lançar no Sistema. [...] Tenho que observar no dia a dia, as dificuldades, os avanços, então somente uma simples prova não tem como... Precisa de todo um processo para atribuir o conceito que, conforme o Sistema, tem que ser de zero a dez (professora do Ciclo Autoral).

O conceito numérico que vai de zero até dez deve ser somado a partir das pontuações das atividades. [...] O conceito é um critério padrão, mas não posso exigir de maneira igual de todos e, portanto, cada um tem um dez a sua maneira. [...] Esses conceitos são importantes pela formalização, mas o mais importante é aprender. A nota não pode, nesse caso, ser usada para a penalização do aluno, mas para [...] “feedback” (professor do Ciclo Autoral).

A fala da assistente da direção converge com os relatos dos professores participantes. A entrevistada mencionou que não deveria existir nota por esta ser um modo de classificação e quantificação. Para ela, os alunos podem mostrar a aprendizagem a todo momento, em processo contínuo, e, assim, poderiam se desenvolver sem que haja a pressão da nota.

Os relatos suscitam pensar ser o critério mais favorável para o processo educativo de cada aluno, em particular, o acompanhamento de seus avanços, bem como de suas dificuldades no sentido de buscar superá-las. Neste contexto, os relatos apontam como recurso fundamental as atividades diárias, diagnósticas e formativas, sem mensurar ou padronizar esse processo em nível ou em tempo predeterminado.

2.1.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna

Foi possível observar a preferência dos entrevistados pela avaliação em processo contínuo (diagnóstica e formativa) em detrimento da cumulativa. Os participantes argumentaram que a cumulativa, isto é, somente uma na conclusão de um conteúdo ou de um conjunto de conteúdos, ou ainda, no final do bimestre ou do ano, tende a classificar os alunos de acordo com o desempenho gerando uma forma de pressão e/ou de punição por meio de conceito e de nota.

Embora a avaliação escrita bimestral e padronizada ainda tenha sido muito utilizada, os entrevistados sugeriram, algumas vezes, a avaliação em processo, no dia a dia, por favorecer a diversificação de formas e de tipos de instrumentos entrelaçados a serem trabalhados de maneira autônoma pelo professor e funcionando, principalmente,

como próprio meio de aprendizagem. Neste sentido, as respostas demonstram valorização da prática de atividades que privilegiem discussões como seminário, trabalhos em grupo, debate ou produção textual; pesquisas; e trabalho colaborativo como as chamadas duplas produtivas que são agrupamentos de alunos com vistas a se ajudarem:

Posso fazer avaliação de diversas maneiras, escrita, vendo o que o aluno aprendeu... Eu gosto de trabalhar em duplas produtivas (de alunos) (professora do Ciclo de Alfabetização).

O ideal é diversificar os instrumentos de avaliação, diversificar as formas de avaliação. Não pode ser somente uma avaliação que soma por pontos, vinte pontos, e somente no fim do ano. Deve se avaliar o processo, se melhorou, se progrediu, isso porque é muito subjetivo mesmo, é de cada aluno específico. [...] Procuro observar essas individualidades. [...] Então planejo a avaliação para contemplar as necessidades individuais deles (professora do Ciclo Autoral).

Os relatos destacam, diversas vezes, acerca da necessidade de se compreender a avaliação, também, como forma de subsidiar o próprio trabalho docente e de fornecer condições de reelaborar o plano de ação pedagógico com os objetivos voltados para a realidade dos alunos.

A avaliação é continuidade. [...] Com base nisso o professor pode olhar para o aluno e saber que ele precisa voltar em um ou outro conteúdo. [...] Os instrumentos de avaliação são também de aprendizagem. [...] As avaliações são como instrumento para identificar as dificuldades. [...] Tudo o que faço deve favorecer o próprio trabalho, o próprio fazer pedagógico (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Os entrevistados mencionaram que consideram importante a observação do desenvolvimento na produção diária das atividades diagnósticas e formativas e num processo contínuo, desde o início, para identificar os conhecimentos preexistentes, para fomentar e analisar a aprendizagem dos alunos, para acompanhar a sua evolução numa constante, e para verificar as suas dificuldades e as possibilidades de superá-las. Outra análise muito recorrente entre os relatos diz respeito à avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem levando-se em conta as especificidades dos alunos, por exemplo, não avançar se o aluno não assimilou, reconhecer as diferenças de ritmo e de necessidade de cada aluno, e dar atenção especial para os alunos com deficiência.

Avaliar se faz em todo momento, não dá para considerar apenas um aspecto, deve-se considerar outros. [...] Há dificuldades enfrentadas. [...] Cada aluno tem um ritmo e uma necessidade diferente. [...] Isso faz que seja necessário procurar outras maneiras. [...] É difícil indicar sugestões porque cada professor tem uma maneira de trabalhar (professor do Ciclo Autoral).

Uma das observações do professor do Ciclo Autoral que consideramos fundamental concerne nas dificuldades de cunho organizacional, são elas: a grande quantidade de alunos por turma e os recursos pedagógicos que já são obsoletos.

Diante das respostas, verificamos, mais uma vez, a valorização de atividades avaliativas em processo, no cotidiano, como próprio instrumento de aprendizagem (formativa) e como subsídio da própria prática pedagógica. Assim, observamos a importância de se considerar a autonomia da ação docente; a atenção às especificidades dos alunos; e a diversificação dos gêneros e das metodologias para realizar diagnósticos, para identificar dificuldades e para proporcionar, analisar e acompanhar a evolução, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

2.1.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor

Os profissionais relataram que os resultados das avaliações externas (com base no Serap – Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem) são anotados nos “Cadernos de Registros”, que funcionam como instrumentos para mapear e acompanhar, ano a ano, o desenvolvimento de cada aluno. Tais resultados dizem respeito à verificação da aprendizagem e do que, possivelmente, ficou defasado em termos de conteúdos, competências e habilidades requeridos. Assim, são analisados em comparação com os resultados das avaliações internas e, principalmente, com o que os professores conhecem das particularidades de cada aluno, por isso são discutidos conjuntamente, por exemplo, em momentos de formação. A partir disso planeja-se e replaneja-se o trabalho pedagógico com vistas a contemplar o(s) conteúdo(s) que falta(m) e a superar as dificuldades de aprendizagem. É, justamente, neste aspecto que a avaliação externa pode ser considerada, segundo os participantes, como um complemento que auxilia no norteammento do trabalho pedagógico, inclusive na elaboração das avaliações internas, com o propósito de articular com a externa e com o que está estabelecido no Currículo da Rede. Cabe destacar que todo o procedimento referido conta com o apoio e com o parecer da equipe gestora e que são realizados *feedbacks* aos alunos:

Sim, tem que acontecer a avaliação externa porque, se não, a gente não fica sabendo em que nível que estamos no sentido do Currículo em relação ao que é proposto pela Rede, [...] para saber como organizar, como poder planejar essas aulas, as avaliações são importantes para que estejam casando as ideias. Aqui a gente costuma pegar o resultado para ver onde teve mais erro ou acerto, para ver como se complementam (professora do Ciclo Autoral).

Como complemento, foram evidenciadas algumas análises favoráveis e desfavoráveis a respeito das avaliações externas no sentido de compreendê-las como instrumento de verificação da ação docente e da Escola em relação às demais da Rede e em relação ao Currículo estabelecido. São alguns exemplos do contexto desfavorável: o professor do Ciclo Autoral declarou que as avaliações prescritas causam mal-estar quando os alunos não alcançam o desempenho desejado e reiterou que o ideal seria a

avaliação pensada pelo próprio professor para ter coerência com o que foi ensinado; houve menção de que as avaliações externas não podem verificar, verdadeiramente, a aprendizagem, pois esta e o desempenho em tais avaliações são elementos distintos e não, necessariamente, entrelaçados, isto justamente pela forma como essas avaliações são realizadas; e foi relatado que não se identifica com clareza os objetivos e o modo como são sistematizadas as avaliações externas:

Assim, na forma como essas provas são apresentadas, os professores tendem a senti-las como que dizendo o que ele não fez; elas são, portanto, julgadoras, acusadoras (professora do Ciclo Interdisciplinar).

As avaliações externas não são importantes para o trabalho que realizo. [...] Tem que ir tudo bem para poder mostrar os dados. São duas coisas diferentes, perguntar: “O que fez para o aluno ficar retido?” e “O que esse aluno fez para ir mal na Prova Brasil?”. Parece que a avaliação externa vem para dar um “banho de água fria”, diferentemente do “Caderno da Cidade”, que é da Prefeitura. A Prova só traz questões de marcar e isso mostra a contradição entre o que é cobrado na avaliação externa e na avaliação interna. Além disso, não sei nem mesmo como a avaliação externa é feita (professor do Ciclo Autoral).

A avaliação externa, ela não se dá em um processo, é um único resultado, [...] é um resultado final de todo o processo. [...] Nas formações pensamos os planejamentos das internas para articular com as externas, com os conteúdos ainda não vistos pelos alunos (professora do Ciclo Autoral).

Neste contexto, outras falas sobre a avaliação externa a analisam como conteudista, técnica, incoerente com o que realmente foi trabalhado com as turmas e desarticulada em relação às internas. Além disso, houve a menção de que a avaliação externa é única e que ocorre somente no final de um processo, e não, em processo. Dessa forma, a sua aplicação anseia por um padrão de desempenho sem considerar as particularidades dos alunos, sendo que, na verdade, os considera como números e não como indivíduos. O professor do Ciclo Autoral e a professora do Ciclo Interdisciplinar lembraram-se de que é importante conhecer o aluno como indivíduo e não como um número, uma nota. Por isso há reuniões na Escola entre os professores para discutirem sobre o progresso escolar dos alunos, mas com atenção às suas especificidades.

Uma reflexão possível a partir dessas respostas diz respeito ao fato de que as avaliações externas cumprem com o intento de contribuir com as escolas no sentido de fornecer bases para análise e direcionamento de suas ações pedagógicas. Contudo, essas avaliações podem tender a um processo sistematizado de nivelação de desempenho (sem, necessariamente, significar aprendizagem) em face do Currículo, dentro de um

período predeterminado, e sem levar em consideração as particularidades de cada escola, turma ou aluno.

2.1.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas

Segundo alguns dos entrevistados, a avaliação externa posta nos moldes atuais não condiz com o processo de formação escolar. Conforme explicitado no item anterior, são alguns dos fatores apontados pelos participantes a esse respeito: a sistematização com a qual a avaliação externa se efetiva; o caráter conteudista e técnico; a classificação dos alunos e da escola em face do Currículo; a ênfase no desempenho e em sua padronização; a preocupação com os índices; a ausência de atenção às particularidades/individualidades dos alunos, estando ou não em situação de inclusão; o desconforto relatado por alguns docentes quanto aos seus objetivos; a incoerência com o processo educativo de cada escola; a desarticulação com as avaliações internas; e a periodicidade anual.

Assim, suas sugestões se referem a uma avaliação estabelecida em processo e de acordo com as diferenças e especificidades de cada aluno. Pois estes, para os entrevistados, precisam ser reconhecidos como indivíduos e não como números, e precisam ser acompanhados desde o início, ano a ano, para poder rever conteúdo, buscar meios para superar as dificuldades, enfim, atender àquilo que o aluno realmente necessita para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Foi mencionado que as avaliações externas precisariam ser repensadas, de modo crítico e contextual, acerca de como são estabelecidas, principalmente, no que se refere à sua operacionalização; em relação ao período de sua aplicação, já que ocorre apenas uma no final do ano; e em termos de esclarecimentos de seus objetivos:

As avaliações externas deveriam ser mais claras para os docentes quanto aos seus objetivos e que elas não fossem apenas interessadas em apresentar números (professor do Ciclo Autoral).

A avaliação feita com tudo o que se trabalhou ao longo do ano, de como trabalhou, seria melhor do que no final. Por exemplo, semestral, deveria ter o que a gente trabalhou no semestre. A gente tem outras avaliações externas e às vezes, o conteúdo das provas a gente não trabalhou ainda, ficam perdidos. [...] A avaliação externa é, sim, um instrumento importante porque é mais um instrumento além dos que já realizamos durante o processo todo. O que deveria ser pensado na avaliação externa é sobre o momento em que elas acontecem e como elas acontecem, isso para poder melhorar. Somente no final do ano e como uma única prova é que deveria ser pensada (professora do Ciclo Autoral).

Dessa forma, as sugestões vão ao encontro do desejo de uma avaliação que seja, propriamente, um instrumento de aprendizagem enquanto diagnóstica e formativa, e que, de fato, ajude o professor e o aluno em conformidade com a realidade de cada

escola. Por exemplo, coerência com as avaliações internas e articulação com os conteúdos que, verdadeiramente, puderam ser contemplados durante o processo de ensino e de aprendizagem antes da aplicação da avaliação externa:

No âmbito das avaliações externas, as dificuldades são de cruzar com as avaliações internas porque, às vezes, preocupa-se muito mais com a avaliação externa e não com o que acontece dentro da escola. Isso é desestimulante para o professor (professor do Ciclo Autoral).

De acordo com os relatos, o tipo de atenção sugerida para as avaliações possibilitaria verificar, realmente, o desenvolvimento e a aprendizagem das turmas e dos alunos individualmente, sem preocupação com índices, classificação ou nivelamento de desempenho em face do Currículo, e, assim, subsidiar a prática pedagógica numa constância e de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos, das turmas e das escolas:

Quanto aos instrumentos externos de avaliação, é preciso olhar para eles de modo crítico. [...] É necessário olhar observando como é possível fazer para o aluno avançar, para o professor também ficar satisfeito (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Ademais, houve menção de elementos de ordem prática os quais precisariam ser verificados, tais como: impasses no Sistema que atrapalha o trabalho interno da escola em relação aos resultados; e ausência ou pouca acessibilidade para os alunos em situação de inclusão.

Diante dos relatos e das sugestões proferidas, caberia analisar a efetivação das avaliações externas e de seus objetivos com especial atenção à dinâmica e às necessidades pedagógicas específicas de cada realidade escolar, e, também, ao que expressam os seus educadores.

2.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018

Nesta sessão serão apresentados os dados relativos aos resultados das avaliações da Prova São Paulo, referentes aos anos de 2017 e 2018, de proficiências nas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os resultados das avaliações internas, expressos nas avaliações escolares, elaboradas pelos professores das escolas para o ciclo Interdisciplinar e para o ciclo Autoral da Escola 1.

2.2.1 Correlações entre os dois tipos de avaliação para o sexto e nono anos do Ensino Fundamental para a Escola 1

Na Tabela 5, encontram-se as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares do quarto bimestre dessa escola, em 2017, para o sexto ano, que é o ano final para o Ciclo Interdisciplinar.

Tabela 5 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 1 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (n=29)	0,65**	0,45*	0,43*
Proficiência Matemática (n=29)	0,65**	0,40*	0,44*
Proficiência Ciências (n=29)	0,68**	0,63**	0,59**

** p<0,01; * p<0,05

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da tabela acima, todas as correlações são significantes; as que obtiveram maior significância ($p<0,01$) foram as relacionadas com as avaliações de Língua Portuguesa feitas em sala de aula e a de proficiência em Ciências na Prova São Paulo. Cabe notar que a magnitude de algumas correlações têm valor moderado (as que foram significantes somente com $p<0,05$). Dados os valores das correlações, parece haver aspectos das avaliações que podem ser revistos e aprimorados para que ambas se aproximem mais nos conteúdos e habilidades examinados. Ressalta-se, ainda, que a avaliação escolar em Ciências obteve maior correlação com a proficiência dessa disciplina, o que é esperado, por isso, cabe pensar no que aconteceu em relação à Proficiência em Matemática que obteve maior correlação com a avaliação em Língua Portuguesa e não com a de Matemática.

Na tabela a seguir, estão, as correlações entre as avaliações das proficiências e as avaliações escolares para o sexto ano da Escola 1, em 2018.

Tabela 6 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 1 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=111)	0,63**	0,39**	0,41**
Proficiência Matemática (N=115)	0,55**	0,34**	0,20*
Proficiência Ciências (N=110)	0,52**	0,41**	0,36**

* p<0,05; ** p<0,01

Fonte: NTA/SME

No ano de 2018, para o ciclo II da Escola 1, também todas as correlações foram significantes. Contudo, a mesma observação feita para os dados do ano de 2017 vale aqui: algumas têm valor moderado, uma delas de pequena magnitude (0,20). A

correlação entre a proficiência de Matemática e a avaliação escolar da mesma disciplina foi 0,34, se aplicarmos o coeficiente de determinação, teríamos que uma determina a outra em 12%, o que é pouco. Já as notas escolares de Língua Portuguesa obtiveram correlações significantes a $p < 0,01$ com as três provas de Proficiência, o que parece indicar que o bom aprendizado desta disciplina foi importante para a compreensão adequada do que se examinava nas três provas de proficiência.

Considerando o observado para o ciclo II nos anos de 2017 e 2018, os resultados das avaliações internas e externas se correlacionaram de forma significativa em todas as análises realizadas. Isso, por um lado, evidencia que as duas formas de avaliação têm examinado, em parte, as mesmas habilidades e conhecimentos, porém como se observou, por vezes, as correlações entre os desempenhos nas mesmas disciplinas foram de magnitude não tão elevada, o que nos parece indesejável e indicativo de que há espaço para os instrumentos e sua aplicação serem aprimorados no sentido de fortalecer ainda mais a correlação entre os desempenhos em disciplinas semelhantes, isto é, que avaliem conteúdos e habilidades da mesma natureza.

Na Tabela 7, estão as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para a Escola 1, de 2017, para o oitavo ano, que foi o último ano desta escola para o qual obtivemos dados.

Tabela 7 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 1 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=17)	0,09	0,29	0,10
Proficiência Matemática (N=17)	0,18	0,32	-0,02
Proficiência Ciências (N=17)	0,24	0,27	-0,06

N=17

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da tabela acima, nenhuma das correlações entre os dois tipos de avaliação para o oitavo ano da Escola 1 em 2017 foi significativa, o que pode indicar que as competências e os conteúdos avaliados interna e externamente especialmente nesse ano não sejam os mesmos, isto é, que as habilidades avaliadas se distanciaram.

Na tabela a seguir, estão as correlações entre os dois tipos de avaliação e os resultados das notas escolares para o quarto bimestre do nono anos ano dessa escola, em 2018.

Tabela 8 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 1 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=117)	0,59**	0,53**	0,31**
Proficiência Matemática (N=114)	0,39**	0,34**	0,17
Proficiência Ciências (N=104)	0,56**	0,61**	0,30**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da Tabela 8, em consonância com o que vimos até então para ciclos II, quase todas as correlações são significantes, ainda que algumas de baixo magnitude. A prova de proficiência em Língua Portuguesa, também para esses dados, foi a única a ter maior correlação com disciplina de mesmo conteúdo avaliada na escola, enquanto que para as demais proficiências observou-se correlações maiores com resultados escolares de outras disciplinas. A proficiência em Ciências se destaca nesse sentido, pois suas correlações com os resultados de Matemática e de Língua Portuguesa tiveram maior magnitude do que a correlação com a própria disciplina. Tudo isso indica, seguindo a tendência até então indicada pelos dados da Escola 1, que parte significativa dessas avaliações se relaciona a conteúdos e habilidades distintas, que há caminho e possibilidade de aprimoramento para aproximá-las mais.

2.2.2 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo

Outra forma de observar as interações entre as avaliações internas e externas é por meio de como os alunos aprovados na escola se distribuem pelas classificações nas proficiências da mesma disciplina da Prova São Paulo. As Tabelas 9, 10 e 11 trazem dados acerca dos resultados de ambas as avaliações – resultados escolares e níveis de proficiência na Prova São Paulo – na Escola 1, respectivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para o ano de 2017.

Tabela 9 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	5 (0,16)	7 (0,23)	16 (0,52)	3 (0,10)	31
5º ano	20 (0,17)	48 (0,40)	43 (0,36)	9 (0,08)	120
6º ano	2 (0,06)	15 (0,45)	14 (0,42)	2 (0,06)	33
7º ano*	15 (0,14)	42 (0,38)	42 (0,38)	11 (0,10)	110
8º ano	4 (0,14)	17 (0,59)	5 (0,17)	3 (0,10)	29
Total	46 (0,14)	129 (0,40)	120 (0,37)	28 (0,09)	323

*dois alunos reprovados; um “abaixo do básico”; um no “básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da Tabela 9, pouco mais de 85% (277 de 323) dos alunos aprovados em Língua Portuguesa na Escola 1 em 2017 foram classificados com nível de proficiência no mínimo considerado como “básico”, o que parece ser um bom indicador da relação entre as duas formas de avaliação em termos da classificação. A maioria desses alunos (249) obteve desempenho “básico” ou “adequado”, e mais alunos tiveram desempenho “abaixo do básico” do que “avançado”. Ainda que as avaliações possam, conforme as correlações anteriormente indicadas, estar em parte referindo-se a conteúdos e habilidades diferentes, os níveis de desempenho em Língua Portuguesa e os resultados da avaliação escolar, em 2017, pareceram não destoar tanto entre si. Deve-se destacar, ainda, que mais de um terço dos alunos teve a classificação “adequado”. Quando se relacionou aprovação e reprovação com as classificações em Proficiência em Língua Portuguesa, não se encontrou relação significativa ($X^2=2,66$; 3 g. lib; $p=0,45$), mas deve-se levar em conta que o número de reprovados foi muito pequeno.

O aluno reprovado do sétimo ano, que obteve o nível “básico” de proficiência nessa disciplina, obteve o nível “abaixo do básico” nas outras duas disciplinas.

Tabela 10 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	9 (0,29)	14 (0,45)	6 (0,19)	2 (0,06)	31
5º ano	41 (0,35)	49 (0,42)	24 (0,20)	4 (0,03)	118
6º ano	10 (0,31)	17 (0,53)	4 (0,13)	1 (0,03)	32
7º ano*	33 (0,29)	54 (0,47)	26 (0,23)	1 (0,01)	114
8º ano	9 (0,39)	13 (0,57)	1 (0,04)	0 (0,00)	23
Total	102 (0,32)	147 (0,46)	61 (0,19)	8 (0,03)	318

*dois alunos reprovados, nível “abaixo do básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da Tabela 10, por volta de 32 por cento (102 de 318) dos alunos aprovados em Matemática, em 2017, na Escola 1 obtiveram classificação “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e pouco menos da metade como “básico”. Nota-se especialmente o número pequeno de alunos com proficiência “avançado”, mesmo no caso do 5º ano, que foi o ano com mais dados (118 alunos), no qual, no entanto, apenas quatro tiveram a melhor proficiência, enquanto 41 se saíram “abaixo do básico”. Disso se depreende que os alunos aprovados nas médias escolares não foram tão bem na Prova São Paulo em Matemática quanto o observado em Língua Portuguesa, conforme os dados da tabela anterior. Isso indica conteúdos e habilidades distintas avaliados pelas provas escolares e Prova São Paulo, ou ainda condições de avaliação distintas. Para os dados dessa tabela, em consonância com o observado, tampouco houve relação significativa entre as duas formas de avaliação e aprovação e reprovação dos alunos em Matemática ($X^2=4,18$; 3 g.lib; $p=0,24$).

Tabela 11– Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	12 (0,39)	16 (0,52)	1 (0,03)	2 (0,06)	31
5º ano	41 (0,36)	43 (0,38)	27 (0,24)	3 (0,03)	114
6º ano	12 (0,39)	13 (0,42)	6 (0,19)	0 (0,00)	31
7º ano*	37 (0,35)	45 (0,42)	21 (0,20)	3 (0,03)	106
8º ano	9 (0,41)	9 (0,41)	2 (0,09)	2 (0,09)	22
Total	111 (0,37)	126 (0,41)	57 (0,19)	10 (0,03)	304

*dois alunos reprovados, nível “abaixo do básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

A partir da Tabela 11, é possível observar que mais de um terço dos alunos aprovados nas disciplinas escolares de ciências, em 2017, não atingiram o nível de proficiência “básico” na Prova São Paulo. Ainda que os outros dois terços tenham atingido esse nível de proficiência, grande parte deles teve proficiência “básico” na Prova São Paulo em Ciências. Nesse sentido, e tal como observamos na tabela anterior referente à disciplina de Matemática, proporcionalmente foram poucos os alunos classificados com os níveis “adequado” e “avançado” (67 de 304). Muito mais alunos tiveram desempenho “abaixo do básico” do que desempenho “avançado”. Para os dados dessa tabela, corroborando o indicado anteriormente, também não houve relação significativa entre ambas formas de avaliação e aprovação ou reprovação dos alunos ($X^2=3,44$; 3 g. lib.; $p=0,33$).

Vejamos como isso se deu no ano seguinte. As Tabelas 12, 13 e 14 trazem dados das três disciplinas dessa escola para o ano de 2018.

Tabela 12– Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	13 (0,08)	42 (0,26)	70 (0,43)	37 (0,23)	162
5º ano	18 (0,16)	37 (0,32)	40 (0,34)	21 (0,18)	116
6º ano	19 (0,17)	34 (0,31)	43 (0,39)	15 (0,14)	111
7º ano	22 (0,17)	55 (0,42)	40 (0,31)	13 (0,10)	130
8º ano*	15 (0,13)	43 (0,47)	32 (0,55)	5 (0,05)	95
9º ano**	25 (0,21)	59 (0,52)	26 (0,23)	5 (0,04)	115
Total	108 (0,15)	270 (0,37)	251 (0,35)	96 (0,13)	725

*dois alunos reprovados, nível “abaixo do básico”; **um aluno reprovado, nível “abaixo do básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Assim como em 2017, os alunos aprovados em Língua Portuguesa na escola 1 em 2018 tiveram sua maioria classificada no nível “básico” ou “adequado” na Prova São Paulo, e por volta de 15% como “abaixo do básico”, o que parece ser um bom indicador do desempenho desses alunos; nesse caso, houve relação significativa entre as duas formas de mensuração e a aprovação ou reprovação dos alunos ($\chi^2=21,58$; 3gl; $p=0,00$), indicando que os alunos reprovados foram classificados como “abaixo do básico”, e os aprovados, conforme foi mencionado, em sua maioria, como “básico” ou acima. Destaca-se, ainda, que o desempenho dos alunos do ciclo interdisciplinar foi no geral melhor que os do ciclo autoral. Um marcador que evidencia isso é o número de alunos aprovados que na Prova São Paulo obteve desempenho “avançado”, que no quarto ano foi 37, enquanto que no nono ano apenas 5.

Tabela 13 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	37 (0,21)	66 (0,38)	54 (0,31)	16 (0,09)	173
5º ano	47 (0,41)	37 (0,32)	28 (0,24)	1 (0,03)	116
6º ano	40 (0,35)	46 (0,40)	28 (0,24)	1 (0,01)	115
7º ano	35 (0,28)	67 (0,53)	25 (0,20)	0 (0,00)	127
8º ano*	30 (0,33)	55 (0,60)	7 (0,08)	0 (0,00)	92
9º ano**	54 (0,48)	47 (0,42)	10 (0,09)	1 (0,01)	112
Total	243 (0,33)	318 (0,43)	152 (0,21)	22 (0,03)	735

*um aluno reprovado, nível “abaixo do básico”; **um aluno reprovado, nível “básico”; (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Na avaliação de Matemática, em 2018, os alunos aprovados dessa escola tiveram um desempenho similar ao observado em 2017: quase um terço foi classificado como “abaixo do básico”, e 43% como “básico”, o que indica discrepância notável entre as duas avaliações em questão. Mesmo no quarto ano, no qual os alunos aprovados se desempenharam melhor na Prova São Paulo, observa-se proporcionalmente mais alunos que tiveram proficiência “abaixo do básico” e “básico”. Conforme nos aproximamos do nono ano, isso fica mais discrepante ainda. No nono ano, 101 dos 112 alunos aprovados se desempenharam entre “abaixo do básico” e “básico”. Ainda para esses dados, não houve relação significativa entre os dois modos de avaliação e o fato de o aluno ter ou não sido aprovado ($X^2=1,33$; 3gli; $p=0,72$).

O aluno do oitavo ano que obteve o nível “básico” nesta disciplina e foi reprovado, obteve o nível “abaixo do básico” nas outras duas disciplinas.

Tabela 14 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 1, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	38 (0,23)	63 (0,39)	56 (0,34)	6 (0,04)	163
5º ano	54 (0,49)	44 (0,40)	11 (0,10)	2 (0,02)	111
6º ano*	42 (0,38)	48 (0,44)	16 (0,15)	4 (0,04)	110
7º ano*	41 (0,35)	45 (0,38)	29 (0,25)	3 (0,03)	118
8º ano*	36 (0,37)	50 (0,53)	10 (0,11)	0 (0,00)	96
9º ano*	47 (0,46)	42 (0,41)	13 (0,13)	0 (0,00)	102
Total	258 (0,37)	292(0,42)	135(0,19)	15(0,02)	700

*um aluno reprovado, em cada um desses anos, nível “abaixo do básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da tabela acima, para a disciplina de ciências, em 2018, 37% dos alunos aprovados nessa escola obtiveram a classificação no nível “abaixo do básico” na Prova São Paulo, o que é semelhante ao observado na mesma disciplina em 2017 e na disciplina de Matemática de 2018. Apesar disso, em Ciências, em 2018, houve relação significativa entre as duas maneiras de avaliação e a aprovação ou não dos alunos ($X^2=8,50$; 3g.lib; $p=0,04$), e os quatro alunos reprovados foram classificados no “abaixo do básico”.

Em síntese, nos dois anos verificados – 2017 e 2018 – houve correlação significativa entre as duas formas de avaliação nos ciclos II e III na Escola 1. Como vimos, a avaliação escolar em Língua Portuguesa se correlacionou bem com as medidas de proficiências nas três disciplinas, e o mesmo nem sempre ocorreu entre essas últimas medidas e as avaliações de suas disciplinas específicas, e, embora significativas, essas correlações não tinham uma magnitude considerável quanto se espera para duas medidas de uma mesma disciplina, o que indica que as avaliações se referiam em parte importante a conteúdos e habilidades distintos.

Observando cada uma das disciplinas especificamente, os estudantes aprovados da Escola 1 tiveram melhor desempenho na proficiência de Língua Portuguesa da Prova São Paulo. Em relação às disciplinas de Matemática e Ciências, preocupa o número de alunos aprovados nas médias escolares e classificados como “abaixo do básico” na

Prova São Paulo, já que isso aponta para uma discrepância maior e mais específica nessas disciplinas entre o que é avaliado interna e externamente.

3. ESCOLA 2 (EMEF)

3.1 Análises das entrevistas

Nesta EMEF realizamos quatro entrevistas: a diretora da unidade; uma professora do Ciclo de Alfabetização; uma professora do Ciclo Interdisciplinar, que leciona para alunos do 5º ano; e no Ciclo Autoral a entrevista foi realizada com um professor que leciona para as classes do 8º e 9º anos, disciplinas das Ciências da Natureza.

3.1.1 Principais concepções de avaliação

Chama a atenção a multiplicidade das representações de avaliação nas respostas dadas. As concepções de avaliação dos entrevistados apresentam as seguintes características:

1. A avaliação é percebida como um processo, que possibilita fazer ajustes quando necessário, de forma a garantir melhores aprendizagens; e,

2. Avalia-se o tempo inteiro para formar não somente o aluno, mas também o professor, pois os resultados das avaliações possibilitam ao professor rever suas práticas, resgatar conteúdos não aprendidos, e identificar estudantes que necessitam de maior atenção. Consideram todas as atividades como avaliativas, e, portanto, para eles, a avaliação é realizada de forma contínua.

A avaliação é considerada como mais um momento de aprendizagem, de acordo com os professores:

Entendo avaliação como um processo. Dentro deste processo você faz ajustes daquilo que você planejou, faz adequação. Ao longo da avaliação você a usa para ajustar os objetivos processualmente (diretora).

A avaliação é formativa. Ela não tem um caráter de segregar. Ela é uma avaliação contínua e formativa, uma avaliação diagnóstica. Ela tem um caráter de formação para o aluno e para o professor (professora do Ciclo de Alfabetização).

Destacamos que o professor do Ciclo Autoral defendeu como principal objetivo das provas o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos. Na entrevista, ele apresentou alguns exemplos de como eram as provas que elaborava para ilustrar suas afirmações. Para que as provas não fiquem cansativas, o professor afirmou que insere alternativas engraçadas no instrumento avaliativo. Assim, quando um aluno lê a questão da prova e começa a rir, o outro aluno fica curioso e quer saber porque seu colega está rindo. Começa a ler também as questões para identificar o trecho provocador de risada e acaba rindo também.

Escolhemos o trecho de uma das entrevistas para explicitar as concepções de avaliação dos entrevistados:

Avalio o tempo inteiro, avalio vários aspectos. Há diferença em relação ao momento que eu estava iniciando a carreira. Nesse momento, eu ficava ansioso, e pensava o tempo todo que tinha que avaliar os alunos. Agora compreendo os diferentes momentos de avaliação. Quanto aos diferentes aspectos avaliados, indicou que eu avalio se o aluno faz parte da escola, se ele é participativo e as atividades avaliativas propriamente ditas. As avaliações formais são importantes porque o mundo lá fora tem avaliações. Aqui na EMEF há, por exemplo, semana de avaliação. Eu não gosto de terrorismo quanto a essas avaliações (professora do Ciclo de Alfabetização).

Em síntese, nessa questão, os entrevistados expressaram uma concepção não tradicional de avaliação, mas semelhante à dos educadores da Escola 1. Privilegiaram algumas palavras-chave para expressar a concepção de avaliação, consideradas aqui como indicadores da representação que possuem: processo, aprendizagem, continuidade, formativa, diagnóstica, ao invés, de classificatória.

3.1.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores

A atividade prova foi citada pelo professor do Ciclo Autoral como um dos instrumentos utilizados para avaliar os alunos. Os demais entrevistados utilizam a observação e o registro (das observações) de algumas atividades. Afirmaram que realizam anotações para controle próprio, para serem utilizadas, posteriormente, no momento de elaborarem o conceito final de um período, pois a média do aluno é calculada pela somatória dos resultados obtidos nas atividades.

Há na EMEF a prática de se realizar a prova formal na semana de avaliação, ao final do bimestre, além de atividades diferenciadas como lição de casa, pesquisas, confecção de cartazes, trabalhos de grupo e outras formas e tipos de instrumentos avaliativos no decorrer desse período.

A diretora da EMEF disse que a Escola construiu uma avaliação interna nos moldes da avaliação externa, pois levantava-se na Instituição uma hipótese de que os estudantes não estavam familiarizados com a estrutura das avaliações externas. Segundo ela, a escola precisa respeitar a diversidade dos professores quando elaboram diferentes instrumentos de avaliação.

Já o professor do Ciclo Autoral valorizou o tipo de questão que coloca na prova, como a inserção dos chamados “desafios”, referente aos conteúdos desenvolvidos. Identificamos que, para o professor do Ciclo Autoral, a utilização do instrumento prova é mais frequente, embora o mesmo professor tenha expressado sua preocupação com o tipo e a forma de elaborar esse instrumento, dando importância ao tipo de questão. Após a aplicação do instrumento prova, o professor afirmou aos entrevistadores que conversa com os alunos sobre o instrumento aplicado. Para ele, esse exercício tem desenvolvido

no estudante a habilidade de identificar quando uma questão não apresenta clareza em relação ao que foi solicitado.

Chamamos ainda a atenção para o relato da diretora dessa EMEF e de duas professoras sobre os instrumentos de avaliação:

Nós criamos uma avaliação institucional que é construída levando em consideração a externa. Esta é mais um instrumento para complementar. A prova é construída nos moldes da avaliação. Nós tínhamos a hipótese de que as crianças não iam bem nas avaliações externas porque não conheciam a prova. O objetivo era que o formato não fosse um empecilho para que a criança demonstrasse seu conhecimento. Existe ainda uma fragilidade da avaliação que não é apenas desta escola, mas de dois anos para cá a gente está fazendo ajustes e tudo é processo. Agora os professores têm mais familiaridade de como constrói provas, questões. E como a escola é grande é importante considerar a diversidade entre os professores (diretora).

O meu dia a dia é o que funciona. Tem avaliação que são formais. Mas a avaliação é a do dia a dia. Lição de casa, trabalho em grupo, conversa. Tem dias que dou uma avaliação mais formal. A gente conversa: a avaliação não é para você, é algo para mim. Mas se a maioria na sala vai bem é aquela pressão. Eu digo: “gente, menos. Eu estou sendo mais avaliada que vocês”. Tem tantas formas de avaliar: trabalho em grupo, conversa (professora do Ciclo de Alfabetização).

A observação ocorre o tempo todo e as avaliações ocorrem ao final do bimestre (professora do Ciclo Interdisciplinar).

A diretora afirma que a Instituição criou um instrumento de avaliação com estrutura semelhante das avaliações externas, para que os alunos não estranhassem quando fosse o momento de serem avaliados, o que foi também mencionado pelos professores. Os entrevistados também relataram o uso de outros tipos de atividades como instrumentos de avaliação.

3.1.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores

Alguns entrevistados afirmaram que ao final de uma unidade de aprendizagem costumam propor avaliações. Outros, que avaliam e observam várias atividades diariamente.

A diretora afirmou que a periodicidade para aplicação dos instrumentos de avaliação interna é bimestral e que os professores devem preparar mais de um instrumento de avaliação, além das avaliações bimestrais que são previstas para toda a

unidade escolar. Neste contexto, os professores relataram que há uma avaliação formal, com periodicidade bimestral e ocorrência na semana de avaliação, e há avaliações diárias, no momento em que os estudantes realizam as atividades propostas pelos professores.

Um dos professores entrevistados deu mais detalhes quanto ao número de registros realizado por ele:

São, em geral, três registros de nota, às vezes, quatro. A quantidade mínima que se estabelece é de três registros. É importante que o aluno acompanhe esses registros sabendo as notas que alcançou. Portanto, faço questão “de dar um feedback” para os alunos e eles passam a saber qual a situação com relação à nota. Com isso, o aluno compreende que avaliação não é apenas prova (professor do Ciclo Autoral).

Percebemos uma obrigatoriedade na aplicação da prova bimestral, mas que os professores também podem utilizar outros instrumentos, compondo assim, a nota do período. Identificamos também que os entrevistados não expressaram, claramente, em quais os momentos aplicam instrumentos de avaliação.

3.1.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores

A diretora da EMEF, tal como educadores da Escola 1, fez referência ao SGP: Sistema, no qual, os professores lançam (registram) os resultados dos alunos bimestralmente.

As professoras dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar relataram que registram os conteúdos que não foram aprendidos pelo grupo de alunos ou por uma parcela deles. Suas anotações se referem ao andamento da aprendizagem dos alunos, mas para controle delas próprias, como uma sondagem.

A professora do Ciclo de Alfabetização deu aos entrevistadores um exemplo:

Se em Matemática, um estudante conseguiu entender, pegar a ideia apresentada pelo professor, mas na hora do cálculo não registrou. Coloca-se o nome do aluno e registra-se o resultado de uma sondagem, problema fonético, ditado, falhas de ortografia e a necessidade de retomar algum conhecimento (professora do Ciclo de Alfabetização).

Destacamos um relato realizado pela diretora da Escola, sobre o *feedback* oferecido a um grupo de alunos, do Ciclo Autoral, após a publicação dos resultados da avaliação externa. Consideramos que o diálogo realizado com os estudantes, possa ter contribuído para desenvolver responsabilidades por ações realizadas coletivamente, como também auxiliar na percepção das consequências por atos praticados.

A escola pública muda de lugar, mas tem algo que perpassa todas as escolas. Nós tivemos um nono ano que os alunos não fizeram redação, porque não quiseram, resolveram protestar. Fui até a sala de aula

depois e perguntei: “Mas sabe o que significa esses números para a diretoria? Que vocês são analfabetos, vocês são? Não vai aparecer lá que vocês são contestadores, mas que vocês são analfabetos”. Ficaram impactados. O protesto de vocês gerou isso (diretora).

Em síntese, sobre o registro realizado pelos entrevistados, os mesmos não explicitaram se, além do valor numérico (nota), realizam, sistematicamente, o registro dos comportamentos observados, as dificuldades de aprendizagem, os conteúdos a serem retomados. Foi relatado pelos entrevistados, *por que* registram, o papel da observação como instrumento de avaliação, mas a forma e o conteúdo presente no registro, não foi mencionado claramente.

3.1.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna

Um dos entrevistados considera que a nota (valor numérico) é uma forma muito subjetiva, ainda que seja atribuída numericamente. Para outra professora, o conceito (“P”, “S” ou “NS”) foi definido como sendo menos flexível para registrar o desempenho do aluno. A professora do Ciclo de Alfabetização mencionou que se fosse elaborado um relatório individual de cada aluno, poderia ser dada uma justificativa escrita pela atribuição do conceito. Utilizando a estratégia do relatório seria possível dizer que “apesar de ser conceito ‘X’ (um conceito baixo), ele evoluiu nesse ou naquele aspecto”. Para os professores, há questões ambíguas na atribuição desses conceitos, o que torna difícil de “dar o retorno” para os alunos. De acordo com eles, os conceitos “PS”, “S” e “NS” não mostram o desenvolvimento do aluno. A professora do Ciclo de Alfabetização afirmou que “o ‘S’ tem um tamanho muito grande” e que fica perdida com ele. Outra questão trazida pelo entrevistado devido ao uso dos conceitos é que o “S” de um aluno não significa o mesmo “S” do outro.

Outro entrevistado afirmou haver uma linha tênue entre o satisfatório e o não satisfatório, conforme citação abaixo:

Vai do meu humor até. A gente troca muitas vezes com os pares, mostro para as minhas amigas e elas dizem se estão de acordo (professora do Ciclo de Alfabetização).

Em relação ao valor numérico dos conceitos, o professor do Ciclo Autoral afirmou:

As notas dos instrumentos avaliativos servem para se tirar a média geral posterior, ou seja, a nota atribuída refere-se, em geral, à prova, aos “desafios inseridos” [...]. No caso da nota das provas, como estas são objetivas, trata-se da soma do valor dos itens das questões. Quando o aluno recebe a prova já conhece o valor de cada questão, pois professor já registrou. Isso permite que os alunos possam o auxiliar na correção e também porque o aluno já sabe quanto vale a questão (professor do Ciclo Autoral).

O mesmo professor (Ciclo Autoral) completou que:

Coloco nota nos relatórios das atividades realizadas no laboratório: se o estudante atingiu o objetivo – por exemplo, cumpriu o cronograma do laboratório e apresentou a conclusão – independentemente da letra feia, da tabela mal feita. Caso o aluno não atinja esse objetivo, ou seja, não faça o trabalho, ele tira nota zero.

Entretanto, observamos uma preocupação desse professor, com a nota, e/ou com a aprendizagem do aluno, quando afirmou que existe também a possibilidade de fazer atividades de substituição, que o aluno pode pedir para refazer. Outro indicador que este entrevistado leva em consideração é um objetivo comportamental – participação em aula, sobre a qual ele atribui uma nota que vai de zero a dez.

Outra professora afirmou que atribui o conceito “NS” quando os objetivos não foram atingidos – quando o estudante não fez a atividade, quando não conseguiu entender o conteúdo. Já o conceito “S”, satisfatório, quando o aluno não alcançou tudo o que ela esperava, mas alcançou em partes. O conceito “P”, “plenamente satisfatório”, é atribuído quando o aluno alcançou o que era desejado. Para exemplificar melhor, expressou a seguinte ideia:

Quando o aluno escreve uma frase, mesmo se falta uma letra em uma palavra ou outra coisa desse tipo, mas que o aluno deixa claro que ele sabe uma frase, o conceito “P” é atribuído (professora do Ciclo de Alfabetização).

Percebemos que os professores e a diretora julgam ser importante considerar na avaliação o desenvolvimento do estudante em relação a ele mesmo. A atribuição de conceitos causa certo desconforto nos professores, pois para eles a padronização não expressa a realidade do aluno. A nota não faz referência a mesma coisa sempre. Eles tentam estabelecer uma coerência entre diversas dimensões, levando em conta as questões de ordem emocional, e “n” fatores levaram a atribuição de uma determinada nota ao aluno.

Em síntese, pelas respostas dos entrevistados, identificamos que a atribuição dos conceitos “P”, “S”, “NS” e/ou notas 0-10 (zero a dez) pelos professores precisaria ser melhor trabalhada com o grupo, principalmente, a relação desses conceitos e notas com os objetivos de aprendizagem dos alunos. Por hipótese, quando o entrevistado: I. refere-se ao desejo de utilizar o relatório individual para mostrar os avanços de um aluno, e justificar assim, um conceito ou nota atribuída; II. considera a participação do aluno em aula; III. abre a possibilidade de refazer uma atividade em que o aluno obteve um valor baixo na nota; está flexibilizando (alargando) o espaço entre um conceito e outro e/ou entre um valor numérico e outro. Cabe observar que parece haver um embaraço no relato da atribuição de um conceito baixo.

3.1.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna

A entrevistada que leciona no Ciclo Interdisciplinar relatou sentir falta da presença da universidade na escola em trabalhos de formação. Lembrou-se de tempos

atrás, quando um instituto ficou um tempo acompanhando os professores na prática avaliativa, não para dar receita pronta, mas para conversar, mostrar novos caminhos, ouvir o que os professores estavam realizando para avaliar os alunos. Para ele, o conceito de critérios, por exemplo, precisa ser discutido melhor com o grupo de professores.

Nas entrevistas, foi dada uma sugestão por um dos entrevistados, referindo-se a ações que devem ser realizadas pelos professores após a aplicação de atividade prova: (I) analisar o instrumento para identificar a média dos erros; (II) identificar os erros mais frequentes; (III) verificar os problemas de falta de clareza na consigna; (IV) dialogar com os alunos sobre as dificuldades encontradas; (V) rever algum conteúdo colocado na prova, mas que não havia sido trabalhado; e (VI) retomar os erros, propor novas questões, alterando a estratégia inicial planejada para a aprendizagem.

Em síntese, alterar procedimentos na avaliação interna tem relação direta com a primeira questão, sobre a concepção de avaliação verbalizada e/ou praticada pelos entrevistados. As alterações propostas por eles nessa pergunta expressam a ideia de que avaliar significa recolher informações sobre as aprendizagens (ou não aprendizagens) dos alunos, para, posteriormente, retomar aquilo que não foi aprendido em novas situações. Cabe ressaltar que o objetivo da avaliação, para o grupo de entrevistados, não seria somente dar um conceito ou um valor numérico ao aluno.

3.1.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor

A professora do Ciclo Interdisciplinar identificou uma articulação entre as avaliações internas e externas. Mencionou que o trabalho de articulação é feito no horário coletivo de estudo, previsto pela Escola. Esse momento ocorre por duas horas e meia e conta com a presença tanto dos coordenadores quanto dos professores e é considerado um momento de formação. Nesse espaço e nas reuniões pedagógicas discute-se avaliação. No caso da avaliação externa – é importante mencionar que a Escola participou de um momento de avaliação há pouco tempo. A professora comentou que os professores puderam ver o que o instrumento iria cobrar. Ela ressaltou a importância de saber o que será cobrado porque isso direciona o trabalho. A professora concluiu sua resposta ressaltando que devia discutir-se mais avaliação.

Outro professor afirmou:

Há articulação entre as avaliações internas e externas. Tenho como procedimento analisar, depois que os alunos fizeram a avaliação externa, a prova em sala de aula. Nesse procedimento considero os erros razoáveis, as alternativas possíveis e impossíveis. Posso demonstrar para os alunos por que marcaram uma questão levando em conta aquela alternativa, se é uma alternativa possível, se há elementos que levam a responder daquele modo (professor do Ciclo Autoral).

Para alguns entrevistados, é preciso ampliar a própria formação para entender melhor, poder dialogar entre os pares sobre o processo de avaliação. De forma mais unânime, declaram que uma das finalidades das avaliações externas é a possibilidade de identificar os conteúdos que ainda não foram trabalhados em cada ciclo. Esses mesmos professores defendem que, se os resultados das avaliações externas chegassem nas escolas em tempo hábil, cada um deles poderia mostrar aos estudantes as falhas e dificuldades encontradas, como a questão deveria ter sido realizada, ou seja, trabalhar com os erros, desmistificar a função da avaliação. Segundo um dos entrevistados, a avaliação ainda provoca uma reação de medo no estudante.

3.1.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas

Professores do ciclo de alfabetização e interdisciplinar afirmaram que as avaliações externas deveriam considerar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e precisavam realizar avaliações de acordo com as suas reais possibilidades, pois há uma distância entre aquilo que é solicitado na avaliação externa e o que eles realmente conseguem fazer.

Se os resultados das avaliações externas retornassem para a escola em tempo, os professores poderiam retomar os conteúdos não aprendidos, com os estudantes. Outro entrevistado sugeriu que os professores participassem da elaboração das avaliações externas, pois são eles que estão à frente da sala de aula. Propôs também que houvesse uma formação para os professores sobre como elaborar boas questões, pois esta não é uma habilidade fácil de o professor desenvolver.

Tendo um posicionamento mais contundente, um entrevistado fez crítica à avaliação externa, pois para ele:

Avaliação não é para medir e sim para aprender, por isso as questões não deveriam focar tanto nos detalhes do conteúdo, mas em questões de leitura, compreensão e interpretação (professor do Ciclo Autoral).

De forma geral, todos os entrevistados afirmaram que as provas precisam ser mais explícitas. Contemplar o que foi desenvolvido em sala de aula, as dificuldades dos alunos e adaptar os instrumentos para os alunos com deficiência, sobretudo aqueles com autismo.

Em suma, os professores desejam estar mais próximos do processo de elaboração dos instrumentos, aprender novas formas de produzir boas questões, serem ouvidos pelos especialistas, pois são eles que trabalham diretamente com os estudantes e conhecem as suas individualidades.

3.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018

Tal como apresentado anteriormente, esta seção é dedicada à apresentação dos dados a respeito dos resultados das avaliações da Prova São Paulo, referentes aos anos

de 2017 e 2018, de proficiências nas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, e os resultados das avaliações internas, expressos em notas escolares e na decisão de aprovar ou não cada aluno, elaboradas pelos professores das escolas para os ciclo Interdisciplinar e Autoral da Escola 2.

3.2.1 Correlações entre os dois tipos de avaliação para o sexto e nono anos do Ensino Fundamental para a Escola 2

São apresentados na Tabela 15, a seguir, as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para o sexto ano da Escola 2, em 2017.

Tabela 15 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 2 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=28)	0,51**	0,27	0,25
Proficiência Matemática (N=28)	0,46*	0,19	0,23
Proficiência Ciências (N=28)	0,47*	0,29	0,37

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

A maior parte das correlações obtidas para o sexto ano da Escola 2, em 2017, entre os dois tipos de avaliação não foi significativa, indicando que os conteúdos e habilidades verificados pelas provas de proficiência são, em boa medida, diversos dos avaliados pelos professores nas escolas. Chama atenção o caso da disciplina de Matemática, cuja correlação entre as duas avaliações foi a menor entre todas as apresentadas, e na qual há, ao que indicam os dados, maior discrepância entre o que é avaliado por ambas as provas. Além disso, e conforme o apresentado para o ciclo II em 2017 acima, a prova de proficiência em Língua Portuguesa teve a maior correlação com a disciplina de mesmo conteúdo avaliada na escola, no caso do sexto ano foi a única. Destaca-se também, como já ocorreu na Escola 1, que a nota escolar de Língua Portuguesa se correlaciona significativamente com as três avaliações de proficiência, indicando a importância dessa disciplina para o desempenho na Prova São Paulo.

Na Tabela 16, encontram-se as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para a Escola 2, em 2018, para o sexto ano.

Tabela 16 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 2 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=82)	0,56**	0,36**	0,31**
Proficiência Matemática (N=82)	0,37**	0,39**	0,28*
Proficiência Ciências (N=82)	0,55**	0,35**	0,24*

** p<0,01; * p<0,05

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Para o sexto ano da Escola 2, em 2018, as correlações observadas na tabela acima são distintas das verificadas no ano anterior; todas são significantes, ainda que poucas delas têm magnitude intermediária; em geral, têm baixa magnitude. Para essa escola, em 2018, somente a prova de proficiência em Ciências não obteve maior correlação com disciplina de mesmo conteúdo avaliada na escola, estando mais relacionada ao resultado na avaliação interna de Língua Portuguesa. De modo similar aos dados anteriores dessa escola, a proficiência em língua portuguesa foi a que mais se correlacionou com a nota escolar da mesma matéria, o que indica que nessa disciplina as avaliações externas e internas se aproximam mais em termos de conteúdos e habilidades avaliados, embora, ao que tudo indica, haja ainda uma parte importante de distinção entre ambas que merece aprimoramento. Vejamos adiante como essas avaliações se relacionaram no ciclo autoral.

Na Tabela 17, encontram-se as correlações entre os dois conjuntos de avaliação para o nono ano da Escola 2, em 2017.

Tabela 17 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 2 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=21)	0,29	0,30	0,21
Proficiência Matemática (N=21)	0,23	0,43**	-0,07
Proficiência Ciências (N=21)	0,14	-0,01	0,05

** p<0,01; * p<0,05

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Pela Tabela 17, pode-se verificar que para o nono ano da Escola 2, em 2017, em grande parte não houve correlações significantes entre as duas formas de avaliação, com exceção da proficiência de Matemática que se relaciona com a média escolar da mesma disciplina. Com isso, e considerando o resultado de 2017 para o ciclo III em geral, o nono ano parece se destacar pelos desempenhos menos relacionados entre essas avaliações, o que suscita questões a respeito do que acontece especificamente nesse ano para que os resultados destoem mais.

As avaliações das proficiências e as notas escolares para a Escola 2, em 2018, referentes ao nono ano estão na Tabela 18, a seguir, e servirão como exemplo de como se deu essa relação num ano específico.

Tabela 18 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 2 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=65)	0,43**	0,35**	0,41**
Proficiência Matemática (N=65)	0,40**	0,46**	0,38**
Proficiência Ciências (N=65)	0,34**	0,49**	0,36**

** p<0,01; * p<0,05

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Nessa tabela todas as correlações observadas na tabela acima são significantes, ainda que sejam, em geral, de magnitude baixa ou intermediária. Como se nota, as maiores correlações, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa, foram entre disciplinas distintas, o que indica que há uma difusão nas habilidades e conteúdos que avaliados, e que reformulações são necessárias para que as correlações entre disciplinas similares se sobressaíam. Veremos adiante como essas tendências se expressaram na divisão dos alunos aprovados nas notas escolares segundo as proficiências da Prova São Paulo.

3.2.2 *Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo*

As tabelas 19, 20 e 21 contêm informações do número de alunos aprovados segundo nível de proficiência da Prova São Paulo, respectivamente das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para o ano de 2017 da Escola 2.

Tabela 19 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	3 (0,09)	7 (0,22)	21 (0,66)	1 (0,03)	32
5º ano	8 (0,10)	40 (0,49)	24 (0,29)	10 (0,12)	82
6º ano	5 (0,15)	17 (0,52)	10 (0,30)	1 (0,03)	33
7º ano	29 (0,30)	37 (0,38)	30 (0,31)	2 (0,02)	98
8º ano*	5 (0,19)	15 (0,56)	7 (0,26)	0 (0,00)	27
9º ano	11 (0,46)	12 (0,50)	1 (0,04)	0 (0,00)	24
Total	61 (0,21)	128 (0,43)	93 (0,31)	14 (0,05)	296

*um aluno reprovado, nível “básico” (não consta da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da tabela acima, por volta de 80% dos alunos aprovados na Escola 2, em 2017, foram classificados nos níveis de proficiência a partir do “básico”, proporcionalmente, tiveram menos alunos com o nível “adequado”, quando comparado com a Escola 1, nesse mesmo ano e prova. Ainda assim, esse parece um bom indicador do desempenho dos alunos aprovados. Nota-se, em específico, que os alunos do quinto ano se saíram melhor do que os de outros anos, com mais alunos com proficiência “avançado” e menos alunos “abaixo do básico”. No conjunto geral, contudo, houve mais alunos aprovados com proficiência “abaixo do básico” na Prova São Paulo do que alunos aprovados com proficiência “avançado”, o que reforça a irregularidade dessa distribuição, e indica uma diferença importante nas habilidades relativas a essas duas formas de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa. Para esses dados, também não houve relação significativa entre as duas formas de avaliação e a aprovação ou não dos alunos ($X^2=1,33$; 3 g.lib; $p=0,72$).

O aluno reprovado nessa disciplina que obteve o nível “básico” na Prova São Paulo, obteve o nível “abaixo do básico” na disciplina de Matemática e não fez a prova de Ciências.

Tabela 20 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	12 (0,39)	11 (0,35)	7 (0,23)	1 (0,03)	31
5º ano	20 (0,23)	39 (0,44)	25 (0,28)	4 (0,05)	88
6º ano	11 (0,34)	12 (0,38)	9 (0,28)	0 (0,00)	32
7º ano	34 (0,34)	38 (0,39)	23 (0,24)	2 (0,02)	97
8º ano*	6 (0,19)	18 (0,58)	6 (0,19)	1 (0,03)	31
9º ano	13 (0,57)	9 (0,39)	1 (0,04)	0 (0,00)	23
Total	96 (0,32)	127 (0,42)	71 (0,24)	8 (0,03)	302

*um aluno reprovado, nível “abaixo do básico” (não consta da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Na disciplina de Matemática, em 2017, dos alunos aprovados, 32% estiveram classificados no nível “abaixo do básico” na Prova São Paulo, mostrando, tal como na escola anteriormente examinada, maior dificuldade nessa disciplina, quando avaliada pela Prova São Paulo, do que em Língua Portuguesa. Isso fica visível também pelo número muito maior de alunos aprovados com proficiência “abaixo do básico” do que aqueles aprovados com proficiência “avançado”. Nesse sentido, fica a indicação de uma diferença maior entre o conteúdo e habilidade avaliados externamente e internamente na disciplina de Matemática. Também para essa disciplina, e em consonância com o que se apresenta até aqui, não houve relação entre as duas formas de avaliação dos alunos e o fato de terem ou não sido aprovados nessa disciplina ($X^2 = 2,15$; 3 g.lib; $p = 0,54$).

Tabela 21 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	6 (0,19)	17 (0,55)	8 (0,26)	0 (0,00)	31
5º ano	21 (0,26)	49 (0,60)	10 (0,12)	1 (0,01)	81
6º ano	6 (0,21)	16 (0,57)	6 (0,21)	0 (0,00)	28
7º ano	49 (0,55)	27 (0,30)	12 (0,13)	1 (0,01)	89
8º ano	5 (0,20)	16 (0,64)	3 (0,12)	1 (0,04)	25
9º ano	13 (0,59)	9 (0,41)	0 (0,00)	0 (0,00)	22
Total	100 (0,36)	134 (0,49)	39 (0,14)	3 (0,01)	276

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Na disciplina de Ciências, em 2017, para essa escola, não houve alunos reprovados. Apesar disso, 36% dos alunos aprovados (100 de 276) obteve a classificação “abaixo do básico” nessa avaliação, mostrando novamente similaridade com o desempenho dos alunos da escola anterior e, na mesma escola, com o desempenho na disciplina de Matemática. Nota-se, igualmente, que apenas 3 alunos obtiveram proficiência “avançado” na Prova São Paulo. Isso reforça ainda o que ficou indicado antes, isto é, que há um melhor desempenho na disciplina de Língua Portuguesa do que nas outras duas, e especificamente na disciplina de Ciências uma discrepância considerável entre as duas avaliações.

As Tabelas 22, 23 e 24 trazem os dados da Escola 2 disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para o ano de 2018.

Tabela 22 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	12 (0,18)	20 (0,30)	22 (0,33)	12 (0,18)	66
5º ano	10 (0,13)	22 (0,29)	32 (0,43)	11 (0,15)	75
6º ano	10 (0,11)	34 (0,39)	39 (0,39)	9 (0,10)	87
7º ano	11 (0,12)	37 (0,41)	36 (0,40)	7 (0,08)	91
8º ano	23 (0,25)	42 (0,45)	21 (0,23)	7 (0,08)	93
9º ano	11 (0,16)	37 (0,53)	18 (0,26)	4 (0,06)	70
Total	77 (0,16)	192 (0,40)	163 (0,34)	50 (0,10)	482

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Em 2018, na disciplina de Língua Portuguesa, 16% dos alunos aprovados nessa escola foram classificados no nível de proficiência “abaixo do básico” na Prova São Paulo; além disso, nota-se, por esses dados, que aproximadamente um terço desses alunos foi classificado como o nível “adequado”, fortalecendo as análises anteriores que os alunos tendem a ter melhores desempenhos e menos discrepância entre as duas formas de avaliação nessa disciplina. Vale observar também que o número de alunos aprovados que obtiveram classificação “avançado” tendeu a diminuir conforme se progredia o ano, o que indica maior dificuldade, mesmo entre aqueles alunos que anteriormente se saíam bem, na Prova São Paulo à medida que se progridem os anos. Além disso, vale mencionar, não houve alunos reprovados nessa disciplina em 2018.

Tabela 23 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	18 (0,26)	30 (0,43)	17 (0,25)	4 (0,06)	69
5º ano	15 (0,21)	37 (0,51)	18 (0,25)	3 (0,04)	73
6º ano	24 (0,27)	38 (0,43)	25 (0,28)	2 (0,02)	89
7º ano	24 (0,27)	38 (0,43)	25 (0,28)	2 (0,02)	90
8º ano	44 (0,45)	41 (0,42)	12 (0,12)	0 (0,00)	97
9º ano	23 (0,32)	36 (0,51)	9 (0,13)	3 (0,04)	71
Total	148 (0,30)	226 (0,46)	101 (0,21)	14 (0,03)	489

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Já na disciplina de Matemática em 2018, para essa escola, não houve alunos reprovados, embora entre os aprovados pouco menos de um terço (148 de 489) foi classificado no nível “abaixo do básico” na Prova São Paulo, revelando, mais uma vez, maior dificuldade nessa disciplina do que em Língua Portuguesa, e possivelmente maior discrepância entre as duas formas de avaliação. Nesse sentido também se nota o número pequeno de alunos aprovados com proficiência “avançado” na Prova São Paulo, apenas 14 do total de 489.

Tabela 24 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 2, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	22 (0,33)	23 (0,35)	19 (0,29)	2 (0,03)	66
5º ano	27 (0,36)	32 (0,43)	13 (0,17)	3 (0,04)	75
6º ano	34 (0,40)	35 (0,41)	15 (0,17)	2 (0,02)	86
7º ano	33 (0,39)	27 (0,32)	22 (0,26)	2 (0,02)	84
8º ano	47 (0,49)	33 (0,35)	14 (0,15)	1 (0,01)	95
9º ano	23 (0,34)	41 (0,60)	4 (0,06)	0 (0,00)	68
Total	186 (0,39)	191 (0,40)	87 (0,18)	10 (0,02)	474

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Para a disciplina de Ciências, em 2018, na Escola 2, não houve alunos reprovados; todavia, de forma similar ao que apresentamos até então, quase 40% dos aprovados foram classificados no nível “abaixo do básico” e poucos alunos aprovados tiveram proficiência “avançado”. Assim como na disciplina de Matemática, e na disciplina de Ciências em 2017, houve maior dificuldade, portanto desempenho pior, na realização da Prova São Paulo dessa disciplina, o que indica também uma diferença entre os conteúdos e habilidades avaliados.

Com isso, pode-se dizer, em síntese, que para a Escola 2 foram encontradas tendências similares às observadas na Escola 1: parte das correlações entre as duas formas de avaliação foram significativas e suas magnitudes tenderam a ser intermediárias e baixas, o que indica que há aspectos e habilidades diferentes sendo avaliados interna e externamente, ou seja, que há espaço para que os objetos de ambas avaliações se aproximem, o que se expressaria em correlações mais fortes entre as avaliações das mesmas disciplinas.

Além disso, observou-se melhor classificação da maioria dos alunos aprovados na disciplina Língua Portuguesa em níveis a partir do “básico”, e menos de 20% desses alunos, classificados como “abaixo do básico”. Nas outras disciplinas, foi observado o oposto, já que mais alunos aprovados nas avaliações escolares tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo, o que indica maior dificuldade nas disciplinas de Ciências e Matemática, e reafirma a diferença importante entre o que é avaliado pelos dois modos de avaliação.

4. ESCOLA 3 (EMEF)

4.1 Análises das entrevistas

Foram entrevistados quatro trabalhadores desta unidade escolar. A professora coordenadora e três professores, cada um de um ciclo, alfabetização, autoral e interdisciplinar.

4.1.1 Principais concepções de avaliação

Todos os entrevistados afirmam que a avaliação tem por finalidade o aprendizado. A coordenadora e a professora do ciclo de alfabetização defenderam de forma mais explícita, já os outros professores, ciclo autoral e ciclo interdisciplinar, disseram ser a avaliação uma forma de acompanhar o processo com os alunos.

Olha, eu acredito que a avaliação tem que ser para chegar na aprendizagem. [...]. A avaliação tem várias etapas, diagnóstico inicial, como acompanha o processo e a avaliação, que engloba todo o processo que gera a aprendizagem (coordenadora).

A avaliação é importante para ver como está o aprendizado do aluno, ela é um parâmetro para saber em que coisas é possível avançar e qual conteúdo é necessário retomar, trabalhar de novo (professora do Ciclo de Alfabetização).

A avaliação como o norte do percurso, muito mais para ele mesmo do que para o aluno, porque, com a avaliação, sabe melhor o que está errando, e, então, em quais conteúdos têm de voltar e retomar (professor do Ciclo Autoral).

A avaliação é norteadora da prática pedagógica, sem ela os professores não conseguem planejar e replanejar (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Este consenso dos entrevistados em torno da compreensão da concepção da avaliação parece apontar para algo construído coletivamente. Cabe considerar que se a compreensão em torno da educação faz parte do exercício do plano político pedagógico da unidade escolar, como pareceu ser nesta, pode ser viabilizada a consolidação de práticas pedagógicas.

4.1.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores

É possível identificar algum padrão na utilização de instrumentos de avaliação. A coordenadora demonstra preocupação em ter um instrumento que seja compartilhado por todos os professores, a semana de provas. Tal prova é realizada individualmente pelos alunos. Um dos professores entrevistados considera estas provas como uma formalidade que tem por intuito informar os responsáveis do bom andamento das atividades escolares. Quanto aos instrumentos criados pelos professores, a coordenadora afirma que tenta garantir sua participação estabelecendo que todas as provas elaboradas sejam apresentadas para a coordenação, centralizando a autorização da realização das fotocópias a serem distribuídas para os alunos. A participação da equipe gestora nestas provas se dá a partir do controle das fotocópias. A coordenadora reconhece a fragilidade deste procedimento. O relato dos professores aponta para uma diversidade nas demais formas de avaliação:

Aí fazemos assim, o professor tem uma liberdade de ir fazendo o material de acordo com a turma, mas a minha forma de participar e de ver o que está acontecendo é pelas fotocópias, que tem que passar por nós. Tem uns professores que dão um jeito de burlar e imprimem por fora, mas aí desses eu olho o caderno do aluno (coordenadora).

O principal é a avaliação formativa. Todo dia eu procuro fazer. Tem a prova bimestral e a avaliação principal (professora do Ciclo Interdisciplinar).

[...] uma produção de texto, uma atividade de Matemática ou uma dinâmica na qual o aluno pode ter sua oralidade avaliada (professora do Ciclo de Alfabetização).

Há avaliação individual e avaliação em dupla. Essas duas são aplicadas dependendo do conteúdo que está passando [...]. As notas são apresentadas aos alunos logo depois de eles fazerem as provas. Há, ainda, as apostilas da Prefeitura que também recebem nota no final, essa nota é atribuída a cada unidade cumprida. Fora isso, a depender do conteúdo, também pode passar para os alunos realizarem uma pesquisa ou algum trabalho. Outro tipo de avaliação utilizada é a avaliação pela internet, uma das quais mais gosto, porque vejo que os alunos acham diferente das outras e isso os ajuda a se interessarem e se engajarem (professor do Ciclo Autoral).

Podemos considerar que a gestão escolar esforça-se para acompanhar o processo de avaliação e defende que haja avaliações distintas entre os professores, que por sua vez criam seus próprios critérios e os compartilham com os alunos, o que parece ser uma dinâmica interessante. No entanto, parece haver uma sobreposição entre acompanhar o processo da avaliação e avaliar as próprias atividades docentes.

4.1.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores

A gestão defende que haja uma avaliação compartilhada por todos os professores, aplicada bimestralmente em uma semana previamente combinada. Os três docentes entrevistados fazem referência a esta prova, realizada individualmente pelos alunos. Nas demais avaliações a periodicidade é definida individualmente pelos docentes:

Consegui manter a semana de prova, até porque ela serve para a família que fica preocupada se não tem e essa é uma forma de avisar que está tendo (coordenadora).

O principal é a avaliação formativa. Todo dia eu procuro fazer. Tem a prova bimestral e a avaliação principal (professora do Ciclo Interdisciplinar).

[...] há, pelo menos, duas avaliações. Uma é a avaliação bimestral, aplicada para ver como o aluno está aprendendo, ou não, o conteúdo do bimestre. A outra é a “avaliação do dia a dia” que acontece a todo momento e, portanto, não é apenas avaliação escrita, porque o professor sempre tem que prestar atenção para ver se o aluno está aprendendo, o quanto ele está aproveitando, onde precisa retomar (professora do Ciclo de Alfabetização).

[...] a periodicidade é mais ou menos de uma prova por mês, mas isso varia também segundo o ritmo com o qual consegue passar os conteúdos (professor do Ciclo Autoral).

A periodicidade da avaliação para toda a escola parece ser um organizador e surge como uma prática compartilhada, podendo facilitar espaços para a discussão de concepções, dúvidas e sugestões entre os próprios professores. Já a periodicidade da avaliação aplicada pelos docentes, parece estar atrelada ao quanto a avaliação é utilizada pelo professor como um instrumento pedagógico. Entretanto, há de se observar que se as avaliações são seguidas por notas, ainda que o professor defenda que é este um modo de acompanhar o seu desempenho com a turma, cria-se também um registro do desempenho individual de cada aluno.

4.1.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores

A coordenadora relatou que há um sistema informatizado de registro das avaliações, utilizado por todos. A forma como esses registros são construídos é deliberada individualmente pelos professores:

O professor tem uma autonomia para decidir como vai fazer e o Sistema é para todos, o SPG (Sistema de Gestão Pedagógico) (coordenadora).

Há um registro semanal (professora do Ciclo de Alfabetização).

Eu tenho um caderninho impresso. Eu faço já faz uns anos. Registro a rotina semanal, planejamento, anoto algumas informações importantes para as reuniões com os pais e para a reunião de planejamento de classe. E tem um espaço para a avaliação formativa (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Chama a atenção a preparação dos professores para que possam colocar as informações no Sistema compartilhado de registro. Se por um lado, pode representar um cuidado e a diferenciação das atividades de avaliação, frente ao próprio entendimento do docente; por outro, pode ser também um indicador de que os docentes se sintam avaliados e julgados pelos colegas e pela coordenação.

4.1.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna

A coordenadora demonstrou ter a intenção de que o uso dos conceitos “Não satisfatório”, “Satisfatório” e “Plenamente satisfatório” sejam atribuídos de forma semelhante pelos professores do Ciclo de Alfabetização. Ela apresenta uma forma aparentemente consensual e quantificada em relação ao conteúdo de atribuir o conceito de acordo com o objetivo para cada um dos três anos do Ciclo de Alfabetização. Já a professora deste Ciclo demonstrou receio na atribuição desses conceitos. Para ela, ao mesmo tempo em que articula o aprendizado frente ao conteúdo também há de se considerar uma avaliação da criança frente ao seu próprio aprendizado. Foi apresentada uma distinção na atribuição do conceito frente ao aluno com deficiência, calcada no quanto ele pode aprender ao longo do tempo. Quanto à atribuição de conceitos por notas, é interessante notar que os professores dos Ciclos Autoral e Interdisciplinar explicitam um critério de atribuição para os alunos:

O plenamente satisfatório são alunos alfabetizados no primeiro ano e o “S” está dentro da proposta. Tem a questão do aluno com deficiência. Tem que ver o objetivo para aquela criança, aquilo que ela pode e que alcançou. Antes era “NS” (coordenadora).

“Não Satisfatório” é quando realmente a criança não assimilou nada mesmo, não aprendeu nada do conteúdo que foi passado; “Satisfatório” é quando a criança não “está cem por cento” do conteúdo, mas se observa alguma evolução, um desenvolvimento, ou seja, é de acordo com o avanço dela na matéria, a criança não precisa ter aprendido tudo para ser satisfatório, e sim ter

demonstrado um desenvolvimento; “Plenamente Satisfatório” é quando ela aprendeu o conteúdo e foi além do que eu esperava para ela (professora do Ciclo de Alfabetização).

Nota. Eu acho complicado, muito difícil. Os trabalhos em grupo eu dou uma nota para todos, Nas provas fechadas têm um valor para cada questão, da mais fácil para a menos fácil. Na avaliação final é o progresso que eu considero. Na prova vai os valores de cada questão, quantos pontos cada uma vale (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Em resposta à questão sobre os critérios utilizados para cada conceito atribuído, o procedimento de o melhor aluno obter nota dez e os outros conceitos serem estabelecidos usando a prova daquele como referência (professor do Ciclo Autoral).

Os critérios que a coordenadora apresenta para a atribuição dos conceitos “P”, “S” e “NS” e que, para ela, seriam compartilhados por todos os docentes do Ciclo de Alfabetização, não coincidiu com o apresentado no relato da professora entrevistada, que demonstrou receio quanto à fragilidade deste parâmetro. A adoção de critérios no caso dos conceitos por nota, menos questionados pelos entrevistados, e de uma forma de validá-los com os alunos parecem evidenciar que atribuição dos conceitos está atrelada à forma como cada professor se organiza e que objetivá-la de um mesmo modo para todos pode cercear a atividade docente.

4.1.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna

Há a sugestão de que as reuniões entre os professores e a coordenação pedagógica sejam compreendidas como importantes, sendo necessária a possibilidade de todos os professores estarem presentes, o que tem sido dificultado diante do vínculo empregatício de cada professor. Também é sugerido o aumento do tempo da discussão coletiva. Aponta-se a dificuldade entre acompanhar o conteúdo a ser passado e garantir que os alunos o tenham aprendido plenamente, ainda que seja realizada uma avaliação adequada. Ressalta-se a importância da avaliação para que o professor possa acompanhar a aprendizagem do aluno.

Cabe explicitar que o regime de contratação dos docentes, a remuneração e outros elementos deste posto de trabalho trazem impactos e limitam as possibilidades de que os docentes possam compartilhar entre eles. As sugestões ressaltam a necessidade de melhores condições de trabalho. Também fica pontuado que a avaliação interna deve ser plural diante da diversidade entre as turmas e da relação dos docentes com seus alunos.

4.1.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor

Todos os entrevistados da Escola 3 defenderam a importância da articulação entre as avaliações externas e as avaliações internas, sendo uma diretriz do trabalho

pedagógico da gestão escolar com os professores. A coordenadora considera as provas uma possibilidade de acompanhar o trabalho da equipe docente. Os professores relatam que o acesso e a discussão dos resultados possibilitam um aprimoramento do planejamento pedagógico, pois os auxiliam na identificação de pontos importantes a serem trabalhados com os alunos – como no caso das provas de Português com relação à sondagem. Já em outras disciplinas, como Ciências e Geografia, os professores criticam que as questões são muito específicas e que deixam a desejar como instrumento que poderia auxiliar no aprendizado. Os professores relatam que trabalham com os alunos os resultados das provas e que elas passam a ser um recurso pedagógico para que os alunos possam identificar seus próprios erros. As avaliações externas são vistas como possibilidades de aferir com os alunos conteúdos de anos anteriores e ainda como um treino entre a resposta e o tempo de prova. Critica-se a limitação da possibilidade, frente a realidade objetiva, de discutir as avaliações na Jeifs com todos os professores. Nenhum dos entrevistados relatou incorporar os resultados das provas externas às notas:

Inclusive posso aproveitar para as minhas aulas. A coordenadora pedagógica é muito boa, ela tem preocupação que isso não seja individual. Ela chega e conversa. Em tese, todos os coordenadores deveriam fazer isso, mas ela faz e acho uma coisa bem legal. Voltar com os alunos e conversar, nesta última não consegui. Geralmente sou muito lenta porque sou muito minuciosa. Mas já está no meu plano de ações (professora do Ciclo Interdisciplinar).

Considero importantes as avaliações externas, principalmente na questão da alfabetização. A sondagem é muito importante para saber em que ponto está cada criança e poder trabalhar daí, saber qual conteúdo passar. Atualmente, está mais fácil porque há muito mais material, como os Cadernos e documentos da Prefeitura para guiar as aulas. Antes, cada um dava mais ou menos o conteúdo que achava importante, e era assim [...]. Na prova semestral é possível observar os dados e avaliar se o que ensino está de acordo como o que é posto pela Rede na qual trabalho (professora do Ciclo de Alfabetização).

As avaliações externas ajudam muito em meu trabalho. A partir dos resultados da avaliação diagnóstica faço revisões e chego a voltar até dois anos, portanto, elas permitem saber o que preciso retomar com meus alunos para eles poderem entender e aproveitar o conteúdo que tem para passar. Também utilizo a avaliação diagnóstica do Estado, às vezes, para conferir isso. Adaptando essa prova do Estado para a Prefeitura consigo rever o bimestre anterior. As outras também me ajudam porque começou a orientar meu próprio trabalho a partir da apostila da Prefeitura (professor do Ciclo Autoral).

A articulação entre as avaliações internas e externas parece estar na diretriz desta unidade escolar, que compreende que este é um modo de ter outras ideias para a avaliação e poder atentar-se a elementos que possam vir a não ser contemplados pelas

avaliações internas. Entretanto, a morosidade da divulgação dos resultados aos professores impede que a articulação possa acontecer de modo mais efetivo.

4.1.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas

A coordenação e os professores entrevistados criticaram a externalidade das provas da SME diante da realidade de cada escola e cada turma. Avalia-se mais conteúdos específicos, entretanto a avaliação das habilidades se apresentam mais interessantes. Sugere-se – para garantir maior fidedignidade das respostas dos alunos – que tenham questões abertas, ainda que reconhecida alguma dificuldade na correção destas. E também que na atribuição das notas haja uma forma de contemplar o fato de que as provas não avaliam tão somente o aprendizado, mas também como o aluno está no momento em que faz a prova, sendo interessante um sistema que possa excluir as notas mais baixas e fazer uma média das notas mais altas. É apresentada uma preocupação de que a avaliação identifique, além das dificuldades de aprendizagem, também os alunos que têm excelente desempenho. Por fim, pontua-se dificuldades em acessar o sistema no qual são disponibilizados os resultados:

A avaliação externa não deveria estar descolada das práticas da escola e das avaliações. A prova ANA só avalia se o estudante está letrado, não está deslocado do que os professores deveriam estar trabalhando. Mas se vem um conteúdo muito específico, até o professor vai errar. Porque não é aquilo que está sendo trabalhado naquele momento (professora do Ciclo Interdisciplinar).

[...] a prova da Prefeitura poderia, no entanto, ser mais complexa, com mais textos e mais bem elaborada. Isso tendo em vista minha percepção de que a prova é muito simples, e ela poderia trabalhar mais questões de leitura e interpretação (professor do Ciclo Autoral).

A avaliação externa não tem sua importância questionada pelos entrevistados. Entretanto, explicita-se a compreensão de ser excessiva a padronização da prova quanto ao conteúdo e sua forma de aplicação. A uniformização das questões e da forma de aplicação foram apresentadas como críticas recorrentes.

4.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018

Apresentamos a seguir, tal como para as escolas anteriores, os dados a respeito dos resultados das avaliações da Prova São Paulo, referentes aos anos de 2017 e 2018, de proficiências nas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, e os resultados das avaliações internas, expressos nas notas escolares e nas decisões de aprovação ou não dos estudantes nessas disciplinas, para a escola 3.

4.2.1 Correlações entre os dois tipos de avaliação para o sexto e nono anos do Ensino Fundamental para a Escola 3

Na tabela 25, encontram-se as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para o sexto ano da Escola 3, em 2017.

Tabela 25 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 3 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=23)	0,50**	0,24	0,45*
Proficiência Matemática (N=23)	0,40	0,35	0,37
Proficiência Ciências (N=23)	0,71**	0,19	0,72**

** p<0,01; * p<0,05

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Para o sexto ano da Escola 3, em 2017, conforme a tabela acima, aproximadamente metade das correlações entre ambas as avaliações foi significativa, e entre essas, algumas (de Proficiência em Ciências) são de boa magnitude, o que indica que boa parte das racionalidades das medidas contidas nessas avaliações não são muito distintas. Para esses dados, novamente seguindo tendência indicada em outras escolas e outros ciclos, a prova de proficiência em Língua Portuguesa teve correlação significativa com disciplina de mesmo conteúdo avaliada na escola, o mesmo ocorrendo com a Proficiência em Ciências. Vejamos como isso se apresentou no ano seguinte, em 2018.

As correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para a Escola 3, em 2018, para o sexto ano, estão na Tabela 26.

Tabela 26 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 3 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=72)	0,63**	0,39**	0,16
Proficiência Matemática (N=72)	0,51**	0,49**	-0,01
Proficiência Ciências (N=72)	0,58**	0,47**	-0,05

** p<0,01; * p<0,05

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Em 2018, para a Escola 3, no sexto ano, as avaliações de ciências feitas em sala de aula que se expressaram nas notas bimestrais não apresentaram correlações significantes com nenhuma prova de proficiência, o que não era o esperado nem o desejado. Nas demais disciplinas, as correlações obtidas têm magnitude intermediária. De forma semelhante aos dados de outras escolas, a proficiência em Língua Portuguesa na Prova São Paulo foi a única a ter maior correlação com a mesma disciplina na avaliação interna, o que indica que avaliaram conteúdos e habilidades mais similares. As proficiências em Matemática e Ciências, por sua vez, se correlacionaram mais fortemente com as médias escolares de Língua Portuguesa, o que indica mais uma vez a necessidade de se aprimorar esses instrumentos de modo a se aproximarem, e a importância da disciplina de língua portuguesa, uma vez que os que são bem avaliados nessa disciplina também a ter boas avaliações nas Provas de Proficiência.

Na Tabela 27, encontram-se as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para o nono ano da Escola 3, em 2017.

Tabela 27 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 3 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências***
Proficiência Língua Portuguesa (N=10)	0,72*	0,41	. ^c
Proficiência Matemática (N=10)	0,48	0,10	. ^c
Proficiência Ciências (N=10)	0,45	0,18	. ^c

** p<0,01; * p<0,05; *** número insuficientes de dados

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Para a Escola 3, a de mais baixo IDEB entre as EMEFs estudadas, em 2017, houve somente 10 alunos do nono ano e na avaliação de Ciências, todas as notas são iguais a cinco pontos, o que tornou impossível fazer essas correlações para essa disciplina. Das demais, apenas uma foi significativa. Novamente, a prova de proficiência em Língua Portuguesa foi a única a ter maior correlação com disciplina de mesmo conteúdo avaliada na escola.

A Tabela 28 apresenta as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para a Escola 3, em 2018, para o nono ano.

Tabela 28 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 3 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=49)	0,34*	0,29*	0,46**
Proficiência Matemática (N=49)	0,24	0,17	0,44**
Proficiência Ciências (N=49)	0,24	0,32*	0,31*

** p<0,01; * p<0,05

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

No nono ano de 2018, para a Escola 3, as correlações entre as duas formas de avaliação foram, em geral, de baixa magnitude, ainda que boa parte delas tenha sido significativa. Nota-se que neste ano, ao contrário do que as análises têm indicado até aqui, as três proficiências na Prova São Paulo se correlacionaram mais fortemente com as notas de Ciências. Chamam atenção as baixas magnitudes entre disciplinas similares, reforçando que parte importante do que é avaliado interna e externamente se diferencia, são conteúdos e habilidades distintos.

4.2.2 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo

Nas Tabelas a seguir, 29, 30 e 31, encontram-se, respectivamente, os dados das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para o ano de 2017, para a Escola 3.

Tabela 29 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	3 (0,12)	15 (0,60)	4 (0,16)	3 (0,12)	25
5º ano	18 (0,20)	38 (0,41)	30 (0,33)	6 (0,07)	92
6º ano	4 (0,16)	13 (0,52)	8 (0,32)	0 (0,00)	25
7º ano*	22 (0,25)	36 (0,41)	25 (0,28)	5 (0,06)	88
8º ano	9 (0,39)	10 (0,43)	4 (0,17)	0 (0,00)	23
9º ano	15 (0,65)	7 (0,30)	1 (0,04)	0 (0,00)	23
Total	71 (0,26)	119 (0,43)	72 (0,26)	14(0,05)	276

*dois alunos reprovados, nível “abaixo do básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Segundo os dados da tabela acima, pouco mais de um quarto dos alunos aprovados (71 de 276) foram classificados no nível “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e quase a mesma quantia obteve a classificação “adequado”, revelando que, para essa escola, na disciplina de Língua Portuguesa em 2017, os alunos tiveram classificações mais baixas do que os colegas das outras escolas analisadas anteriormente. Isso se nota também pelo número baixo de alunos aprovados que tiveram proficiência “avançado” na avaliação externa. Além disso, e reiterando essa tendência, não houve relação significativa entre os dois modos de avaliação ($X^2=5,66$; 3 g.lib.; $p=0,13$).

Tabela 30 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	13 (0,48)	9 (0,33)	4 (0,15)	1 (0,04)	69
5º ano	39 (0,43)	29 (0,32)	21 (0,23)	2 (0,02)	73
6º ano	14 (0,58)	7 (0,29)	2 (0,08)	1 (0,04)	89
7º ano*	39 (0,47)	32 (0,39)	11 (0,13)	1 (0,01)	90
8º ano	8 (0,40)	11 (0,55)	1 (0,05)	0 (0,00)	97
9º ano	11 (0,61)	7 (0,39)	0 (0,00)	0 (0,00)	71
Total	148 (0,30)	226 (0,46)	101 (0,21)	14(0,03)	489

*dois alunos reprovados, nível “abaixo do básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Na disciplina de Matemática, 30% dos alunos aprovados (148 de 489) foram classificados no nível de proficiência “abaixo do básico”, indicando uma relação inversa entre as duas formas de avaliação, uma vez que quase um terço dos alunos aprovados na avaliação dos professores possui o nível de classificação mais baixo da Prova São Paulo, e apenas 3% o nível “avançado”. Nessa disciplina, para esse ano, os alunos tenderam a ser classificados em níveis mais baixos do que na disciplina de Língua Portuguesa, como ocorreu nas Escolas 1 e 2. Como foram poucos, proporcionalmente, os alunos reprovados, tampouco houve relação significativa entre as duas formas de avaliação ($X^2=2,22$; 3 g.lib.; $p=0,53$).

Tabela 31 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	12 (0,46)	11 (0,42)	3 (0,12)	0 (0,00)	26
5º ano	35 (0,42)	35 (0,42)	14 (0,17)	0 (0,00)	84
6º ano	12 (0,50)	9 (0,38)	3 (0,13)	0 (0,00)	24
7º ano	33 (0,43)	31 (0,40)	11 (0,14)	2 (0,03)	77
8º ano	9 (0,50)	9 (0,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	18
9º ano	12 (0,80)	3 (0,20)	0 (0,00)	0 (0,00)	15
Total	113 (0,46)	98(0,40)	31(0,13)	2(0,01)	244

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Não houve reprovados, em 2017, para a disciplina de Ciências na Escola 3. Nota-se que muitos alunos (por volta de 46%) foram classificados no nível “abaixo do básico”, o que parece revelar também uma relação inversa entre as duas formas de avaliação. Assim como o que observamos nas demais escolas, os alunos tenderam a se sair pior na avaliação de Ciências da Prova São Paulo do que na avaliação de Língua Portuguesa, o que indica uma discrepância entre o que é avaliado interna e externamente.

Vejamos como isso se apresentou para o ano de 2018, a partir dos dados das Tabelas 32, 33 e 34, que trazem informações das três disciplinas para o ano de 2018, para a Escola 3.

Tabela 32 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	1 (0,17)	0 (0,00)	3 (0,50)	2 (0,33)	6
5º ano	13 (0,16)	28 (0,35)	28 (0,35)	12 (0,13)	81
6º ano*	9 (0,20)	22 (0,44)	17 (0,34)	2 (0,04)	50
7º ano**	13 (0,27)	16 (0,33)	18 (0,37)	2 (0,04)	49
8º ano***	6 (0,22)	10 (0,37)	10 (0,37)	1 (0,04)	27
9º ano	13 (0,29)	28 (0,62)	3 (0,07)	1 (0,02)	45
Total	56 (0,22)	104 (0,40)	79 (0,31)	20 (0,07)	258

*dois alunos reprovados com nível “abaixo do básico”; **dois alunos reprovados, com nível “abaixo do básico”, dois alunos reprovados com nível “básico”; um aluno reprovado, com nível “adequado”; ***um aluno reprovado, com nível “abaixo do básico”; dois alunos reprovados, com nível “básico” (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da tabela acima, 78% (203 de 258) dos alunos aprovados, em 2018, na disciplina Língua Portuguesa, obtiveram, no mínimo, a classificação “básico”, na Prova São Paulo, apresentando um resultado melhor do que no ano anterior; não houve, para esses dados, relação entre as duas variáveis ($X^2= 5,55$; 3 g.lib; $p= 0,14$).

Os dois alunos do sétimo ano reprovados e classificados no “básico” nesta disciplina não fizeram a prova de Ciências, um deles obteve o nível “abaixo do básico” em Matemática, o outro o nível “básico”, o aluno desse ano, que obteve o nível “adequado” em Língua Portuguesa, não fez as duas outras provas.

Dos dois alunos do oitavo ano que obtiveram a classificação no “básico” nessa disciplina, um obteve a classificação no nível “abaixo do básico” nas outras duas disciplinas, o outro, o nível “abaixo do básico” em Matemática e não fez a prova de Ciências.

Tabela 33 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 3, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	1 (0,17)	4 (0,67)	1 (0,17)	0 (0,00)	6
5º ano	34 (0,39)	34 (0,39)	19 (0,22)	1 (0,01)	88
6º ano*	18 (0,38)	19 (0,40)	9 (0,19)	2 (0,04)	48
7º ano**	19 (0,38)	27 (0,54)	2 (0,04)	2 (0,04)	50
8º ano***	14 (0,50)	14 (0,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	28
9º ano	22 (0,52)	18 (0,43)	2 (0,05)	0 (0,00)	42
Total	108 (0,41)	116 (0,44)	33 (0,13)	5 (0,02)	262

*um aluno reprovado, com nível “abaixo do básico”; **três alunos reprovados, com nível “abaixo do básico”, um aluno reprovado, com nível “básico”; ***dois alunos reprovados, com nível “abaixo do básico”, dois alunos reprovados, com nível “básico”. (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Quase 40% dos alunos aprovados em Matemática, na Escola 3, em 2018, obtiveram classificação “abaixo do básico” na avaliação externa, e apenas cinco foram aprovados e tiveram desempenho “avançado”. Isso reforça a hipótese das tendências anunciadas anteriormente, qual seja, que há discrepâncias entre as duas avaliações, e elas se acentuam na disciplina de Matemática. Para esses dados, tampouco houve relação significativa entre as duas maneiras de avaliação ($X^2 = 2,88$; 3 g.lib; $p = 0,41$).

Quanto aos alunos reprovados, o aluno reprovado em Matemática do sétimo ano, que obteve classificação no nível “básico” da Prova São Paulo, teve essa mesma classificação em Língua Portuguesa e não fez a prova de Ciências; dos dois alunos do oitavo ano, que obtiveram a classificação no nível “básico” dessa prova, um deles não fez as outras duas, o outro foi classificado no nível “abaixo do básico” nas outras duas provas.

Tabela 34 – Número e proporção de alunos aprovados da Escola 3, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências			Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	
4º ano	0 (0,00)	4 (0,67)	2 (0,33)	6
5º ano	37 (0,49)	27 (0,36)	11 (0,15)	75
6º ano*	20 (0,41)	21 (0,41)	9 (0,18)	50
7º ano**	22 (0,46)	19 (0,40)	7 (0,15)	48
8º ano***	8 (0,50)	7 (0,44)	1 (0,06)	16
9º ano	24 (0,62)	14 (0,36)	1 (0,03)	39
Total	111 (0,47)	92 (0,39)	31 (0,13)	234

*dois alunos reprovados, com nível “abaixo do básico”; **um aluno reprovado, com nível “abaixo do básico”; ***dois alunos reprovados, com nível “abaixo do básico”. (não constam da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da Tabela 34, 47% dos alunos aprovados em Ciências, em 2018, nessa escola, obtiveram a classificação “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e nenhum teve desempenho “avançado”, o que tende a revelar, como em outras tabelas, uma relação inversa entre as duas formas de avaliação para parte importante desses alunos. Também para esses dados não houve relação significativa entre as duas formas de avaliação ($X^2=4,31$; 2 g.lib; $p=0,12$).

Na comparação com as escolas anteriormente analisadas, os alunos da Escola 3, em síntese, apresentaram porcentagens maiores de alunos aprovados e classificados no nível “abaixo do básico”. Apesar disso, em relação às disciplinas, foi observada a mesma tendência das demais escolas: melhor desempenho, bem como maior correspondência entre as duas avaliações na disciplina de Língua Portuguesa do que nas de Matemática e de Ciências.

5. ESCOLA 4 (EMEBS)

5.1 Análises das entrevistas

Diferentemente das EMEFs, na EMEBS foram, ao todo, 10 profissionais que participaram da pesquisa. Realizamos três entrevistas, sendo uma com a diretora; uma com a professora do Ensino Fundamental I e uma com a professora do Ensino Fundamental II que ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Coletamos, também, sete questionários preenchidos pelos professores. Ocorreu que, dias antes de nossa visita, a representante da Diretoria Regional de Educação, responsável pela região da Escola em questão, apresentou o estudo do Projeto de Pesquisa na ocasião de uma JEIF, e entenderam que todos os professores responderiam ao questionário por escrito. Primeiramente discutiram as questões coletivamente e depois responderam individualmente. Os dados abaixo se referem às entrevistas e às respostas dadas a esses questionários.

5.1.1 Principais concepções de avaliação

Parte significativa dos profissionais fez referência à avaliação como ação integrante ao ensino e direcionada ao intento de subsidiar o planejamento (e o replanejamento) pedagógico. Conforme os relatos, a avaliação se refere a um meio que permite colher dados sistematizados de diversas formas com vistas a se analisar e aprimorar a própria prática docente. Assim, a avaliação e os seus resultados foram considerados pelos entrevistados, enfaticamente, como fundamentais no sentido de nortear a ação docente:

Avaliação é um ato pedagógico que subsidia as decisões do professor, permitindo acompanhar a progressão das aprendizagens [...] e propondo reflexões sobre o próprio processo de ensino. É parte integrante do processo de ensino e fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho (professor(a)).

Houve, também, a menção de que a avaliação se refere a um recurso, instrumento ou ato pedagógico que permite verificar a evolução do conhecimento do alunado ou acompanhar a progressão de sua aprendizagem.

Outrossim, a avaliação foi conceituada como processo contínuo ou atividade processual diagnóstica e formativa, portanto, com intuito de promover e de acompanhar a evolução do aluno gradativamente:

A avaliação deve ser formativa, avaliar por avaliar não é formativo (professora do Ensino Fundamental II).

A avaliação começa no primeiro dia de aula e vai até o último. O olhar deve ser direcionado para o aluno, e, embora haja o aspecto

grupal, ele é o próprio parâmetro comparativo de evolução de si mesmo, é importante considerar o que ele mesmo aprendeu e em todos os aspectos, eixos, não apenas em Libras, que é o foco da Escola, mas com relação ao estar na coletividade e à pesquisa, por exemplo. Assim, é importante um olhar integral que procure avaliar comparando como o aluno estava antes, perguntando-se sobre no que ele desenvolveu (diretora).

Outro elemento que destacamos das respostas dos profissionais diz respeito à objetividade das avaliações que, segundo os participantes, precisa ter clareza.

Embora tenha sido um número grande de participantes, as respostas se apresentaram bastante semelhantes. Tais respostas indicam a compreensão da avaliação com maior foco para o direcionamento do trabalho do professor do que para o processo formativo e para a aprendizagem dos alunos, mas sem significar que este não ocorra.

5.1.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores

Por se tratar de uma EMEBS ficou evidente que os instrumentos de avaliação devem ser diferenciados levando-se em consideração o potencial visual e as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Neste sentido, os professores disseram que costumam utilizar imagens e vídeos na Língua dos surdos, isto é, em Libras, já que grande parte dos alunos surdos não tem fluência na Língua Portuguesa (modalidade escrita), e ambas as Línguas referidas são completamente distintas. Assim, o fato de não ter bom desempenho em uma avaliação escrita não, necessariamente, quer dizer que o aluno surdo não tenha aprendido. Isto, possivelmente (considerando que, também, possa haver outros fatores), decorre do fato de o processo de ensino e o de aprendizagem ser em Libras, e não em Língua Portuguesa, mesmo que esta seja trabalhada na Educação de Surdos como segunda Língua na modalidade escrita:

No contexto que atuo devido às especificidades dos alunos utilizo instrumentos que aliam-se à visualidade, expressividade, filmagens, registros como: desenho, foto, atividades (professor(a)).

Às vezes, é necessário, inclusive, que as formas de avaliar sejam diferentes entre os alunos de uma mesma classe porque alguns podem ser fluentes em Libras, mas quanto à escrita, há muita dificuldade porque ela é muito distinta. A escrita é [...] um grande desafio [...] porque a aquisição da Língua acontece tardiamente. Muitas vezes o aluno pode não ter construído a estrutura da Língua Portuguesa, por exemplo, mas ele adquiriu o conteúdo e a avaliação precisa levar isso em consideração (diretora).

Parte significativa dos entrevistados relatou o uso dos instrumentos com bastante preocupação em atrelá-los aos conteúdos ensinados e ao Currículo; como meio de averiguação e mensuração da aprendizagem; e com destacada referência aos resultados. Nos relatos concernentes a esses aspectos notamos o uso recorrente do termo

“objetividade” para a elaboração das avaliações bem como do termo “diversificação” de formas e de tipos de instrumentos, mas sempre com considerações acerca do potencial visual e da diferença linguística dos alunos surdos. Os instrumentos (mínimo de três por bimestre) mencionados pelos professores foram: observação e atividades diagnóstica e formativa no cotidiano; portfólio; avaliação objetiva; produção de texto; avaliação individual; autoavaliação; debate; seminário em grupo e individual; trabalho em grupo; prova teórica; prova prática; prova oral em Libras; produção de maquete; entre outros:

Diversifico os instrumentos para que possa mudar de acordo com o objetivo. [...] Cada momento requer um tipo e um instrumento (professora do Ensino Fundamental I).

“N” formas de avaliar, fora isso, no dia a dia a gente vai avaliando. Avaliar compreensão de texto, leitura... Eles têm muita dificuldade em articular a primeira Língua deles (Libras) com o Português. Então faço muito texto. “N” formas de avaliar mesmo. [...] Sempre (elaboro as avaliações) ligadas ao conteúdo. [...] Já no planejamento das aulas eu penso na avaliação. Eu acho que na medida em que a gente vai avançando no aprendizado eu vejo a coerência do que estou fazendo. [...] Eu uso diversos instrumentos. Há coerência de usar os instrumentos de acordo com a aula. Não é fechado. Até o final do bimestre eu posso mudar (professora do Ensino Fundamental II).

Foi mencionado, especialmente, pela diretora e pela professora do Ensino Fundamental I, sobre a importância de se observar as particularidades dos alunos para além da surdez, por exemplo, os diferentes níveis de aquisição de linguagem, e o modo como cada um aprende e expressa esse aprendizado.

Outro elemento relatado, neste caso apenas pela professora do Ensino Fundamental I, diz respeito à elaboração das avaliações internas a partir não somente do Currículo, mas, também, da avaliação externa como orientadora/norteadora. A professora disse que sempre que acontece alteração na externa ela adequa os seus instrumentos, e que o aluno precisa ter contato com o formato da externa para ter sucesso.

Em análise geral, destacamos a importância da riqueza e da diversificação de instrumentos para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem, especialmente quando se leva em conta as especificidades dos alunos surdos.

5.1.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores

A periodicidade bimestral da aplicação da avaliação interna foi indicada pela diretora e por parte significativa dos professores. Também são realizados, no mínimo, três produtos ao longo do bimestre de maneira autônoma pelo professor. Sobre este aspecto de quantidade de instrumentos durante o período bimestral foi mencionado que há dependência da própria dinâmica da turma e dos conteúdos trabalhados, por

exemplo, a professora do Ensino Fundamental II disse que teve bimestre em que ela sentiu a necessidade de aplicar duas provas e quatro seminários, ou somente uma avaliação; já um(a) professor(a) de Educação Física disse que, durante o bimestre, costuma elaborar avaliações práticas e uma teórica quando o conteúdo pode ser conceituado:

Sistematicamente tem a questão do bimestre. Tenho um tempo X para avaliar. [...] Na avaliação eu levo em consideração todo o processo no conceito (professora do Ensino Fundamental I).

A avaliação é contínua e é feita bimestralmente. Pelo menos, três produtos são solicitados aos professores [...] nesse intervalo (diretora).

Dos dez profissionais que participaram da pesquisa, oito indicaram que, para além da periodicidade bimestral, a avaliação começa do primeiro ao último dia de aula reafirmando o seu caráter contínuo e processual. Mesmo que o conceito numérico (nota) final seja bimestral, muitos afirmaram que sentem a necessidade de avaliar diariamente, semanalmente ou mensalmente tanto com atividades quanto com a observação:

Eu vejo a necessidade de fazer toda semana, todos os dias eu avalio, sem dar nota. [...] A avaliação é feita todo dia, considerando o processo de produção até chegar na nota final. [...] A avaliação é um processo que culmina em um conceito (professora do Ensino Fundamental II).

Avaliação diária de observação quanto à resolução das atividades propostas (professor(a)).

A maior parte dos relatos demonstra a importância de se flexibilizar a periodicidade das avaliações por meio da observação e de atividades cotidianas e em processo.

5.1.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores

A diversificação quanto às formas de avaliação parece fazer que os registros estejam em segundo plano. Há de se observar que a quantidade de alunos por sala é mais reduzida se comparado às unidades escolares com ensino regular e que os professores conhecessem os alunos por nome. Os registros no Sistema parece acontecer de forma similar às outras unidades escolares:

A numérica é só para registro de Sistema. Avaliar o aluno com ele mesmo. Critérios subjetivos para quem ver. Não para mim, porque sei os critérios (professora do Ensino Fundamental I).

Mantenho semanários e vejo se o aluno avançou ou não. Se os alunos compreenderam ou não os conteúdos (professora do Ensino Fundamental II).

A pouca ênfase aos registros das atividades de cada professor dada nas entrevistas não parece prejudicar o andamento da atividade docente.

5.1.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna

A diretora afirma que a atribuição destes conceitos é realizada de forma distinta por tratar-se da educação bilíngue para surdos. Para ela, a forma de acesso ao conteúdo é distinta de modo que a atribuição destes conceitos é definida pelo professor diante dos objetivos estipulados. Já os professores tiveram quatro posições distintas, apresentadas da mais frequente para a menos, com relação a atribuição dos critérios “Não satisfatório”, “Satisfatório” e “Plenamente satisfatório”: (a) de forma gradativa de acordo com a realização das atividades e aprendizagem do aluno; (b) pré-definida pela Rede; (c) diante da aprendizagem do aluno tendo em vista seu próprio desempenho anteriormente; e, (d) discorda desta forma e não a utiliza:

Para olhar um conceito eu tenho que identificar como o aluno está tendo acesso aos conteúdos. Os documentos oficiais orientam mesmo. Atingir ou não, e atingir como. (professora do Ensino Fundamental I).

Não utilizo este tipo de avaliação. Acho muito vago, tem muitas coisas além do que uma palavra. Pode ser satisfatório para uma coisa e não ser em outra. Os critérios avaliativos têm de estar bem estabelecidos. Realmente eu não utilizo. Considero muito vago (professora do Ensino Fundamental II).

“NS” = o aluno não realizou; “S” = o aluno realizou e manteve o mesmo aproveitamento obtido no bimestre ou prova anterior; “P” = o aluno superou seus limites e/ou dificuldades, avançou (professor(a)).

Estes conceitos (“Não satisfatório”, “Satisfatório” e “Plenamente satisfatório”), a avaliação é feita de acordo com a evolução da aprendizagem de cada aluno com ele mesmo (professor(a)).

Cabe observar que as diferenças de compreensão sobre a avaliação podem dificultar que a atribuição de critérios faça parte do projeto coletivo pedagógico da unidade escolar. Entretanto o número de professores respondentes nesta escola foi significativamente superior às demais, o que pode privilegiar a diversidade de compreensão nesta unidade escolar.

5.1.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna

A diretora relata ser necessário mais tempo de estudo coletivo para que os professores pudessem refletir juntos sobre os currículos. Os professores entrevistados sugerem para o aprimoramento das diversas formas de avaliação: (a) utilizar as avaliações para também voltar-se a sua própria prática; (b) fazer a avaliação com o aluno de modo que ele possa compreender seu próprio desenvolvimento; (c) ter definidos e claros os objetivos; (d) organização dos materiais para a avaliação; (e) ter clareza que o objetivo é a aprendizagem do aluno; (f) reconhecer a realidade da unidade escolar e do aluno; e (g) compartilhar com os alunos o que será avaliado e como:

Faço questão do formato. A forma como eu entrego, eu também avalio. É sempre um pré-teste. União das avaliações. Como vai olhar, qual dificuldade e onde vai se deter. Os elementos estéticos eu considero. As avaliações são formatadas (professora do Ensino Fundamental I).

Eu acho que primeiro de tudo tem que ter objetivos claros. O professor tem dificuldades porque não tem isso muito claro. Dou aula para outra escola e lá é Fundamental I. Hoje eu vou dar avaliação de texto, se eu colocar “N” coisas para avaliar eu me perco. Hoje só ortografia e não pontuação. Objetivos muito claros me ajudam a fazer de forma mais fácil a avaliação. Facilita avaliar e identificar as dificuldades. Aluno errou muito em pontuação, já outro não. O objetivo ajuda a ter clareza no que os alunos precisam para a avaliação (professora do Ensino Fundamental II).

A forma mais eficiente de avaliar os alunos é através de provas práticas onde o aluno é sempre avaliado levando em conta sua evolução (professor(a)).

Avaliação é um instrumento que possibilita ver o aprendizado do alunado e o replanejamento do professor (professor(a)).

A avaliação interna tem destaque nas discussões entre os gestores. A possibilidade de uma diversidade da compreensão dos professores parece apontar para uma atenção a esse aspecto da atividade docente. A atenção à especificidade dos alunos convoca os docentes a revisarem frequentemente os aspectos, o que poderia ser interessante para a educação de todos os alunos. O baixo número de alunos parece ser um fator que contribui para tal processo de reflexão.

5.1.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor

Observamos entre os entrevistados que não há uma concordância de que seja possível utilizar os dados das avaliações externas na sala de aula; alguns são favoráveis, outros, não:

Sim, (as avaliações externas), promovem a visualização do processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos e conceitos curriculares (professor(a)).

Sim, para termos referência do processo ensino/aprendizagem da Rede. Mas pensando em aplicabilidade, dentro da nossa Escola as demandas são diferentes. Nosso planejamento (currículo) é diferenciado e, sendo assim, não ajuda a medir conhecimento dos nossos alunos. Os resultados (das avaliações externas) não são funcionais, não são discutidos e não mostram a realidade da nossa Escola (professor(a)).

São importantes, sim. Principalmente quando vejo alunos com dificuldades para realizá-las. Eu vejo mais por esse fator. Quando eles têm dificuldade para resolver conteúdos já trabalhados. Ai eu posso identificar e voltar. Nisso ajuda (professora do Ensino Fundamental I).

Sim. Planejamento, como eu vejo meu trabalho. Estudo as provas, mas acho que nunca a gente vai saber os critérios delas. [...] Eu faço leitura das provas, mas não tem lógica estabelecida. Vai indo de quem está no planejamento das avaliações. Não tem uma sequência. Os critérios ainda não estão fechados, deduzo isso (professora do Ensino Fundamental II).

Conforme pode ser observado, três aspectos ficaram evidentes nas respostas dos entrevistados acerca da avaliação externa como favorecimento do trabalho pedagógico: a) auxilia na visualização da Escola diante do Currículo no sentido de oferecer uma referência; b) possibilita verificar a aprendizagem e/ou dificuldades dos alunos; e c) contribui para o planejamento do professor.

Em contrapartida, foi dito que, na prática, a avaliação externa ainda se encontra desarticulada da realidade da EMEBS e sem clareza quanto aos seus critérios.

5.1.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas

Como sugestão para um aprimoramento das avaliações externas, um(a) dos(as) entrevistados(as) sugeriu formatar (pode ser interpretado como construir uma tabela) itens dos objetivos para serem analisados: não alcançados, parcialmente alcançados e alcançados.

Outro(a) professor(a) sugeriu a necessidade de entender melhor as avaliações externas. Mencionou que as reuniões pedagógicas nas escolas deveriam planejar uma formação com esse assunto, na qual, o estudo auxiliaria os professores na reflexão e no alinhamento dos conteúdos desenvolvidos em sala com o conteúdo proposto nos PCNs e no “Currículo da Cidade”.

Em especial na EMEBS, o conceito de identidade institucional foi muito enfatizado pela diretora, por ser uma Escola com características bem particulares levando-se em consideração as especificidades dos alunos surdos. Durante o processo de aprendizagem, os estudantes da unidade são olhados de uma forma bem singular, valorizando a evolução que apresentaram, ou seja, cada aluno é avaliado na relação com seu desempenho anterior. Segundo a diretora, é importante saber de qual lugar o aluno partiu, como foi o seu processo, o lugar em que chegou e como fazer para que ele continue aprendendo. Assim, se no interior da Escola os estudantes são avaliados individualmente, como na avaliação externa podem ser avaliados frente a objetivos comuns a todos?

Outro(a) entrevistado(a) confirmou a importância de, primeiramente, conhecer a realidade e especificidade de cada escola para observar como o trabalho com a clientela acontece. Para ele(a), os estudantes devem saber *o quê* e *como* serão avaliados, por isso um roteiro de estudo poderia ajudar.

5.2 Análises dos resultados nas avaliações externas e avaliações internas nos anos 2017 e 2018

A seguir, serão descritos os dados a respeito dos resultados das avaliações da Prova São Paulo, referentes aos anos de 2017 e 2018, de proficiências nas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, e os resultados das avaliações internas, expressos nas avaliações do quarto bimestre e nas decisões quanto à aprovação ou reprovação dos alunos, elaboradas pelos professores das escolas para o ciclo Interdisciplinar e para o ciclo Autoral para a Escola 4.

5.2.1 Correlações entre os dois tipos de avaliação para o sexto e nono anos do Ensino Fundamental para a Escola 1

Na Tabela 35, encontram-se as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para o sexto ano da Escola 4, em 2017.

Tabela 35 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 4 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=10)	-0,42	0,12	-0,30
Proficiência Matemática (N=6)	-0,17	0,49	-0,01
Proficiência Ciências (N=7)	-0,08	0,47	0,37

Conforme os dados da tabela acima, para o fim do segundo ciclo, em 2017, não houve nenhuma correlação significativa entre as duas formas de avaliação.

As correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para o oitavo ano da Escola 4, em 2017, são apresentadas na tabela abaixo. Para o ano de 2017, não há dados do nono ano.

Tabela 36 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o oitavo ano da Escola 4 em 2017

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=13)	0,31	0,39	0,24
Proficiência Matemática (N=14)	0,66**	0,41	0,49
Proficiência Ciências (N=12)	0,51	0,47	0,53

No oitavo ano de 2017, para a Escola 4, as correlações entre as duas formas de avaliação, em geral, não foram significantes aos níveis propostos; só houve relação significativa entre a Proficiência em Matemática e a avaliação escolar de Língua Portuguesa.

Para a Escola 4, sexto ano, em 2018, os resultados das correlações entre os dois modos de avaliação estão na tabela a seguir.

Tabela 37 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o sexto ano da Escola 4 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=7)	0,32	0,37	-0,05
Proficiência Matemática (N=7)	0,66	0,49	0,07
Proficiência Ciências (N=7)	0,54	0,56	0,15

Como para as outras tabelas referentes a essa escola, no ano 2018, não foram encontradas correlações significantes entre os dois modos de avaliação.

Na Tabela 38, abaixo, estão as correlações entre as avaliações das proficiências e as notas escolares para o nono ano da Escola 4, em 2018.

Tabela 38 – Correlações entre a proficiência na Prova São Paulo e os resultados escolares para o nono ano da Escola 4 em 2018

	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências
Proficiência Língua Portuguesa (N=12)	0,29	-0,05	-0,07
Proficiência Matemática (N=10)	-0,05	-0,05	-0,21
Proficiência Ciências (N=12)	-0,23	0,02	-0,10

Como em 2017, as notas do quarto bimestre das provas escolares pouco se relacionaram com as provas de Proficiência.

Em síntese, para a EMEBs estudada, quase não houve relação significativa entre as duas formas de avaliação, o que talvez seja explicado pela especificidade dos alunos e dos métodos adotados para ensiná-los.

5.2.2 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiência na Prova São Paulo

Na Tabelas 39, 40 e 41, estão os dados de 2017 das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para a Escola 4.

Tabela 39 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa			
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Total
4º ano	5 (1,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	5
5º ano	6 (1,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	6
6º ano	9 (0,90)	0 (0,00)	1 (0,10)	10
7º ano	17 (1,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	17
8º ano*	10 (0,91)	1 (0,09)	0 (0,00)	11
Total	47 (0,96)	1 (0,02)	1 (0,02)	49

*dois alunos reprovados, com nível “abaixo do básico”

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Para o ano de 2017, na disciplina Língua Portuguesa, quase todos os alunos aprovados nas avaliações internas dessa escola foram classificados no nível “abaixo do básico” na Prova São Paulo, evidenciando uma relação inversa entre as duas formas de avaliação e uma discrepância notável nesses desempenhos. Apenas dois alunos tiveram desempenho “básico” ou “adequado”, e nenhum teve desempenho “avançado”. Além disso, por haver poucos alunos reprovados, não houve relação estatisticamente significativa entre elas ($X^2=0,09$; 2 g.lib; $p=0,96$).

Tabela 40 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática		
	Abaixo do básico	Básico	Total
4º ano	3 (1,00)	0 (0,00)	3
5º ano	5 (0,83)	1 (0,17)	6
6º ano	5 (0,83)	1 (0,17)	6
7º ano	13 (0,87)	2 (0,13)	15
8º ano*	11 (0,92)	1 (0,08)	12
Total	37 (0,88)	5 (0,12)	42

*um aluno reprovado com nível “abaixo do básico”. (não consta da tabela acima)

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Para a disciplina de Matemática, em 2017, para essa escola, os alunos tiveram desempenhos entre “abaixo do básico” e “básico”, ficando a grande maioria dos alunos aprovados na classificados na primeira delas; Não houve relação significativa entre as duas formas de avaliação ($X^2=0,14$; 1 g.lib; $p= 0,71$).

Tabela 41 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2017, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências		
	Abaixo do básico	Básico	Total
4º ano	2 (1,00)	0 (0,00)	2
5º ano	2 (0,40)	3 (0,60)	5
6º ano	4 (0,57)	3 (0,43)	7
7º ano	10 (0,71)	4 (0,29)	14
8º ano	9 (0,75)	3 (0,25)	12
Total	27 (0,68)	13 (0,32)	40

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Quanto à disciplina de Ciências em 2017, observamos resultados similares aos de Matemática apresentados acima, ainda que um pouco melhores. Quase 68% dos alunos aprovados em Ciências, nessa escola, conforme a tabela, foram classificados no nível “abaixo do básico” na avaliação externa. Neste caso, não calculamos relação entre as provas pois não houve alunos reprovados.

Vejamos como isso se apresentou no ano seguinte, 2018, a partir dos dados apresentados nas Tabelas 42, 43 e 44, que contêm informações das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Escola 4 em 2018.

Tabela 42 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Língua Portuguesa por ano escolar

	Nível de proficiência – Língua Portuguesa			
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Total
4º ano	1 (0,20)	2 (0,40)	2 (0,40)	5
5º ano	2 (0,50)	1 (0,25)	1 (0,25)	4
6º ano	6 (0,86)	1 (0,14)	0 (0,00)	7
7º ano	7 (0,58)	2 (0,17)	3 (0,25)	12
8º ano	13 (0,76)	4 (0,24)	0 (0,00)	17
9º ano	12 (1,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	12
Total	41 (0,72)	10 (0,18)	6 (0,10)	57

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Em 2018, os alunos aprovados da Escola 4 obtiveram classificações melhores na disciplina Língua Portuguesa do que no ano anterior na Prova São Paulo, já que se observa que uma proporção maior de alunos teve desempenho “adequado”. Apesar disso, 72% desses alunos aprovados (41 de 57) foram classificados no nível “abaixo do básico”, o que também indica uma discrepância, embora não tão grande quanto a do ano anterior, importante. Além disso, vale notar que não houve alunos reprovados.

Tabela 43 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Matemática por ano escolar

	Nível de proficiência – Matemática			Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	
4º ano	1 (0,17)	4 (0,67)	1 (0,17)	6
5º ano	3 (0,75)	0 (0,00)	1 (0,25)	4
6º ano	6 (0,86)	1 (0,14)	0 (0,00)	7
7º ano	5 (0,50)	3 (0,30)	2 (0,20)	10
8º ano	6 (0,35)	10 (0,59)	1 (0,06)	17
9º ano	7 (0,70)	3 (0,30)	0 (0,00)	10
Total	28 (0,52)	21 (0,39)	5 (0,09)	54

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme se observa na Tabela 43, em 2018, também na disciplina Matemática, os alunos aprovados obtiveram melhor classificação nos níveis de proficiência do que em 2017. Pouco menos da metade foi classificada a partir do nível “básico”, e cinco alunos obtiveram o nível “adequado”.

Tabela 44 – Número e proporção (entre parênteses) de alunos aprovados da Escola 4, em 2018, quanto ao nível de proficiência em Ciências por ano escolar

	Nível de proficiência – Ciências				Total
	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
4º ano	1 (0,20)	2 (0,40)	2 (0,40)	0 (0,00)	5
5º ano	3 (0,75)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,25)	4
6º ano	6 (0,86)	1 (0,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	7
7º ano	7 (0,70)	2 (0,20)	0 (0,00)	1 (0,10)	10
8º ano	5 (0,29)	10 (0,59)	2 (0,12)	0 (0,00)	17
9º ano	10 (0,83)	2 (0,17)	0 (0,00)	0 (0,00)	12
Total	32 (0,58)	17 (0,31)	4 (0,07)	2 (0,04)	55

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

Conforme os dados da Tabela 44, na disciplina de Ciências os alunos aprovados nessa escola foram melhor classificados em 2018 do que em 2017; ainda assim, por volta de 58% deles foram classificados como “abaixo do básico”, o que reforça a tendência de uma discrepância importante entre as duas formas de avaliação.

Em síntese, parte das tendências observadas nas Escolas 1, 2 e 3 também foram indicadas pela análise dos dados da Escola 4. Por outro lado, cabe notar que, comparados com os alunos das EMEFs cujas análises apresentamos acima (Escolas 1, 2 e 3), os alunos da escola 4 obtiveram piores classificações nos níveis de proficiência da Prova São Paulo, o que indica uma discrepância maior entre o desempenho dos alunos nessas dessa escola nas duas formas de avaliação.

Em se tratando da única EMEBS analisada nesta pesquisa, e sem pretensão conclusiva sobre o assunto, esses dados podem indicar que há mais discussões que podem ser feitas sobre o papel e a eficácia da escola especial para alunos com surdez, considerando os critérios de avaliação das provas aqui analisadas, isto é, que o tema certamente merece mais reflexão e investigação a fim de se aprimorar a educação inclusiva.

Por fim, é interessante notar que, para os alunos da Escola 4, as classificações nos níveis de proficiência foram melhores na disciplina de Ciências e piores na de Língua Portuguesa, o que se diferenciou do que observamos na demais escolas, nas quais, os

melhores desempenhos – e a maior correspondência entre as duas avaliações - tenderam a ser nas avaliações de Língua Portuguesa.

6. COMPARAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS

6.1 Principais concepções de avaliação

A parte qualitativa da pesquisa foi realizada, ao todo, com 23 profissionais, sendo dezesseis entrevistados e sete participantes via questionário. Nas EMEFs participaram três professores do Ciclo de Alfabetização, três do Ciclo Interdisciplinar, quatro do Ciclo Autoral, uma diretora, uma coordenadora e uma assistente da direção. Na EMEBS entrevistamos a diretora e duas professoras, uma do Ensino Fundamental I e outra do Ensino Fundamental II. Na mesma escola colhemos sete questionários respondidos pelos professores. Esta consideração aplica-se ao entendimento do que fundamentou a análise dos itens 6.1 até 6.9.

A compreensão de que a avaliação tem por intuito a aprendizagem dos alunos foi compartilhada por todos, ainda que alguns dos entrevistados explicitem mais esta perspectiva do que outros. Também foi apresentada a ideia de que a avaliação não está voltada apenas ao acompanhamento das atividades dos alunos, mas também do próprio exercício da atividade docente, para quais ajustes e mudanças devem ser realizados – diferente da primeira concepção, esta segunda não foi apresentada por todos os entrevistados.

Há divergência quanto a como fazer a avaliação, quando, com quais instrumentos e qual periodicidade. Interessante notar que o questionamento do que pensam sobre a avaliação levou alguns entrevistados a responderem como fazem.

Foram três as formas de avaliação apresentadas pelos entrevistados: (a) avaliação processual com o acompanhamento das atividades sem que haja o registro de notas e/ou do desempenho de cada aluno; (b) avaliação processual com a diversificação de instrumentos de avaliação com o registro das atividades realizadas pelos alunos; e (c) a avaliação como sinônimo de prova, aplicada nos períodos estipulados pelo calendário escolar.

Em um das quatro escolas (Escola 3) houve consenso em torno da concepção da avaliação voltada a processo de ensino e aprendizagem. Na Escola 1 foram apresentadas as formas de avaliação diagnóstica e formativa, com a valorização das atividades cotidianas e a que concentra as avaliações no final de cada bimestre, ambas necessitam da pergunta ‘como fazer a avaliação?’. Na Escola 2, as respostas foram apresentadas quanto à periodicidade da avaliação e aos instrumentos utilizados. Por fim, na Escola 4, também houve respostas quanto aos instrumentos e à periodicidade, entretanto parte significativa das respostas centrou-se na concepção e apresentou a avaliação voltada ao direcionamento do trabalho do professor.

6.2 Principais instrumentos de avaliação interna utilizados pelos professores

Nas Escolas 1, 2 e 3 há um instrumento de avaliação compartilhado por todos os professores que é uma prova oficial, elaborada pelos docentes e pela coordenação

pedagógica; e avaliações diversificadas ao crivo de cada docente, sendo isto uma escolha defendida pelos gestores entrevistados. Na Escola 2 a coordenadora tenta garantir sua participação nas avaliações diversificadas por meio do controle das fotocópias. Na Escola 1 a diretora também relatou participar dessas avaliações, sem, no entanto, especificar como. Na Escola 4, há consenso nas falas dos entrevistados quanto à necessidade de adaptação e diversidade dos instrumentos diante dos alunos surdos, observado no uso recorrente dos termos “objetividade” e “diversificação”.

Quanto aos instrumentos utilizados pelos professores, podemos notar: produção textual (Escolas 1, 3 e 4); seminários, debates e trabalhos em grupo (Escolas 1, 2, 3 e 4); provas (Escolas 2, 3 e 4); lição de casa (Escola 2); observação e registro de algumas atividades sem dar nota (Escolas 2, 3 e 4); autoavaliação (Escola 4); produção de maquete (Escola 4); e uso do Caderno da Cidade (Escola 1).

Na Escola 2, foi construída uma avaliação interna nos moldes das avaliações externas, para que os alunos pudessem conhecer e se adaptarem ao modelo aplicado pela Secretaria da Educação.

6.3 Periodicidade dos instrumentos de avaliação interna utilizada pelos professores

Em relação à periodicidade podemos notar que fica mais explícita, bimestralmente, quando refere-se às avaliações compartilhadas por todos os professores, o que ocorreu nos relatos dos docentes e da equipe gestora das Escola 1, 2, 3 e 4.

Na Escola 1, os entrevistados apresentaram que as avaliações realizadas pelos docentes devam acontecer, preferencialmente, ao término de cada conteúdo, sendo no mínimo três atividades de avaliação no bimestre. Na Escola 2, há alguns relatos de fazer as avaliações ao final de cada conteúdo e de uma avaliação que acontece diariamente por meio das atividades em sala. Na Escola 3, a periodicidade é definida pelos professores diante da forma como cada um avalia. Na Escola 4, há, ao menos, três avaliações ao longo do bimestre e foi recorrente a defesa de que a avaliação inicia no primeiro dia e termina no último dia, reafirmando o seu caráter contínuo.

A eventual não explicitação da periodicidade das avaliações parece ser expressão da importante flexibilização das atividades diagnósticas e formativas, articuladas à dinâmica de cada turma e às especificidades de cada docente.

6.4 Forma de registro de avaliação interna utilizada pelos professores

Em todas as Escolas foi mencionado que o registro do desempenho dos alunos ocorre por meio do lançamento de suas notas na plataforma online chamada de Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Esse lançamento é realizado pelos professores e a forma como os registros são construídos é deliberada pelo docente de maneira autônoma e com a possibilidade de uso de diferentes gêneros avaliativos. Conforme observado na Escola 1, existe no SGP uma listagem de gêneros avaliativos para que o professor lance

a nota no instrumento correspondente, contudo, há a alternativa de se preencher um novo gênero caso o utilizado não apareça na listagem. Na Escola 3, foi mencionada uma formação para os professores colocarem as informações no Sistema compartilhado de registro.

Embora tenha a forma de registro no SGP que é próprio da Rede, em todas as Escolas participantes os professores têm a autonomia para realizarem seus registros da forma que preferirem. Relataram que costumam fazê-los em relação aos avanços e às defasagens dos alunos com vistas a trabalharem em alguma dificuldade dos alunos ou a retornarem em algum conteúdo. As formas de registro são, portanto, particularizadas. São usuais para que o professor possa anotar qualquer necessidade ou observação específica que julgar pertinente. Na Escola 2, foi dito acerca do uso do registro também em função do comportamento dos alunos. Duas professoras, uma da Escola 3 e outra da 4, disseram que realizam registros da rotina semanal (semanário) e das avaliações formativas. A mesma professora da Escola 3 recordou-se de que, também, anota algumas informações importantes para as reuniões com os pais e para as reuniões de planejamento de classe.

A Escola 1 faz uso dos “Cadernos de Registros”. Estes referem-se a mapeamentos dos desempenhos dos alunos, ano a ano, tanto nas avaliações internas quanto nas externas.

Cabe destacar que na Escola 4 há pouca ênfase na questão do registro e maior preocupação quanto à diversificação dos instrumentos de avaliação.

O fato de existir uma plataforma online para o registro do desempenho não reduz a relevância das anotações de elementos particularizados do desenvolvimento e da aprendizagem, enfim, do processo formativo de cada aluno. A autonomia para proceder com essas anotações são fundamentais para que o professor possa se organizar da forma que julgar necessário e em conformidade com a dinâmica cotidiana de sala de aula.

6.5 Sobre a atribuição de conceitos (P, S e NS) e notas (0-10): critérios avaliativos da avaliação interna

Na Escola 1, foi explicado acerca da atribuição de conceitos ou de notas para os diferentes ciclos, sendo “P”, “S” e “NS” para o Ciclo de Alfabetização e nota de zero a dez para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral. Nas Escolas 1, 2 e 3 houve preocupação com a explicação dos significados das siglas “P”, “S” e “NS” fazendo referência a quando e como utilizá-las. Ainda neste contexto, houve pelo menos um(a) participante de cada uma das quatro Escolas que proferiu explicações a respeito dos critérios para os conceitos e também para as notas: a sua atribuição ocorre bimestralmente, portanto, com um tempo predeterminado e de acordo com o “nível” e o “padrão” esperado (preestabelecido) de aprendizagem em face do currículo.

Nos relatos, em linhas gerais, ficou evidenciado que os docentes têm autonomia para elaborar e aplicarem diferentes instrumentos ou formas de avaliação, desde que culminem no conceito ou na nota. Na Escola 1, somado ao aspecto referido, foi,

também, apontada a existência de uma avaliação interna oficial, padronizada, escrita e bimestral para se estabelecer a atribuição de um conceito ou de uma nota. Em relação à autonomia docente para a diversificação no uso de instrumentos, nas formas de avaliação e, consequentemente, na atribuição de conceitos, as Escolas 3 e 4 (sendo esta uma EMEBS) fizeram referência ao aluno com deficiência no que diz respeito ao acesso diferenciado ao conteúdo, à necessidade de se atender as suas especificidades e de se reconhecer o quanto ele pode avançar ao longo do tempo.

Foi relatada em todas as Escolas a questão da atribuição do conceito “S” ou de uma boa nota tendo em vista a aprendizagem específica e categorizada alinhada ao que estabelece, sistematicamente, o Currículo. Somado a isso está o fato de que esse processo ocorre em um momento determinado, ou seja, ao final de cada bimestre ou do ano letivo. Contudo, foi mencionado (Escolas 1, 2, 3 e 4) que tal processo não considera as particularidades de cada aluno, não mostra realmente o seu desenvolvimento (Escolas 2 e 4), e, ainda, não mostra a diferença de significado de um conceito ou de uma nota específica para alunos distintos (Escolas 1, 2 e 4). Há neste contexto, segundo os entrevistados (Escolas 1, 2 e 3), critérios que valorizam a quantificação, ou seja, o fator numérico e objetivo em detrimento do subjetivo, e isso evidencia, na opinião dos entrevistados, a inflexibilidade dos conceitos ou a sua atribuição objetivada de tal forma a ponto de ser capaz de cercear a atividade docente.

Dessa maneira, os participantes demonstraram que discordam ou mesmo que não utilizam tais critérios, embora tenham que compor uma nota ou um conceito bimestral para lançar no Sistema. A indicação de preferência desses professores se relaciona à valorização das individualidades dos alunos por meio da prática da observação e do acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno a partir dele mesmo, de sua evolução, de suas dificuldades e de seus avanços, e não de elementos preestabelecidos e em tempo predeterminado. Na Escola 1, por exemplo, foi mencionado o uso de diferentes formas e tipos de atividades cotidianas para se estabelecer a observação e o acompanhamento referidos, portanto, atividades que já podem ser consideradas subjetivamente avaliativas. Na Escola 2, foi sugerido o uso de relatório individual de cada aluno para observar e apontar a sua evolução, o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem, bem como, a sua participação no dia a dia das aulas. Na Escola 3, foi referida a utilização de trabalhos em grupo e da consideração do progresso de cada aluno. Na Escola 4, também foi apontada a valorização da aprendizagem gradativa de cada aluno com vistas ao seu próprio aproveitamento anterior e por meio da realização de diferentes atividades.

Ademais, alguns aspectos pontuais foram levantados pelo menos uma vez no conjunto dos dados: na Escola 1 houve a menção de que os critérios usuais de avaliação não poderiam funcionar como meio de penalização ao aluno, mas como meio de se conceder retorno em relação ao seu progresso escolar. Na Escola 2 houve a menção de que conceder retorno (*feedback*) ao aluno por meio dos critérios avaliativos usuais é uma ação difícil porque tais critérios apresentam questões ambíguas.

Atentos a outras questões mais específicas a partir de cada um dos ciclos, para além do uso do conceito ou nota, podemos identificar alguns elementos. Como os que serão apresentados a seguir.

No ciclo de alfabetização, as diversas atividades de avaliação ou ficam mais restritas ao momento da aula ou quando são extra classe parecem prescindirem mais da participação dos familiares, quando comparado aos outros dois ciclos.

Ainda no mesmo ciclo, houve relatos que apontaram dificuldades relacionadas à quantidade de alunos por turma, de modo que os acompanhamentos individualizados em termos de aprendizagem ficam dificultados. Neste contexto, dois professores do referido ciclo mencionaram que gostariam de melhores condições de trabalho para anotarem acerca da avaliação do desenvolvimento de cada criança, sem que haja o costumeiro processo de sistematização, de pressão ou de preocupação com conceito ou nota, mas sim, como uso de relatos individuais dos diferentes ritmos dos alunos. Isto é, avaliar o aluno por e com ele mesmo. Tal processo foi referido pelos professores, também, por meio da importância de um trabalho compartilhado entre eles, inclusive entre os docentes dos diferentes ciclos, com objetivo de estabelecer um trabalho de forma articulada e numa sequência realmente significativa para os alunos.

Os professores do ciclo de alfabetização informaram que a avaliação precisa estar de acordo com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, mas atrelados aos ritmos das turmas, às reais necessidades dos alunos e às suas dificuldades. Para isso relataram que as crianças precisam estar conscientes do que está sendo cobrado na avaliação e das razões para a sua aplicação. De todo modo, os professores mencionaram o fato de a avaliação e o estabelecimento de um conceito (ou de uma nota, quando for o caso) causarem pressão, incômodo e angústia nos estudantes e, até mesmo, nos professores, além destes considerarem, por vezes, como uma forma injusta, pois os conceitos não significam exatamente o aprendizado da criança. Cada conceito assume um intervalo muito grande de avaliação da aprendizagem, então, há relatividade e ausência de representação real da diferença entre a dificuldade e o empenho de cada aluno. Cada criança é uma em particular, aprende e expressa de uma forma e num ritmo próprio de desenvolvimento que os conceitos acabam por restringir limitando os alunos. O foco deve estar na aprendizagem e na busca de um caminho pedagógico menos angustiante e mais humano para a aquisição de aprendizagens, e não em um conceito ou um número que a meça.

Nos relatos de avaliação dos professores do ciclo interdisciplinar observamos uma transitoriedade entre formas de avaliação diversificadas com aproximação mais explícita do professor ou do familiar, para formas avaliativas que solicitam do aluno ou do grupo de alunos maior independência, com uma mescla destas posições.

Da mesma forma que no ciclo de alfabetização, os professores do ciclo interdisciplinar enfatizaram que o importante não é a nota ou o conceito, mas sim, o progresso da aprendizagem, e esta precisa fazer sentido para o aluno.

Os mesmos professores mencionaram, também, que sentem falta de apoio e de compartilhamento de ideias a respeito da avaliação e da atribuição da nota ou do conceito, pois apontaram certa dificuldade para terem contato ou discussão coletiva nessa temática.

Outro elemento que podemos acrescentar com base nas entrevistas relaciona-se à importância de se avaliar cada aluno individualmente, pois, somente pela aplicação da avaliação e da medição pela nota ou pelo conceito não abre espaço para a análise das questões particularizadas, como dificuldades, aflições ou outros contextos em que a criança pode estar enfrentando na sua vida. Neste sentido, há a relevância do contato direto e constante com a família.

Podemos identificar uma tendência no ciclo autoral – que difere dos outros ciclos – de compartilhar mais com o aluno seu processo de aprendizado. Parecem ser mais recorrentes as devolutivas.

No que diz respeito ao estabelecimento da nota, os professores do ciclo autoral apresentaram uma concepção mais objetiva com diferentes tipos de atribuição: exclusão de notas mais baixas; atribuição gradativa com a soma das pontuações de diferentes atividades ao longo do bimestre; e autoavaliação no final do bimestre.

Os professores desse ciclo demonstraram preocupação com a aplicação das avaliações de acordo com o momento, os temas, os conteúdos, as necessidades, as dificuldades dos alunos e o ritmo da turma, por isso, reiteraram acerca da importância da diversidade de meios e de recursos. Além disso, afirmaram que preferem avaliar os alunos individualmente por meio de conversas para analisarem a aprendizagem e para compreenderem as razões do estabelecimento dessa ou daquela nota. Os professores disseram que os alunos precisam ter a consciência do próprio desempenho e de que o mais importante não é a nota, mas a aprendizagem e o conhecimento. Ademais, relataram que, embora haja uma padronização e uma referência a ser alcançada, a nota é algo individualizado, pois o desempenho e as dificuldades são diferenciados para cada aluno, cada qual tem o seu ritmo e o seu modo de superação e de aquisição do conhecimento. Neste contexto, nos relatos pudemos observar que consideram a nota como meio de penalização do aluno, pois, para eles, o essencial é a análise do quanto o aluno avançou.

Ainda que seja possível apontarmos tais aspectos, cabe ressaltar os limites deste exercício. Apesar de considerarmos uma distinção entre os ciclos na seleção dos participantes, as perguntas do roteiro de pesquisa mais se voltam a forma como cada professor vai compreendendo a avaliação a partir de seu julgamento e do que é discutido entre ele e seus colegas e com a equipe gestora. Dito de outra forma, não foi solicitado aos professores que apreciassem a distinção dos processos formativos considerando o ciclo em que está. Tal questão pode vir a fornecer aspectos mais precisos de distinção em pesquisas futuras.

6.6 Sugestões para aprimoramento da avaliação interna

Nas Escolas 2, 3 e 4 foi levantada a necessidade de estudos coletivos e de maneira mais intensa em relação à prática avaliativa. Um dos entrevistados da Escola 2 mencionou que a presença da universidade na escola seria proveitosa nesse sentido, especialmente quanto ao estabelecimento dos conceitos e de seus critérios. Nas Escolas 3 e 4 os relatos apontam dificuldade de se estabelecer uma coletividade por conta das

condições de trabalho dos professores. Assim, verificamos que o regime de contratação, a remuneração e outros elementos trazem impactos e limitam as possibilidades de os docentes se reunirem. Dessa forma, as sugestões ressaltam a necessidade de melhores condições de trabalho para favorecer reuniões e discussões sobre a prática avaliativa.

Alguns participantes da Escola 4 indicaram a importância de se compreender que o objetivo claro das atividades avaliativas deve ser a aprendizagem. Para isso, defenderam a necessidade da organização de materiais para as avaliações, do compartilhamento das mesmas entre os docentes, e de que os alunos precisam entender o seu próprio desenvolvimento a partir dessas atividades avaliativas.

Exclusivamente na Escola 1 foi dada preferência à avaliação diagnóstica e formativa em detrimento da cumulativa por esta ser considerada classificatória. Os entrevistados sugeriram, reiteradas vezes, a avaliação em processo contínuo por favorecer a diversificação de formas e tipos de instrumentos a serem trabalhados de maneira autônoma pelo professor. As falas demonstram valorização da prática de atividades que favoreçam discussões.

Nas Escolas 1, 2 e 4 houve sugestões referentes a uma série de ações e de reflexões que deveriam ser realizadas pelos próprios professores logo após a aplicação da avaliação a fim de analisá-la cuidadosamente para aprimorá-la. Foi destacada entre as ações e reflexões a possibilidade de a avaliação funcionar como próprio instrumento de aprendizagem, como meio de se observar e de acompanhar o desenvolvimento dos alunos (sem necessariamente realizar prova pontual para ver se o aluno aprendeu), e como forma de subsidiar a própria prática pedagógica.

Foi pontuado nas Escolas 1, 3 e 4 que a avaliação interna deve observar as necessidades individuais dos alunos, com ou sem deficiência, e a diversidade das turmas e de suas dinâmicas. Cabe lembrar que a Escola 4 se refere a uma EMEBS, portanto, a especificidade e a variedade de instrumentos são levados em consideração em medida significativa.

Ademais, outra análise foi realizada pelos professores da Escola 3, que trata do tempo entre o ensino dos conteúdos preestabelecidos e a aplicação das avaliações que consideram não adequado.

Diante da síntese das sugestões para o aprimoramento da avaliação interna verificamos que a reflexão e a discussão em coletividade são elementos fundamentais e almejados pelos educadores entrevistados. Ressaltamos a valorização da avaliação diversificada, em processo (diagnóstica e formativa) e de acordo com as particularidades do alunado.

6.7 Uso das avaliações externas no trabalho do professor

De uma forma ampla, os entrevistados das escolas verbalizaram opiniões diferentes sobre o uso na sala de aula dos resultados das avaliações externas. As informações mostraram que há escolas que socializam com os estudantes os resultados,

evidenciando com eles quais os erros mais frequentes e os acertos; os conteúdos não aprendidos e que precisam ser revisitados; e o envolvimento dos alunos nos resultados. Há um desejo nos entrevistados de aproveitar os resultados das avaliações para melhorar as aprendizagens dos alunos, revendo conteúdos solicitados, mas não aprendidos de forma satisfatória. Mas, ao mesmo tempo, há uma queixa que os resultados demoram muito a chegar, e às vezes, não é possível trabalhar as dificuldades com aquela turma de estudantes. Mesmo que os dados fiquem registrados no Sistema, podendo ser acessados em outro momento, os entrevistados pontuaram questões técnicas que dificultam o acesso.

Em algumas escolas, percebe-se que há um trabalho com os resultados organizado pelos gestores (diretores e coordenadores e/ou assistentes) nos espaços das reuniões de formação.

Observamos uma certa rejeição dos entrevistados pela forma como a avaliação externa é apresentada, no tipo de formulação das questões, no foco em saberes específicos e pontuais, sem oportunidade de o estudante expressar o que sabe sobre determinado conteúdo. Assim, sugerem questões mais abertas, com espaço para expressarem por escrito as aprendizagens.

Encontramos, também, registros de professores verbalizando que os dados das avaliações externas não auxiliam em nada o trabalho em sala de aula.

6.8 Sugestões para aprimoramento das avaliações externas

Para aprimoramento das avaliações externas, as respostas dos entrevistados evidenciaram alguns caminhos possíveis: I. os resultados obtidos por essa forma de avaliar poderiam ser organizados não só para mostrar as dificuldades de aprendizagem em cada ciclo, em cada escola, mas também identificar aqueles estudantes que obtiveram desempenho excelente; II. em relação ao Sistema, este poderia excluir as notas mais baixas e fazer uma média das notas mais altas; III. professores de diferentes escolas poderiam ser convidados a auxiliar na elaboração dos instrumentos, pois não somente os especialistas possuem esse conhecimento.

Outro aspecto identificado pelos entrevistados foi o respeito às individualidades dos alunos e ao ritmo diferenciado de aprendizagem de cada um. Respeitar as singularidades refere-se à forma de se trabalhar no interior da escola, não tendo sentido então, aplicar o mesmo instrumento para alunos em diferentes níveis de aprendizagem, principalmente com aqueles que apresentam dificuldades em aprender ou outras particularidades. Este ponto foi muito destacado pelos professores que trabalham na EMEBS.

6.9 Análise comparativa das avaliações escolares e os níveis de proficiências na Prova São Paulo

Na comparação entre as avaliações externas e internas, como a grande maioria dos alunos foi aprovada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em todos os anos escolares analisados, para as quatro escolas, tanto em 2017 quanto em 2018, não foi possível, em vários casos, correlacionar as duas formas de avaliação. Quando houve alunos reprovados, esses foram em pequeno número, havendo também poucos dados a serem correlacionados. Em síntese, considerando isso, não foi possível analisar satisfatoriamente a correlação entre as notas escolares e os níveis de proficiências na Prova São Paulo pela Prova de Qui-Quadrado, considerando que uma das variáveis (notas escolares) foi quase constante. Para termos um número maior de alunos reprovados, considerou-se, em conjunto, as avaliações de todos os alunos de uma mesma disciplina de uma mesma escola e, ainda assim, o número de reprovados é proporcionalmente muito pequeno em relação ao número de aprovados. Em outros termos, como uma das variáveis – aprovação/reprovação dos alunos pelas notas escolares - quase não variou, há pouca relação a ser calculada pela Prova do Qui-Quadrado.

Cabe apontar também que as duas escolas com melhores resultados no IDEB obtiveram melhores classificações nos níveis de proficiências da Prova São Paulo, o que é coerente levando-se em conta duas formas de avaliação externa. É notável, em contrapartida, o pior desempenho dos alunos da Escola 3 em comparação com as outras duas, e o desempenho pior ainda dos alunos da Escola 4 em relação às demais.

Das correlações calculadas entre as duas formas de avaliação para o sexto e para o nono anos escolares, nos anos de 2017 e 2018, houve semelhanças entre as tendências encontradas para as escolas 1, 2 e 3: 1- houve correlações de maior magnitude entre as Provas de Língua Portuguesa e os escores nas Proficiências das três disciplinas; 2- houve várias correlações significantes entre as duas formas de avaliações, mas nem sempre entre duas avaliações da mesma disciplina e quase nunca de grande magnitude.

Tendência semelhante foi encontrada na relação entre aprovação ou não nas disciplinas escolares e as classificações na Prova São Paulo: nas Escolas 1, 2 e 3 houve proporção menor de alunos aprovados em Língua Portuguesa e classificados como ‘Abaixo do Básico’ do que nas avaliações de Matemática e de Ciências, o que indica uma relação inversa entre essas formas de avaliação. Na Escola 4, essa proporção foi menor na disciplina de ciências. A partir desses resultados, pode-se almejar que procedimentos sejam adotados para que as correlações entre os dois modos de avaliação sejam mais elevadas, ainda que seja esperado que essa relação não seja plena.

Cabe considerar, também, a partir desses resultados, que, ainda que considerando: 1º) não ter sido um dos objetivos desta pesquisa; 2º) que temos uma única escola bilíngue participante; 3º) que não temos dados comparativos com alunos surdos que estudem com alunos ouvintes, chama a atenção o fato de a maioria dos alunos da Escola 4 (EMEBS) ter sido classificada no nível “abaixo do básico” nas três disciplinas. Esses dados trazem questões que precisam ser examinadas por meio de outras pesquisas para analisar a educação de surdos e desenvolver a discussão da educação inclusiva. Ressaltemos: mesmo que se relativize essa consideração em função do fato de se tratar

de uma única escola avaliada e o de não termos informações de comparação com o desempenho de alunos surdos em escolas regulares, a distinção que aparece nos dados aqui observados levantou questões cuja investigação é importante.

6.10 Análise qualitativa sobre as proficiências na Prova São Paulo e o desempenho dos alunos nas matérias escolares

Para este tópico foram selecionados 48 casos de alunos do Ciclo II (4º, 5º e 6º ano) e do Ciclo III (7º, 8º e 9º ano) considerando a relação entre seu desempenho na prova São Paulo e as notas escolares bimestrais nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A descrição desses casos possibilita uma melhor visualização da variação das notas bimestrais e uma compreensão mais detalhada de que formas elas podem estar relacionadas, ou não, com o desempenho na prova São Paulo. Ao olhar para tais casos, pretendeu-se apresentar algumas regularidades e irregularidades nos desempenhos dos alunos na Prova São Paulo entre os anos 2017 e 2018 verificando, assim, como esses desempenhos podiam estar relacionados em cada caso. Cabe marcar que os casos destacados não têm caráter amostral.

Foram selecionados dezoito casos da Escola 1 – porque o número de dados de alunos era maior comparado às demais –, doze casos da Escola 2, doze casos da Escola 3, e seis casos da Escola 4, cujo número de dados era consideravelmente menor em relação às demais, refletindo seu menor número de alunos. Embora tenha sido adotado esse procedimento de seleção do número de dados aqui expostos com base na quantidade de dados disponíveis da escola é necessário ressaltar que o total de casos não corresponde à proporção de alunos. Trata-se de uma opção para a melhor organização da proposta de análise assumida.

O critério de inclusão e de seleção foi a escolha de uma situação na qual os dados exemplificassem um ou outro tipo de relação entre as notas bimestrais e o desempenho na Prova São Paulo, permitindo elaborar análises e discussões para melhor compreender a relação entre essas duas formas de avaliação – interna e externa –, segundo o tema e objetivo da pesquisa como um todo.

Os 48 casos foram divididos, tal como pode ser observado no Anexo 3, entre cada uma das escolas e subdivididos obedecendo as quatro situações destacadas quanto à relação entre notas bimestrais e desempenho na Prova São Paulo, a saber: a) desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média; b) desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média; c) desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média; d) desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média.

Os critérios “abaixo do básico”, “básico”, “adequado” e “avançado” advém dos níveis de classificação da própria Prova São Paulo e traduzem, respectivamente, os valores de 1 até 4 atribuídos segundo o índice produzido a partir da contabilização de acertos e erros. O critério das notas acima ou abaixo da média levaram em consideração,

no primeiro caso, notas acima de seis (6) e, no segundo caso, notas abaixo de seis (6). Esses critérios foram observados aqui como parâmetros não rígidos pois é possível observar variações entre as notas e poucas vezes elas estão, em todos os bimestres e todas as disciplinas no caso de um mesmo aluno, apenas de um lado do limite estabelecido. O principal aspecto observado é o desempenho próprio de cada aluno em cada caso. Por essa razão é que também foi agregado aos dados o desempenho dos dois anos consecutivos, 2017 e 2018.

A partir dos dados contidos nos quadros (ver Anexo 3) foram tecidos, posteriormente, comentários e, com base na análise desses dados, é possível propor uma síntese, a seguir, que permite pensar as escolas e situações em conjunto.

Os casos selecionados para retratar as quatro situações de relação entre os desempenhos na Prova São Paulo e nas avaliações bimestrais permitiram exemplificar distintos resultados da avaliação, e diferentes trajetórias escolares dentro do sistema de ensino. Começando pela primeira das situações, os onze alunos (três das Escolas 2 e 3, quatro da Escola 1 e um aluno da Escola 4) selecionados em cujas avaliações observa-se desempenho “adequado” e “avançado” na Prova São Paulo e notas acima da média nas avaliações bimestrais, cursavam em 2017 anos variados dos ciclos II e III. Nota-se que não foi selecionado nenhum aluno que em 2017 cursava o 9º ano, por conta de outros casos que puderam exemplificar melhor essa situação, que tivessem ainda dados para os dois anos. Portanto, não houve caso de aluno do 9º ano em 2017, enquanto os demais anos, do 4º ao 8º, foram contemplados nos casos escolhidos. Em geral, os alunos selecionados mantiveram os mesmos desempenhos da Prova São Paulo, “adequado” ou “avançado”, nos anos de 2017 e 2018. Houve oscilações específicas em cada uma das disciplinas, e nota-se particularmente três situações nas quais essas oscilações, entre 2017 e 2018, representaram um desempenho “básico”. Foram os casos escolhidos do aluno 3 da Escola 1, que teve desempenho pior em Matemática e Ciências, do aluno 1 da Escola 2, em Ciências, e do aluno 1 da Escola 4, na proficiência de Língua Portuguesa.

Nas provas bimestrais, houve também oscilações entre os anos de 2017 e 2018, e o caso do aluno 3 da Escola 1 exemplifica a situação na qual em 2018 teve uma nota bimestral abaixo da média, um 4,0 em Matemática. Nos demais casos selecionados, os alunos tiveram oscilações nas suas avaliações, para baixo ou para cima, porém se mantiveram acima da média. Nos três casos da Escola 2, por exemplo, os alunos tiveram notas piores nas avaliações bimestrais de Língua Portuguesa em 2018, porém todas ainda acima da média. O caso do aluno 1 da Escola 1 exemplifica o contrário, pelo ligeiro aumento da suas notas de Matemática - já acima da média no ano anterior - em 2018.

Os 11 casos escolhidos para essa situação exemplificaram alunos cujo desempenho se manteve similar entre 2017 e 2018, alunos cujas oscilações nesses anos os mantiveram nessa situação, e ainda alguns poucos alunos cuja oscilação mudou a relação entre o desempenho na Prova São Paulo e nas avaliações bimestrais. O caso do aluno 1 da Escola 2, por exemplo, é interessante porque em 2018 teve na Prova São

Paulo desempenho “básico” em Ciências enquanto manteve as notas bimestrais acima da média, o que nos permite pensar sua trajetória também dentro da situação 3. De modo similar, o aluno 3 da Escola 1 teve desempenho pior, “básico”, na Prova São Paulo nas disciplinas de Matemática e Ciências em 2018, enquanto nas avaliações bimestrais só suas notas de Matemática pioraram (entre 8,0 e 10 em 2017, e entre 4,0 e 8,0 em 2018). As de Ciências se mantiveram acima da média, portanto a relação entre as avaliações nas duas disciplinas mudou. Essas mudanças, ainda que menos frequentes nos casos selecionados, indicam possíveis trajetórias escolares nas quais o bom desempenho, nas duas avaliações, não é necessariamente mantido no ano subsequente.

Já para a situação 2, na qual os alunos tiveram desempenho “adequado” ou “avançado” na Prova São Paulo e notas abaixo da média nas avaliações bimestrais, foram selecionados 11 casos (cinco da Escola 1, três da Escola 2, um da Escola 3 e dois alunos da Escola 4), que incluíam alunos que cursavam em 2017 todos os anos dos ciclos II e III, isto é, do 4º ao 9º ano.

Como mencionado na apresentação dos casos das escolas subdivididos pelas situações, esta foi a menos frequente entre o conjunto de alunos considerados para essa pesquisa. A escassez de casos desse tipo, no qual o aluno teve desempenho “adequado”/“avançado” na Prova São Paulo e abaixo da média nas avaliações bimestrais, já é um dado interessante para se pensar em relação às tendências apontadas na avaliação quantitativa dos dados desta pesquisa. Frequentemente, também conforme explicado anteriormente, os critérios de seleção foram adaptados para incluir casos que não se encaixavam rigorosamente nessa situação, mas que exemplificavam trajetórias escolares interessantes para a análise. Ora foram consideradas notas bimestrais acima da média e no entanto piores que as dos colegas (sobretudo nas Escola 2 e 3), ora desempenhos que oscilaram entre “básico” e “adequado” na Prova São Paulo (por exemplo na Escola 1).

Com isso, os casos selecionados exemplificaram alunos que mantiveram essa relação entre o desempenho na Prova São Paulo e nas avaliações internas, bem como trajetórias escolares em que essa relação se modificou entre 2017 e 2018. A maioria dos casos selecionados exemplifica a situação na qual os alunos em 2018 tiveram desempenho pior na Prova São Paulo (por exemplo os alunos 5 e 6 da Escola 2 em Ciências, e os alunos 7 e 9 da Escola 1 em Língua Portuguesa), em alguns deles inclusive tendo desempenho “básico” ou “abaixo do básico”, como por exemplo o aluno 5 da Escola 2, que em 2018 teve desempenho “abaixo do básico” em Ciências.

Outras trajetórias também foram representadas nos 11 casos selecionados. O aluno 9 da Escola 1 em Matemática, por exemplo, teve desempenho melhor na Prova São Paulo em 2018, de “básico” para “adequado”.

Quanto às avaliações bimestrais, houve casos em que as notas dos alunos pioraram em 2018, e mais situações nas quais as notas melhoraram. Os três alunos da Escola 2 em Língua Portuguesa, por exemplo, tiveram notas piores em 2018. Já os cinco alunos selecionados da Escola 1 tiveram notas melhores, e acima da média, nas avaliações de Ciências em 2018. Com isso, os alunos 7 e 8 tiveram em 2018

desempenho “adequado”/“avançado” e notas acima da média nessa disciplina, modificando a relação entre suas avaliações e aproximando-se da situação 1, em que há bom desempenho tanto nas avaliações interna quanto na externa.

A segunda situação, no geral, foi marcada por casos mais instáveis e menos casos rigorosamente adequados a esse critério. Além da raridade de casos nos quais os alunos tiveram desempenho “adequado” ou “avançado” na Prova São Paulo e simultaneamente notas abaixo da média nas avaliações bimestrais, nota-se bastante mudança nos desempenhos e notas dos casos selecionados entre 2017 e 2018, inclusive modificando também a relação entre as duas avaliações.

Em relação à terceira situação de relação entre o desempenho nas duas avaliações, foram selecionados 13 casos de alunos que tiveram desempenho “abaixo do básico” ou “básico” na Prova São Paulo e notas acima da média nas provas bimestrais. Foram três casos da Escola 2, quatro das Escolas 1 e 3, e dois da Escola 4). Os alunos selecionados cursavam, em 2017, anos que variaram do 4º ao 8º, portanto não houve caso selecionado de aluno do 9º ano.

Embora seja, tal como a situação comentada anteriormente, também um grupo de alunos com avaliações discrepantes - o desempenho ruim na Prova São Paulo mas acima da média nas bimestrais - esta segunda situação foi muito mais comum, o que também está representado por casos que se enquadram quase totalmente nessa situação tanto em 2017 quanto em 2018. Não houve necessidade de adequação do critério, como feito na situação 2, para acrescentar elementos e incrementar a análise. Assim, os alunos selecionados para exemplificar a situação 3 tiveram desempenhos mais homogêneos e rigorosamente mais adequados a esse critério, o que quando articulado à análise quantitativa pode ser um indicativo de que essa discrepância é mais frequente nos desempenhos dos alunos nas avaliações interna e externa da rede municipal de ensino.

Os desempenhos dos alunos selecionados na Prova São Paulo mostraram situações diversas, em que tiveram proficiências divididas entre “básico” e “abaixo do básico”. Estão exemplificados casos nos quais os desempenhos são similares entre as três proficiências nessa avaliação, como representado pelo aluno 9 da Escola 2, que em 2017 teve desempenho “abaixo do básico” nas três proficiências da Prova São Paulo, bem como casos nos quais o desempenho variou e chegou a incluir “adequado”, como foi a situação do aluno 8 da Escola 3, que em 2018 teve desempenho “adequado” em Língua Portuguesa “abaixo do básico” em Matemática e “básico” em Ciências.

Nas avaliações bimestrais, os casos representam também avaliações mais discrepantes entre as disciplinas, como por exemplo o aluno 8 da Escola 2, que em 2017 teve notas entre 4,0 e 6,0 em Língua Portuguesa, em Matemática entre 4,0 e 8,5, e em Ciências entre 5,0 e 8,5. O caso do aluno 9 da Escola 2, mencionado acima, exemplifica a situação contrária, de notas mais homogêneas, já que em 2017 suas notas nas avaliações das três disciplinas variaram entre 5,0 e 7,0.

Quanto à relação entre as duas avaliações na progressão dos anos, na maioria dos casos selecionados ela se manteve com pequenas alterações. Mas alguns desses casos

também exemplificam trajetórias escolares nas quais essa relação se modifica com as mudanças nos desempenhos dos alunos. O caso do aluno 8 da Escola 3 é interessante pois em 2018 seu desempenho em Língua Portuguesa na Prova São Paulo foi “adequado”, e nas avaliações bimestrais se observou notas melhores, entre 9,5 e 10, e já passou portanto a ter desempenho bom em ambas avaliações, o que pode indicar uma melhora no aprendizado. O caso do aluno 4 da Escola 4, em contrapartida, exemplifica a situação contrária. Em 2018, seu desempenho em Ciências na Prova São Paulo caiu de “básico” para “abaixo do básico”, e nas avaliações bimestrais teve duas notas abaixo da média, o que já nos permite pensar sua situação como a de mau desempenho em ambas avaliações.

Por fim, para a quarta situação, foram selecionados 13 casos de alunos que tiveram desempenho “abaixo do básico” ou “básico” na Prova São Paulo, e notas abaixo da média nas avaliações bimestrais. Esses casos envolvem alunos que cursavam em 2017 todos os anos dos ciclos II e III, e são cinco casos da Escola 1, três casos da Escola 2, quatro da Escola 3, e um aluno da Escola 4.

Na Prova São Paulo, todos os casos selecionados foram de alunos que tiveram desempenho “abaixo do básico” ou “básico”, tanto em 2017 quanto em 2018. Isso envolveu, é claro, oscilações. Houve alunos que melhoraram de “abaixo do básico” para “básico”, assim como os que pioraram, no sentido inverso, mas em nenhum dos casos selecionados um aluno teve desempenho “adequado” em alguma das proficiências. Houve também alunos que mantiveram seus desempenhos, como exemplifica o caso do aluno 9 da Escola 3, que tanto em 2017 quanto em 2018 teve desempenho “abaixo do básico” nas três proficiências (com exceção de Ciências, para a qual não havia dados disponíveis relativos a 2018).

Já nas avaliações bimestrais, os casos selecionados exemplificam trajetórias mais distintas. Houve alunos que mantiveram seus desempenhos, como representa bem o aluno 17 da Escola 1, que em Matemática teve notas entre 3,0 e 5,0 em 2017, e entre 4,0 e 5,0 em 2018. E também, em contrapartida, dois casos exemplificam trajetórias em que o desempenho nas avaliações internas se modificou. No caso do aluno 15 da Escola 1, em 2017 suas notas em Língua Portuguesa variaram entre 4,0 e 6,0, já em 2018 aumentaram e variaram 7,5 e 10, o que indica uma melhora no seu aproveitamento Escolar. O aluno 14, também da Escola 1, exemplifica a variação inversa. Em Ciências em 2017, suas notas variaram entre 3,0 e 5,0. Já em 2018, entre 0 e 5,0, notando portanto uma piora.

A relação entre as avaliações externa e interna na maioria dos casos selecionados se manteve, isto é, com pequenas mudanças no desempenho na Prova São Paulo ou nas notas bimestrais, os alunos tiveram desempenho ruim em ambas. Os casos que exemplificam trajetórias distintas a isso são aqueles tais quais o do aluno 10 da Escola 2, que em Ciências observou uma piora no desempenho na Prova São Paulo, “abaixo do básico”, enquanto que nas suas notas bimestrais se saiu acima da média, com notas entre 6,0 e 7,0, o que já nos permite pensar seu caso dentro da situação 3. Nos casos selecionados, não houve algum em que somente o desempenho na Prova São Paulo

tenha variado e sido “adequado” ou “avançado” em alguma disciplina, enquanto a nota nas avaliações bimestrais se manteve abaixo da média, o que é coerente com a dificuldade indicada de selecionar casos para a situação correspondente, a 2.

De maneira geral, a organização dos casos selecionados pela situação da relação do desempenho entre as avaliações externas e internas nos permitiu verificar mais claramente a diversidade de trajetórias escolares possível mapeada pelo conjunto e na relação entre as duas formas de avaliação. Nota-se que os casos selecionados exemplificaram tanto os alunos que mantiveram seus desempenhos nos dois anos observados, ou seja, aqueles que tiveram desempenho mais homogêneo nesse período, quanto aqueles – que talvez nos levantam mais questões e hipóteses em relação ao primeiro – que apresentaram mudanças nas suas avaliações entre 2017 e 2018.

Os alunos que passaram a ter desempenhos melhores dirigem nosso interesse, é claro, às estratégias de ensino que propiciaram melhor aproveitamento escolar, de modo a valorizá-las e mantê-las. Enquanto isso, aqueles que exemplificam trajetórias descendentes, nas quais os alunos têm desempenhos piores, nos fazem questionar o que tem dificultado o aproveitamento e o desenvolvimento escolares, quais os obstáculos e impasses no sistema municipal de ensino, para além do esperado aumento de complexidade do conteúdo e exigência ao aluno na progressão de cada ano e ciclo.

Pode-se dizer, também, que os estudos de caso também ilustraram as tendências indicadas anteriormente nas análises quantitativas, notando-se que mesmo quando os alunos foram considerados com desempenho abaixo da média nas disciplinas escolares, conforme o critério adotado na segunda parte do relatório, suas notas não foram necessariamente baixas.

6.11 Proporção de alunos aprovados por nível de proficiências na Prova São Paulo

Para ilustrar e compreender melhor a relação entre as duas avaliações, apresenta-se, a seguir, em forma de painel, a proporção de alunos aprovados nas avaliações internas e que obtiveram a classificação “abaixo do básico” na Prova São Paulo, separados por disciplina e ano para cada uma das escolas.

Para termos um critério para ser possível uma avaliação dessa relação, definimos a proporção máxima de 0,25 (Quartil 1) de alunos aprovados e classificados “abaixo do básico” para considerar que a relação entre as duas avaliações seja minimamente adequada; assim, quando a proporção de alunos aprovados nas notas escolares e classificados no nível “abaixo do básico” for igual ou superior a 0,25, a relação entre ambas variáveis não será considerada adequada. Como foram muito poucos os alunos reprovados, é difícil estabelecer a relação contrária: reprovado nas notas escolares e classificado acima do nível básico.

A seguir será apresentado o Painel 1, com esses dados; quando a proporção foi acima de 0,25, destacamos na cor vermelha. Para uma visão mais sintética, após o painel, foram apresentadas figuras para cada uma das disciplinas estudadas.

Quadro 3 – Painel com a proporção de alunos que foram aprovados e obtiveram nível de proficiência "abaixo do básico" na Prova São Paulo, por escola, por ano, por disciplina e por ano escolar

	Escola 1 (EMEF)		Escola 2 (EMEF)		Escola 3 (EMEF)		Escola 4 (EMEBS)	
Língua Portuguesa								
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Quarto	0,16	0,08	0,09	0,18	0,12	0,17	1,00	0,20
Quinto	0,17	0,16	0,10	0,13	0,20	0,16	1,00	0,50
Sexto	0,06	0,17	0,15	0,11	0,16	0,20	0,90	0,86
Sétimo	0,14	0,17	0,30	0,12	0,25	0,27	1,00	0,58
Oitavo	0,14	0,13	0,19	0,25	0,39	0,22	0,91	0,76
Nono	-	0,21	0,46	0,16	0,65	0,29	-	1,00
Matemática								
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Quarto	0,29	0,21	0,39	0,26	0,48	0,17	1,00	0,17
Quinto	0,35	0,41	0,23	0,21	0,43	0,39	0,83	0,75
Sexto	0,31	0,35	0,34	0,27	0,58	0,38	0,83	0,86
Sétimo	0,29	0,28	0,35	0,27	0,47	0,38	0,87	0,50
Oitavo	0,39	0,33	0,19	0,45	0,40	0,50	0,92	0,35
Nono	-	0,48	0,57	0,32	0,61	0,52	-	0,70
Ciências								
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Quarto	0,39	0,23	0,19	0,33	0,46	0,00	1,00	0,20
Quinto	0,36	0,49	0,26	0,36	0,42	0,49	0,40	0,75
Sexto	0,39	0,38	0,21	0,40	0,50	0,41	0,57	0,86
Sétimo	0,35	0,35	0,55	0,39	0,43	0,46	0,71	0,70
Oitavo	0,41	0,37	0,20	0,49	0,50	0,50	0,75	0,29
Nono	-	0,46	0,59	0,34	0,80	0,62	-	0,83

Figura 1 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Língua Portuguesa, por ano escolar, em 2017

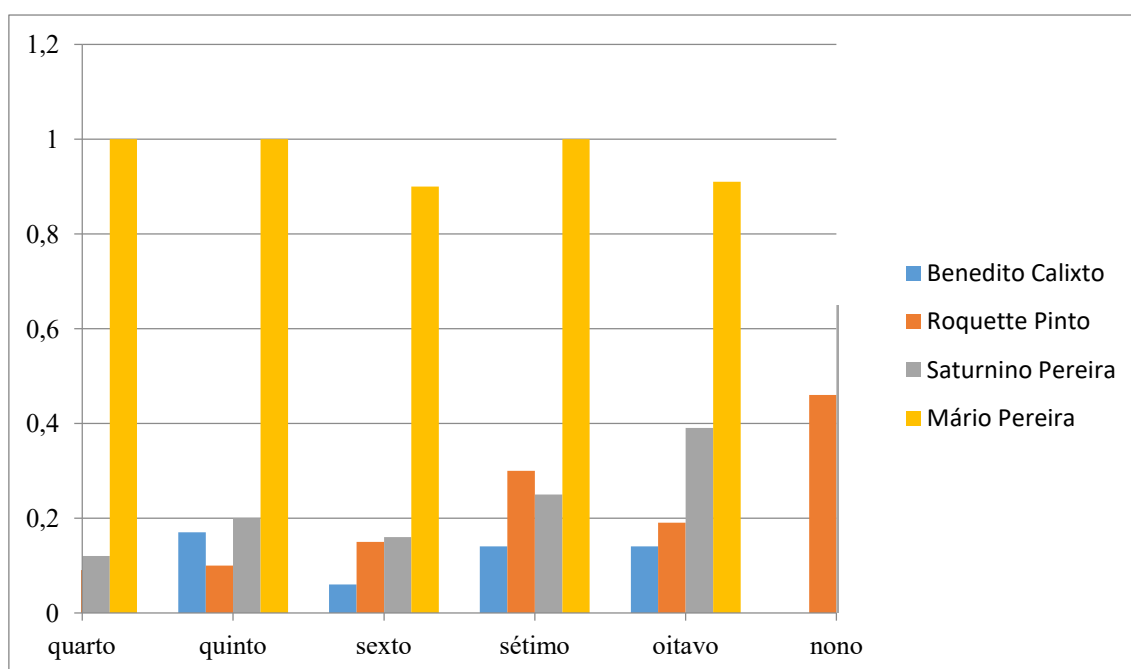


Figura 2 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Matemática, por ano escolar, em 2017

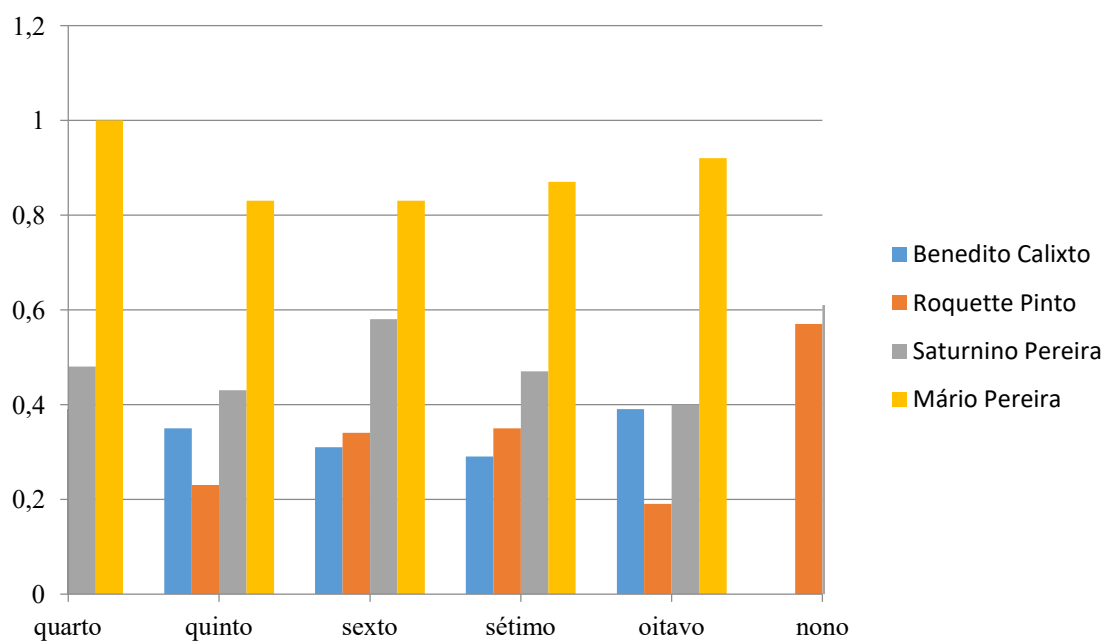


Figura 3 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Ciências por ano escolar, em 2017

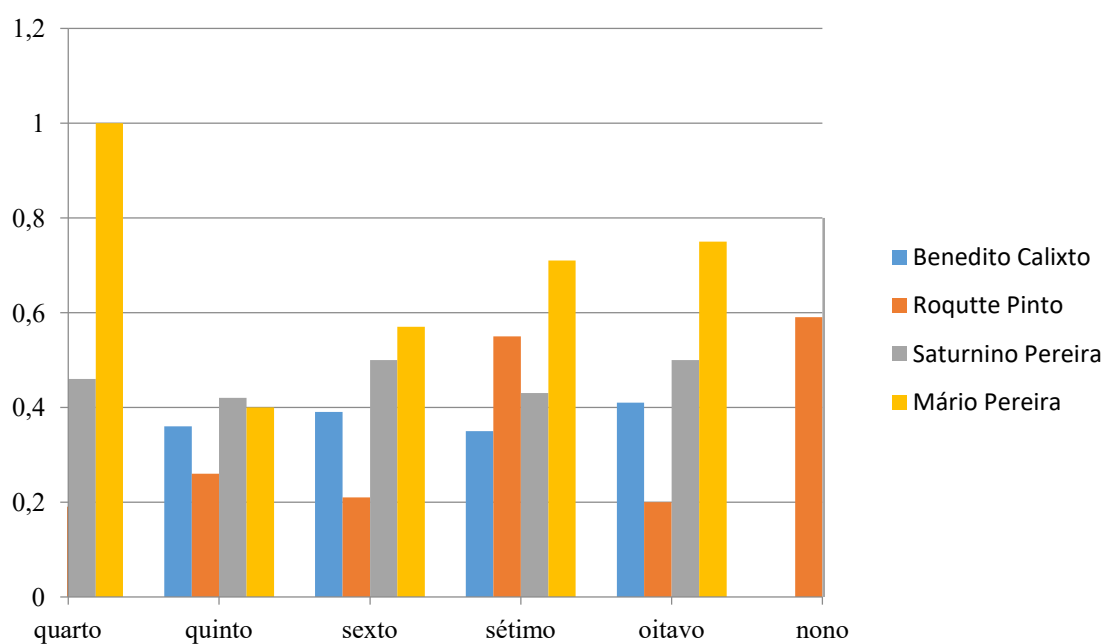


Figura 4 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Língua Portuguesa, por ano escolar, em 2018

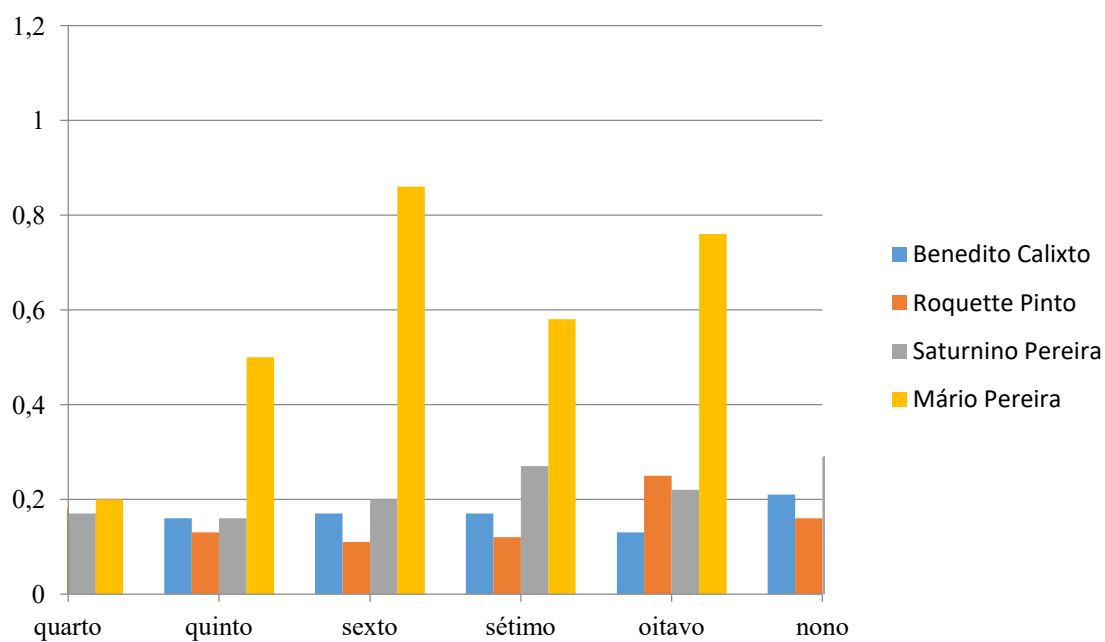


Figura 5 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Matemática, por ano escolar, em 2018

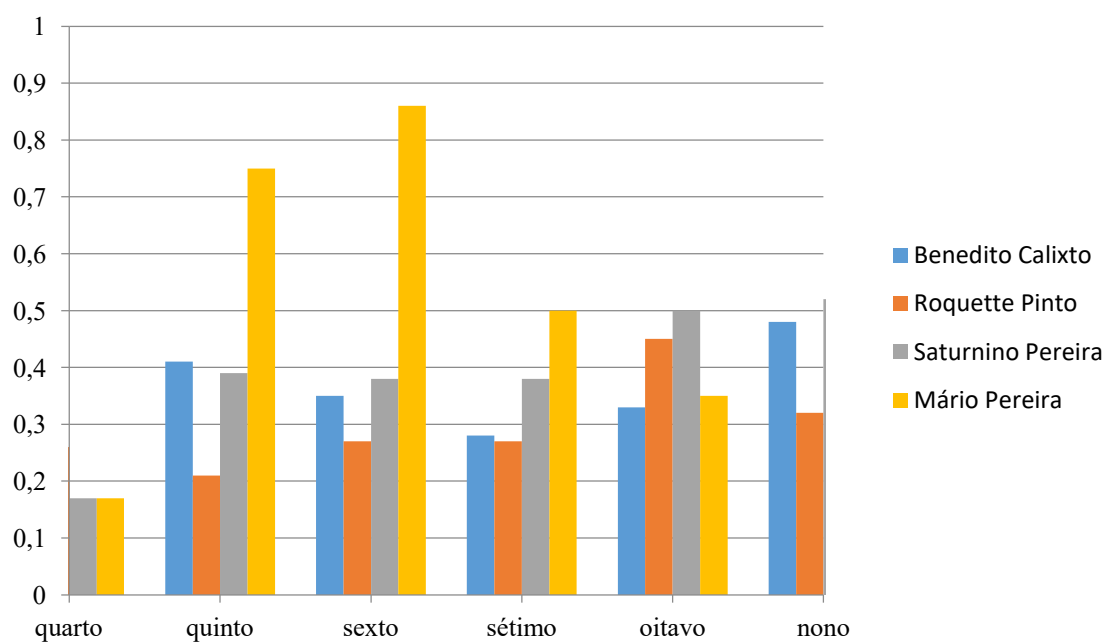
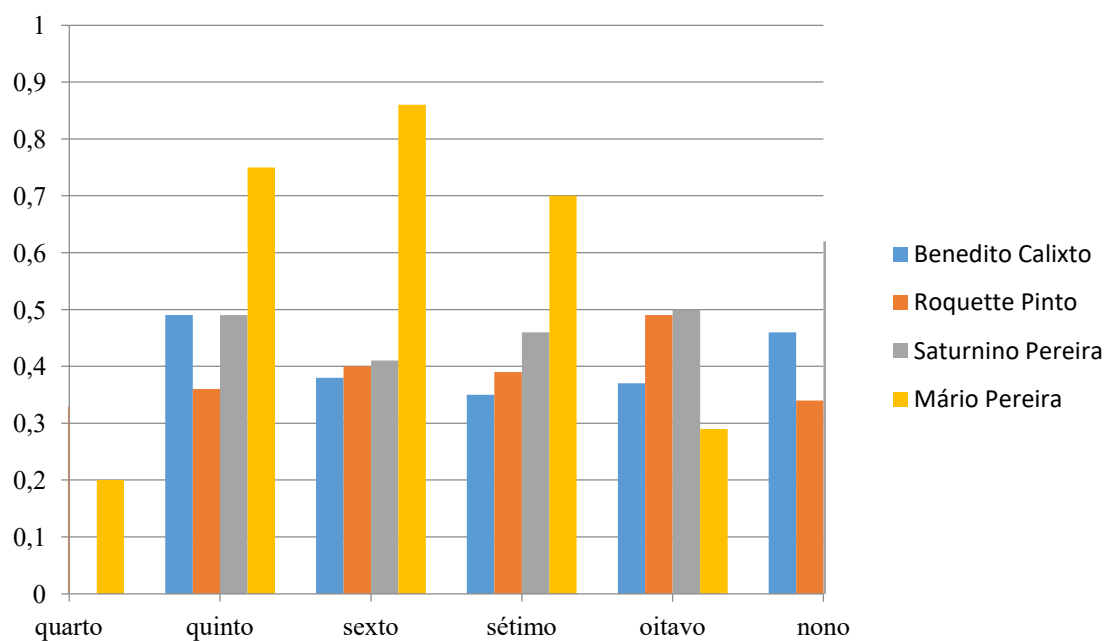


Figura 6 – Proporção de alunos aprovados pelas escolas e com nível de proficiência "abaixo do básico", em Ciências, por ano escolar, em 2018



O painel e as figuras apresentadas trazem dados que permitem visualizar melhor algumas das tendências já apontadas pelas outras análises realizadas neste estudo. Nota-se claramente, no painel inicial, que houve mais casos de alunos aprovados que obtiveram proficiência “abaixo do básico” na Prova São Paulo nas disciplinas de Matemática e Ciências. Na disciplina de Língua Portuguesa nas Escolas 1, 2 e 3, as maiores proporções se encontram no ciclo III, o que indica que há mais discrepância no desempenho nessas duas avaliações no ciclo autoral, portanto deve-se dar mais atenção a esse momento do percurso escolar.

Na comparação entre as escolas, acompanhando também o apresentado no Painel e nos gráficos acima, em conformidade com o que apontamos até agora, a proporção de alunos aprovados nas avaliações internas que tiveram desempenho “abaixo do básico” na externa foi notavelmente maior na Escola 4, na qual se observou anos escolares em que a maioria dos alunos teve o pior desempenho na Prova São Paulo.

Por fim, cabe destacar que a Escola 3, que tem o menor IDEB entre as três EMEFs estudadas, foi a que apresentou uma maior proporção de alunos aprovados e classificados como “Abaixo do Básico” na Prova São Paulo, o que atesta a relação entre essas duas avaliações: a Prova São Paulo e o IDEB.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findarmos este relatório, cabe enfatizar que se trata de um relato de pesquisa exploratória, e por isso qualquer generalização de seus resultados para as escolas paulistanas é indevida; trata-se, apenas, de um estudo que objetiva indicar elementos importantes para a proposição de projetos com maior amplitude. Com uma amostra representativa das escolas da rede, os dados produzidos segundo este modelo podem corroborar ou não o que foi examinado em quatro escolas municipais de São Paulo. Os resultados ora relatados também se prestam a fortalecer ou contraditar argumentos formulados a partir de outras pesquisas e análises do sistema de ensino.

Cabe retomarmos as questões fundamentais que guiaram esse projeto, para depois, elencar algumas sugestões. A primeira questão foi assim redigida: **“Quais são os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para acompanhamento do aprendizado em cada um dos três ciclos que compõem o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino?”**. Por meio das entrevistas dos educadores das quatro escolas, verificamos que são vários os instrumentos utilizados para avaliação pelas escolas; há os que são produzidos coletivamente, principalmente provas, e outros que são propostos individualmente pelos professores: seminários, trabalhos em grupo etc. Interessante notar que não descuidam de avaliações feitas em conjunto e nem tampouco das que atestam sua autonomia para a escolha de outras modalidades de avaliação. Quanto aos instrumentos de avaliação interna, observamos que todas as EMEF's participantes fazem uso de uma avaliação escrita, formal, padrão, somativa e com ocorrência no final de cada bimestre letivo, na chamada semana de avaliação bimestral. Tanto nas EMEF's quanto na EMEBS, além da avaliação bimestral, ficou evidente a autonomia concedida aos professores para diversificarem as atividades avaliativas, sendo no mínimo três por bimestre. Entretanto, houve menção da possibilidade de construção coletiva ou de compartilhamento dessas avaliações. Na EMEBS a questão da diversidade de instrumentos, de recursos e de procedimentos foi largamente mencionada, de modo que são levados em conta, especialmente, o potencial visual e as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Assim como na EMEBS, nas EMEF's também foi feita referência à consideração das particularidades das escolas e das turmas, e as individualidades dos alunos na elaboração e na aplicação dos instrumentos avaliativos. Neste sentido, a observação no cotidiano – por meio de atividades diagnósticas e formativas – e os registros foram relatados, reiteradas vezes, nas quatro escolas, seja com o objetivo de averiguar os conhecimentos prévios dos discentes; de fomentar a evolução desses conhecimentos; de analisar e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; de verificar as suas dificuldades e de promover meios de suplantá-las. Além da avaliação semestral, da observação cotidiana e diante da autonomia, os entrevistados relataram a seguinte tendência de atividades aplicadas ao longo do bimestre: seminário, debate e trabalho em grupo (Escolas 1, 2, 3 e 4); prova, avaliação escrita ou objetiva (Escolas 1, 2, 3 e 4); produção textual (Escolas

1, 3 e 4); autoavaliação (Escolas 1 e 4); pesquisa (Escolas 1 e 2); trabalho colaborativo como as chamadas duplas produtivas (Escola 1); lição de casa e confecção de cartazes (Escola 2); portfólio, produção de maquete, prova prática e em Libras (Escola 4); entre outras.

A segunda questão orientadora desta pesquisa se expressou do seguinte modo: **“De que forma os instrumentos e práticas de avaliação utilizados pelos professores da Rede Municipal de Ensino subsidiam o trabalho pedagógico da unidade educacional?”**. Em todas as escolas, foi feita referência à avaliação como subsídio da própria atividade docente e do (re)planejamento pedagógico. Nos depoimentos, a concepção de avaliação não se reduziu à verificação do aprendizado dos alunos, pois foi pontuada como uma ação integrante do ensino direcionada ao intento de colher dados sistematizados de diversas formas com vistas a analisá-lo e aprimorá-lo. Assim, a avaliação e os seus resultados foram considerados, nos relatos, como fundamentais no sentido de nortear o trabalho do professor. Já a avaliação entendida como processo contínuo com atividades diagnósticas e formativas – logo, também, como meio de aprendizagem – pode contribuir diretamente no plano de ação do professor possibilitando fazer ajustes, mudanças e adequações, bem como identificar estudantes que necessitam de maior atenção.

O **“Como as provas e avaliações externas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação – Avaliação Diagnóstica, Avaliação Semestral, Prova e Provinha São Paulo – são utilizadas pelas unidades educacionais?”**, constituiu-se na terceira questão. Os resultados das avaliações externas são utilizados pelas escolas como meio de verificação da aprendizagem, das possíveis defasagens e dificuldades com vistas a superá-las. Neste aspecto a avaliação externa pode contribuir, segundo os participantes, como complemento ou referência que auxilia no norteamiento do trabalho pedagógico em conformidade ao que é posto pelo Currículo da Rede. E, ainda, pode fornecer bases para a elaboração das avaliações internas com o propósito de articulá-las à externa. Porém, essa articulação é realizada no interior das escolas em momentos de reunião ou de formação. De acordo com os entrevistados, todo esse processo só é possível porque os professores conhecem as particularidades de cada turma e de cada aluno. Em duas escolas foi dito que procuram utilizar os dados das avaliações externas para dialogar com os alunos sobre os seus erros e acertos. Foi acrescentado que os resultados das provas externas podem também ser utilizados com os alunos na busca de desmistificar a sua função, pois, segundo um professor, ainda existe a reação de medo no estudante. Contudo, foi declarado que tais resultados não são postos à disposição com tempo hábil para realizar os aproveitamentos acima referidos de modo mais efetivo. Ademais, parte significativa dos professores não considera os resultados das avaliações externas como funcionais, de modo que foram feitas algumas indicações de pontos desfavoráveis.

Por fim, a última questão a que esta pesquisa objetivou estudar é a que se segue: **“Os resultados da Prova São Paulo correspondem aos pareceres conclusivos dos estudantes ao final do ano letivo, isto é, os estudantes reprovados apresentam desempenho insuficiente na Prova São Paulo?”**.

Como a maioria dos alunos foi aprovada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em todos os anos escolares analisados, para todas as quatro escolas, em 2017 e em 2018, não foi possível, em vários casos, correlacionar as duas formas de avaliação, pois, quando houve reprovados, esses foram em pequeno número; se foi possível relacionar a aprovação dos alunos com os níveis de proficiência da Prova São Paulo, pouco se pode pesquisar sobre os alunos reprovados. Uma das formas que utilizamos para obtermos dados sobre essa questão foi relacionar os resultados nas provas escolares no último bimestre dos alunos do sexto e nono anos escolares com as notas obtidas pelos alunos nas Provas de Proficiência nas três disciplinas; outra, foi analisar a relação entre os que foram aprovados e obtiveram o nível de classificação “Abaixo do Básico” na Prova São Paulo.

Os dados estatísticos indicaram que, em vários casos, há correlação entre as duas formas de avaliação, mas que, em geral, é de magnitude baixa ou intermediária; isto é, em parte dos casos, a aprovação nas disciplinas escolares corresponde a boas classificações na Prova São Paulo, em outra parte considerável, não correspondem; essa relação é maior na disciplina de Língua Portuguesa para as três EMEFs estudadas; na EMEBS, os alunos se saíram melhor na proficiência em Ciências.

Em relação aos dados coligidos para responder a essa questão também é importante notar que muitos alunos aprovados nas escolas obtiveram a classificação “Abaixo do Básico” na Prova São Paulo; para as disciplinas de Matemática e Ciências, para todos os anos escolares estudados (do quarto ao nono ano), houve muitas situações nas quais mais de um quarto dos alunos se encontraram nessa situação. Interessante mencionar que para as escolas com maior IDEB, as correlações entre as duas formas de avaliação foram maiores.

Além dessas questões, também foram coletados dados para outras questões, consideradas orientadoras. Uma delas refere-se à identificação de *padrões* na utilização de determinados instrumentos de avaliação interna pelos professores da Rede Municipal de Ensino. Identificamos padrões referentes à utilização da avaliação bimestral em todas as EMEFs, sendo essa avaliação escrita, uniformizada em cada unidade escolar e considerada oficial com intuito de verificar a aprendizagem frente ao Currículo. Contudo, tanto nas EMEFs quanto na EMEBS, além da observação diária com o registro do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, encontramos outros instrumentos elaborados de maneira autônoma pelos professores no decorrer dos bimestres – por vezes discutidos e/ou compartilhados entre eles e com a participação da equipe gestora – e que são, na maioria, na modalidade discursiva para possibilitar a expressão dos alunos. Os principais são: seminário, debate, trabalho em grupo, produção textual, prova e avaliação escrita ou objetiva. Na EMEBS, por ser uma instituição bilíngue para surdos, verificamos atividades diferenciadas, mas com certo padrão entre os professores e mediante as especificidades dos alunos surdos, como autoavaliação, portfólio, produção de maquete, prova prática e em Libras.

Já para o ciclo de alfabetização, a questão orientadora formulada referiu-se à atribuição dos conceitos (“Não satisfatório”, “Satisfatório”, “Plenamente Satisfatório”).

De uma forma geral, os professores atribuem significados distintos a esses conceitos, o mais problemático deles é o de “Satisfatório”, que alguns consideram muito abrangente. Parte significativa dos entrevistados demonstrou que discorda dos critérios supracitados. Para eles, tais critérios podem não expressar a realidade do aluno; não mostrar a diferença de significado de um conceito ou de uma nota específica para alunos distintos; consideram esses critérios como inflexíveis ou muito abrangentes; e buscam a quantificação e a formalização sem levar em conta o caráter subjetivo, individual e gradativo do processo formativo escolar de cada aluno, o que cabe também à avaliação expressa em números.

A última questão orientadora se dirigiu a quais estratégias, na opinião dos professores, a Secretaria Municipal de Ensino poderia utilizar para aprimorar os processos avaliativos. Os entrevistados indicaram que seria bom ter os resultados mais cedo para melhor poder aproveitá-los; seria importante também para alguns deles que alguns professores da Rede participassem da elaboração das provas de proficiência. De uma forma geral, não a acharam difícil, mas apontaram que, não raro, essas provas não consideram as especificidades das possibilidades de aprendizado dos alunos. Parte dos entrevistados compreende que a avaliação externa não verifica, verdadeiramente, a aprendizagem, pois esta e o desempenho em tal avaliação são elementos distintos e não, necessariamente, entrelaçados. Outras análises críticas às avaliações externas se referem à sua sistematização e periodicidade; ao caráter conteudista e técnico; à excessiva uniformização o objetividade das questões; à classificação dos alunos e da escola em face do Currículo; à ênfase na quantificação, no desempenho e na sua padronização; à preocupação com os índices; à ausência de consideração e atenção às particularidades de cada aluno; à incoerência com as demandas de cada unidade escolar; à desarticulação com as avaliações internas; ao desconforto relatado em relação aos critérios e objetivos; entre outras. Quanto a questões técnicas, foi levantada a da morosidade da divulgação dos resultados e de problemas para acessar o Sistema. Entre as considerações dos entrevistados, foi mencionado que as avaliações externas precisariam ser refletidas de modo crítico e contextual, e que deveriam ser discutidas entre propositores, especialistas e educadores com o objetivo de minimizar esses impasses, inclusive com formações para os docentes – a este respeito houve menção, frente à realidade objetiva, da limitação da possibilidade de se discutir as avaliações nas formações existentes atualmente. Foi feita a referência de que o ideal seria a avaliação pensada pelo próprio professor ou que estes participassem da elaboração das avaliações externas para ter coerência com a realidade da sala de aula e pela sua proximidade com os alunos. Por fim, as considerações vão ao encontro do desejo de uma avaliação mais explícita, que seja, propriamente, um instrumento de aprendizagem e que, de fato, ajude a escola, o professor e o aluno. Assim, caberia uma análise da efetivação das avaliações externas e de seus critérios e objetivos com especial atenção à dinâmica e às necessidades pedagógicas específicas de cada realidade escolar, das turmas e dos alunos – com ênfase à EMEBS por ter características bem particulares levando-se em consideração as especificidades dos alunos surdos –, e, também, ao que expressam os seus educadores. Importante destacar também que uma parte dos professores julga fundamental a

avaliação externa quer para permitir meios que aprimorem o aprendizado dos alunos, quer a percepção dos professores dos melhores métodos para ensinar a seus alunos.

Também é importante destacar nestas considerações finais que, ainda que considerando: 1- não ter sido um dos objetivos desta pesquisa; 2- termos uma única escola bilíngue participante; 3- não termos dados comparativos com alunos surdos que estudem com alunos ouvintes, chama a atenção o fato de a maioria dos alunos da EMEBS ter sido classificada no nível “Abaixo do Básico” nas três disciplinas. Esses dados trazem questões que precisam ser examinadas por meio de outras pesquisas para analisar a educação de surdos. Ressaltemos: mesmo que se relativize essa consideração em função do fato de se tratar de uma única escola avaliada e o de não termos informações de comparação com o desempenho de alunos surdos em escolas regulares, a distinção que aparece nos dados aqui observados levanta questões cuja investigação é importante.

Retomando a discussão conceitual feita na primeira parte deste trabalho, consideramos que a proximidade dos que produzem as provas a serem aplicadas em larga escala das escolas, com os educadores das escolas, cabendo aos primeiros explicar os objetivos das provas e como são construídas, e aos últimos, explicitarem suas concepções de avaliação e as críticas feitas àquelas provas, poderia ser benéfica.

Por meio dos dados apresentados no painel, na parte da análise dos dados quantitativos deste relatório, seria interessante estabelecer metas de redução da proporção de alunos que são aprovados nas disciplinas escolares e têm a classificação “Abaixo do Básico”, na Prova São Paulo; os alunos que fossem assim classificados poderiam ter mais atenção para atingir, ao menos, o nível “Básico”. Essa meta poderia começar em 25% dos alunos nessa situação, por classe, e depois, progressivamente diminuir.

Esses dados retomam a discussão sobre o fracasso escolar (PATTO, 2015), com o acréscimo de que aqueles alunos que antes eram reprovados e/ou evadiam, agora são aprovados, mas, talvez, sem o conhecimento, tal como julgado necessário pela sociedade, para essa aprovação. Se é importante que as crianças e os adolescentes frequentem a escola, também por motivos de socialização, não menos importante é que a educação escolar atinja seus critérios de ensinamento para a formação do cidadão, e as provas aplicadas pelas Secretarias e Ministério de Educação podem auxiliar no cumprimento desse objetivo, mas para que esse auxílio seja mais efetivo ainda, parece ser fundamental que os gestores e professores das escolas possam contribuir mais com essas avaliações e compreender melhor como são elaboradas e possam ser utilizadas.

Tal como argumentam alguns dos autores citados na introdução deste relatório, as avaliações externas não deveriam implementar a competição entre as escolas, nem estimular a gerência e a centralização da educação escolar, tornando a escola uma empresa a ser administrada; do ponto de vista social, seria importante levar em consideração o que colegas finlandeses afirmam existir em seu país: pouca distinção da qualidade das escolas, que, efetivamente, não precisam competir entre si, mas contribuir uma com a outra.

Por fim, por ser este um estudo exploratório, como já afirmado antes, são importantes novos estudos que corroborem ou não os resultados encontrados, mas que contenham dados que permitam aprofundar mais ainda a discussão.

8. REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Epistemologia y ciencias sociales*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001. 128p.
- _____. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 56, pp. 388-411, dez, 1996.
- _____. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. esp., pp. 1367-1384, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BROWN, T. Design Thinking. *Harvard Business Review*, Cambridge, v. 86, n. 6, pp. 84-92, jun., 2008. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/59170818/Design_thinking_-_Harvard_business_review20190508-105953-1k4Ciênciasb7.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDesign_Thinking_por_Tim_Brown_Septiembre.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200131%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200131T211855Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=9403470c8cd9d310a3e935ba41c181482e277bed90e53a32e2002e2bedebfd9f.
- CORREIA, J. A. A. V.; ARELARO, L. R. G.; FREITAS, L. C. Apresentação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. esp., pp. 1275-1281, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109883/108381>.
- FREITAS, D. N. T.; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, pp. 963-984, out/dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00963.pdf>.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136p.

- HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora - uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003. 192p.
- _____. *Avaliação - Mito & Desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 160p.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 254p.
- KANT, I. *A Paz perpétua*. Tradução de Marco Zingano. Porto Alegre: L&PM, 2008. 54p.
- LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, e0204183, pp. 1-28, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0204183.pdf>.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, pp.79-88, dez, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=310&path%5B%5D=298>.
- _____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 182p.
- _____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2013. 272p.
- NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). *Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1a 3 de dezembro de 1997*. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), pp. 89-97, 1998.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PERRENOUD, P. *Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens/Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183p.
- PINTO, J.; SANTOS, L. *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa/Portugal: Universidade Aberta, 2006.
- RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. A. *Prova Operatória: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EDESPLAN, 1991. 62p.
- SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, pp. 1353-1365, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1353.pdf>.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COORDENADORIA PEDAGÓGICA
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. Direitos de Aprendizagem
nos ciclos interdisciplinar e autoral - Coleção Componentes Curriculares em
Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. São Paulo: SME, 2016.

SOUSA, M.; FERRAROTTO, L. Avaliação externa na Rede Municipal de São Paulo:
para qual direção conduz?, *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá/Paraná,
v. 19, n. 3, pp.79-89, set/dez, 2016. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36622>.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de
avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas/São Paulo, v. 19, n. 2, pp. 407-420,
jul, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>.

SOUSA, S. Z.; BONAMINO, A. Três gerações de avaliação da educação básica no
Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.
38, n. 2, pp. 373-388, abr/jun, 2012. Disponível em:
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=151797022012000200007&script=sci_abstract
&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=151797022012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt).

ANEXOS

ANEXO 1- Roteiro de entrevistas semiestruturadas para equipe gestora

- a) Quais são suas concepções sobre avaliação?
- b) Quais são os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para acompanhamento do aprendizado em cada um dos três ciclos? Qual é sua periodicidade, sua forma de registro e atribuição de conceitos?
- c) Quais são os critérios avaliativos para cada um dos conceitos “não satisfatório” “satisfatório” e “plenamente satisfatório”?
- d) Os instrumentos e práticas de avaliação interna subsidiam o trabalho pedagógico desta unidade educacional?
- e) Que sugestões daria para o aprimoramento desta avaliação processual desta escola para cumprir com os objetivos de identificar as dificuldades de aprendizado dos estudantes?
- f) As provas e avaliações externas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (avaliação diagnóstica, avaliação semestral, prova e provinha São Paulo) são utilizadas por esta unidade educacional de quais formas?
- g) Que sugestões daria para a utilização das avaliações externas para o replanejamento pedagógico para o acompanhamento da aprendizagem?

ANEXO 2 - Roteiro de entrevistas semiestruturadas para professores

- a) Quais são suas concepções sobre avaliação?
- b) Há articulação entre as avaliações internas e externas? Se sim, de que forma?
- c) Quais são os principais instrumentos de avaliação que você utiliza para acompanhamento do aprendizado de seus alunos? Qual é sua periodicidade, sua forma de registro e atribuição de conceitos?
- d) Como você os elabora?
- e) Quais são os critérios avaliativos para cada um dos conceitos “não satisfatório” “satisfatório” e “plenamente satisfatório”?
- f) Essas avaliações são utilizadas para a continuidade de seu trabalho pedagógica da classe em questão?
- g) Que sugestões daria para o aprimoramento desta avaliação e identificar as dificuldades de aprendizado dos estudantes?
- h) As provas e avaliações externas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (avaliação diagnóstica, avaliação semestral, prova e provinha São Paulo) são importantes para seu trabalho? Se sim, como o afetam?
- i) Que sugestões daria para a utilização das avaliações externas para o replanejamento pedagógico para o acompanhamento da aprendizagem?

ANEXO 3 - Análise de casos sobre a relação entre as proficiências na Prova São Paulo e o desempenho dos alunos nas matérias escolares

Escola 1 (EMEF)

Para a Escola 1, foram selecionados dezoito casos para representar situações distintas dos resultados entre as duas formas de avaliação. Quatro alunos tiveram desempenho majoritariamente “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas nas avaliações internas acima da média estabelecida, para todas as situações, como o valor de seis; cinco tiveram proficiência “avançada/adequada” na avaliação externa e notas da avaliação interna abaixo da média; quatro alunos tiveram desempenho “básico”/“abaixo do básico” na avaliação interna e notas bimestrais acima da média, e os outros cinco tiveram desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais escolares também abaixo da média.

Os casos mais inequívocos, no sentido de serem mais claramente identificáveis, são os que dizem respeito a resultados com desempenho positivo na prova externa e com notas bimestrais acima da média. Os dados mais ambíguos, mais difíceis de localizar e identificar, são aqueles dos alunos com desempenho considerado positivo na avaliação externa, mas com notas bimestrais mais baixas. Neste último caso nota-se a presença repetida da classificação “básico” nas notas da Prova São Paulo, a despeito de entendermos aqui que tais desempenhos foram positivos. No entanto, o que permitiu a indicação desses casos como bom desempenho foi a ocorrência de desempenhos classificados como “adequados”.

Quadro 4 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 1

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
1	4º (2017)	Avançado	Avançado	Avançado	10	10	10	9	A	10	9	8	10	A	10	10	10	9	A
	5º (2018)	Avançado	Adequado	Avançado	9	10	10	10	A	9	8,5	10	10	A	10	10	10	10	A
2	5º (2017)	Avançado	Avançado	Avançado	8,5	9,5	9,5	10	A	10	10	9,5	10	A	9,5	10	10	10	A
	6º (2018)	Avançado	Adequado	Adequado	6	7	9	10	A	8	8	10	10	A	7	10	10	10	A
3	7º (2017)	Avançado	Adequado	Adequado	7	7	7	9	A	9	9	10	8	A	9	8	7	7	A
	8º (2018)	S/d	Básico	Básico	5	8	9	7	A	4	6	8	5	A	5	8	8	7	A
4	8º (2017)	Avançado	S/d	Avançado	7	6	10	8	A	7	8	9	8,5	A	8	10	10	10	A
	9º (2018)	Adequado	Adequado	Adequado	8	8	9	9	A	9	10	9	10	A	10	10	8	8	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho avançado/adequado na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (4 casos)

Foram descritos no quadro anterior os quatros casos selecionados de alunos da Escola 1 com desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média nas três disciplinas escolhidas. Os alunos selecionados para essa situação cursavam, em 2017, o 4º, 5º, 7º e 8º anos.

Na Prova São Paulo as proficiências das avaliações de Língua Portuguesa em 2017 foram iguais porque todos os alunos alcançaram o desempenho “avançado”. Em 2018 esse resultado se repetiu para os alunos do segundo ciclo (alunos 1 e 2). Para os alunos do terceiro ciclo, não há informação para o aluno 3 (S/d) e o aluno do 9º ano decaiu de nível, passando para “adequado”. As notas bimestrais mantiveram-se entre 8,5 e 10 no caso dos alunos do 4º e 5º ano em 2017 e mantiveram-se acima da média em 2018 para os dois, com um sutil decréscimo observado no caso do aluno 2. Para os alunos do 7º e 8º anos, observou-se, no primeiro caso um decréscimo muito sutil, mas marcado pela presença de uma nota abaixo da média. Para o aluno 4, houve um aumento nas notas considerando-se uma entre cada bimestral.

Nas avaliações de Matemática de 2017, os dois alunos do ciclo II alcançaram o nível “avançado” em 2017, mas caíram para “adequado” no ano seguinte. Os alunos do ciclo III diferiram entre si: o aluno do 7º ano alcançou o nível “adequado” em 2017 e passou para “básico” em 2018; o aluno do oitavo ano não tinha informação indicada no seu nível de desempenho (S/d) no ano de 2017 e apresentou nível adequado em 2018. Nas notas bimestrais, os alunos do ciclo II apresentaram notas altas em 2017 e em 2018, com um levíssimo aumento no caso do aluno 1 e uma diminuição pequena para o aluno 2. Quanto ao ciclo III, observa-se uma queda nas notas do aluno 3 que passa a ter três abaixo da média quando não havia nenhuma, para o aluno 4 há um certo aumento dessas notas.

Para Ciências na Prova São Paulo, os níveis alcançados pelos alunos do 4º e 5º anos em 2017 foram igualmente “avançados”. Do primeiro aluno, o desempenho se manteve no ano de 2018, mas no caso do segundo o nível caiu para “adequado”. Os níveis de proficiência dos alunos de 7º e 8º decresceram: o aluno 3 passou de “adequado” para “básico”, enquanto o aluno 4 passou de “avançado” para “adequado”. Com relação às notas bimestrais em Ciências, os alunos do 4º e 5º ano apresentam muitas ocorrências de notas 10 e, portanto, obtiveram notas muito altas. O bom desempenho se manteve para 2018 de modo geral. No caso dos outros dois alunos, do ciclo III, verifica-se, caso sejam comparadas a soma das notas bimestrais entre os anos, que aconteceu um decréscimo, mas muito baixo e as notas continuam muito altas comparadas ao valor médio de 6,0.

Quadro 5 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 1

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
5	6º (2017)	Adequado	Básico	Adequado	0	0	6	6	A	0	0	6	9	A	0	1	6	6	A
	7º (2018)	S/d	Adequado	Básico	5	5,5	5	6	A	5	5,5	5	5	A	5	3	8	6	A
6	6º (2017)	Avançado	Básico	Básico	3	3	5,5	5	A	5	6	5	5	A	5	6	6	6	A
	7º (2018)	S/d	S/d	Básico	4	6	5	5	A	5,5	5	2	6,5	A	5	5	5	6	A
7	7º (2017)	Adequado	Básico	Adequado	5	4	5	5	A	4	2	5	5	A	3	2	5	3	A
	8º (2018)	Básico	Básico	Básico	7	10	9	8	A	5	5	5	5	A	6	9	5,5	7	A
8	7º (2017)	Avançado	Adequado	Avançado	5	5	5	5	A	5	6	5	5	A	3	5	5	5	A
	8º (2018)	S/d	Adequado	S/d	5	5	5	6	A	6	6	7	6	A	9	8	6	7	A
9	7º (2017)	Adequado	Básico	Básico	6	4	6	5	A	5	5	5	6	A	0	2	5	5	A
	8º (2018)	Básico	Adequado	S/d	5	2	5	5	A	5	4	5	5	A	5	7	5	6	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (5 casos)

O quadro anterior contém os casos de alunos com desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e com notas bimestrais abaixo da média.

Como já foi apontado, essa ocorrência foi a mais difícil de encontrar e estabelecer. É possível observar, nesse sentido, que o nível “básico” foi recorrente, no entanto, em nenhum dos casos houve a presença da classificação “abaixo do básico”, de modo que, por estar acompanhado de desempenhos “adequado” e algumas poucas vezes de desempenhos “avançados”, esses casos foram considerados como de desempenho positivo na Prova São Paulo. As notas bimestrais, por outro lado, apresentam-se como abaixo da média ou na média, indicando um desempenho baixo na avaliação interna. Em quatro dos cinco alunos – alunos 5, 6, 8 e 9 – observa-se a ausência de níveis de desempenho em algumas das matérias da Prova São Paulo (S/d). Foi notado uma diminuição no nível de classificação da Prova São Paulo, passando, em algumas disciplinas, de “adequado” para “básico”. Embora seja também possível observar um incremento no desempenho de alguns alunos, como é o caso dos alunos 5 e 6 quanto à disciplina de Matemática, o caso mais frequente foi de diminuição no nível. De modo geral, percebe-se uma alternância entre os níveis “básico” e “adequado”.

Os dois primeiros alunos, 5 e 6, estavam em 2017 do ciclo II (6º ano) e passaram em 2018 para o ciclo III (7º ano). Os outros três alunos, 7, 8, e 9, eram do 7º ano (ciclo III) em 2017 e passaram para o 8º ano em 2018.

Nas avaliações de Língua Portuguesa da Prova São Paulo em 2017, os desempenhos dos alunos oscilaram entre “avançado” e “adequado”: dois alunos (6 e 8) foram classificados com o nível “avançado” e três alunos (5, 7 e 9) alcançaram o nível “adequado”. As notas nos bimestres dos cinco oscilaram entre 0 e 6,0 de maneira muito parecida e poucas vezes passaram da média. Para o ano de 2018 não há dados para os alunos 5, 6 e 8 (S/d) e os alunos 7 e 9 passaram para o nível “básico”, indicando uma queda no desempenho. Quanto às notas bimestrais em Língua Portuguesa, elas subiram de 2017 para 2018 nos casos dos alunos 5, 6 e 7, e mantiveram-se semelhantes para o aluno 8 e diminuíram no aluno 9.

No caso das avaliações de Matemática de 2017, os alunos do 6º ano tiveram desempenho “básico”. Em 2018 o aluno 5 subiu de nível, passando para “adequado” e não há informação para o aluno 6 (S/d). Nas notas bimestrais em Matemática os alunos 5 e 6, variaram significativamente. O primeiro foi de 0 até 9,0 e o segundo manteve-se com notas próximas de 5 em 2017. Em 2018, as notas do aluno 5 subiram se se considera a soma total dos bimestres e as notas do aluno 6 diminuíram, seguindo o mesmo proceder. Quanto aos alunos do 7º ano em relação ao nível na Prova São Paulo, dois deles apresentaram desempenho “básico” na Prova São Paulo em 2017 e o outro apresentou desempenho “adequado”. No ano seguinte, os alunos 7 e 8 mantiveram os níveis do ano anterior, (básico e adequado) e o aluno 9 subiu de “básico” para

“adequado”. Nas notas bimestrais para 2017 não houve muita variação entre eles e nota-se repetidas ocorrências de nota 5,0. Em 2018 as notas dos alunos 7 e 8 subiram, embora pouco. O aluno 9 decaiu, mas também sem muita diferença do ano anterior.

As avaliações de Ciências de 2017 indicaram desempenho “adequado” do aluno 5 e “básico” do aluno 6, ambos do 6º ano. Em 2018 os dois obtiveram o nível “básico”, indicando queda para o aluno 5 na Prova São Paulo. Nas notas bimestrais para 2017, há para os dois casos uma presença de notas na média, mas algumas abaixo da média. No caso do aluno 5 nota-se uma maior variação, de 0 até 6,0, e no caso do aluno 6, ele obteve a maioria de notas 6 ao longo dos bimestres. No ano de 2018, as médias bimestrais subiram no caso do primeiro aluno e caíram para o segundo. Para o grupo de alunos do terceiro ciclo, os alunos 7, 8 e 9, observa-se, quanto ao desempenho na Prova São Paulo: em 2017 o aluno 7 obteve o nível “adequado”, o aluno 8 alcançou o nível “avançado” e o aluno 9 o nível “básico”; em 2018, o aluno 7 caiu para o nível básico e para os outros dois não há informação disponível (S/d). Sobre as notas bimestrais desses alunos: em todos os casos estão abaixo da média e variam entre 0 e 5,0, com grande frequência de nota 5,0, em 2017. Já em 2018 as notas de todos esses alunos subiram e passaram a variar entre 5,0 e 9,0.

Quadro 6 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 1

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
10	4º (2017)	Básico	Básico	Abaixo do básico	8	10	8,5	7,5	A	8	7	9,5	8	A	10	9,5	8	5	A
	5º (2018)	Básico	Básico	Abaixo do básico	7,5	8,5	9,5	10	A	7,5	7	8,5	10	A	8,5	7,5	9	10	A
11	5º (2017)	Básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	7	8,5	7,5	9	A	7	10	5	8	A	7	7	7,5	8	A
	6º (2018)	Básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	6	6	7	7,5	A	7	6,5	7	9	A	7	10	5	8	A
12	7º (2017)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	6	5	7	7	A	6	6	6	5	A	7,5	7	7	7	A
	8º (2018)	Básico	Abaixo do básico	Básico	6	5	9	7	A	5	5	10	5	A	5	7	8	8	A
13	8º (2017)	Básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	7	7	7	5	A	6,5	7	5	5,5	A	7	8	6	10	A
	9º (2018)	Básico	Abaixo do básico	Básico	6	6	7	7	A	5	6	5	6	A	8,5	6,5	6	6	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (4 casos)

No quadro apresentado na página anterior são exibidos quatro casos de alunos que tiveram desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média. Os alunos selecionados para essa situação cursavam o 4º, 5º, 7º e 8º anos na Escola 1 em 2017, portanto, os dois primeiros (alunos 10 e 11) eram do segundo ciclo enquanto os outros dois eram do terceiro ciclo (alunos 12 e 13).

Para os níveis de desempenho na Prova São Paulo na prova de Língua Portuguesa em 2017 tem-se que os alunos do ciclo II alcançaram o nível “básico” e mantiveram-se assim em 2018. Nas notas bimestrais da disciplina de Língua Portuguesa, em 2017, variaram entre 7,0 e 10 e em 2018 variaram entre 6,0 e 10, com poucas notas 6,0. Não houve grandes diferenças entre esses dois alunos. No caso dos alunos do ciclo III, também para Língua Portuguesa na Prova São Paulo, observou-se a seguinte situação: em 2017, o aluno 12 foi classificado com desempenho “abaixo do básico” e o aluno 13 com nível “básico”; em 2018, o aluno 12 subiu para “básico” e o aluno 13 manteve-se nesse nível. Quanto às notas bimestrais ao longo de 2017, é possível verificar que foram semelhantes nos dois casos e variam entre 5,0 e 7,0, com maior ocorrência de notas 7,0. Em 2018, para o aluno 12 houve um pequeno aumento na nota se somados os valores bimestrais e, para o aluno 13, não houve nenhuma diferença em termos de soma total das notas em cada bimestre.

Em relação aos níveis de desempenho em Matemática na Prova São Paulo no ano de 2017 foi verificado, para os alunos 10 e 11 (ciclo II), os níveis “básico” e “abaixo do básico”, respectivamente. No ano seguinte, cada um manteve o mesmo nível de desempenho alcançado em 2017. Sobre as notas bimestrais em Matemática em 2017: as notas do aluno 10 variaram entre 7,0 e 9,5, as notas do aluno 11 variaram entre 5,0 e 10. Em 2018 as notas bimestrais variaram muito pouco quando comparadas ao ano anterior em termos de seu total final. No caso dos alunos do ciclo III (12 e 13), é possível apontar o seguinte quanto aos níveis de desempenho em Matemática na Prova São Paulo: para 2017, ambos ficaram classificados como “abaixo do básico” e, no ano de 2018, essa classificação não se alterou. Quanto às notas bimestrais para Matemática, em 2017, observa-se que o aluno 12 obteve três notas na média e uma um ponto abaixo da média³ e o aluno 13 obteve duas notas abaixo de 6,0 e duas acima deste valor. Para o ano de 2018, esses alunos apresentaram o seguinte desempenho em Matemática, considerando-se a soma das notas bimestrais: houve um estreito aumento para o aluno 12 embora se observe uma frequência maior de notas 6,0 em 2017 e, em contrapartida, o número de notas abaixo de 6,0 é maior no ano de 2018; para o aluno 13 observou-se uma leve queda quando somadas suas notas bimestrais.

³ Embora isso contradiga, aparentemente, a escolha desse caso para a situação “Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média”, uma vez que não são verificadas notas acima da média, cabe ressaltar que Matemática é a única matéria na qual este aluno obteve a maioria das notas na média, nas outras, em quase todos os bimestres seu desempenho foi superior a notas 6,0.

Em Ciências, para os alunos do ciclo II, os níveis de desempenho na Prova São Paulo foram todos classificados como “abaixo do básico” tanto em 2017 quanto em 2018. As notas bimestrais na matéria de Ciências variaram entre 5,0 e 10 para o aluno 10 e entre 7,0 e 8,0 para o aluno 11, em 2017. No ano de 2018 elas variaram entre 7,5 e 10, no primeiro caso, e entre 7,0 e 10, no segundo caso. Essa diferença de variação, no entanto, não implicou em grande diferença se somadas as notas bimestrais em cada ano e comparado o resultado. No caso dos alunos do ciclo III, foi observado o mesmo padrão com relação aos níveis de desempenho na Prova São Paulo para Ciências: em 2017 eles ficaram “abaixo do básico” e subiram para “básico” em 2018. Esses mesmos alunos, em relação as notas bimestrais obtidas para Ciências, comportaram-se da seguinte maneira: o aluno 12 manteve-se com um total de notas muito parecido, com variação mínima entre os anos de 2017 e 2018 e o aluno 13 caiu um pouco quando comparado o ano de 2018 ao de 2017.

Quadro 7 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 1

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
14	4º (2017)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	3	4	4	4	A	3	4	4	4	A	3	4	5	5	A
	5º (2018)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	S/d	0	6,5	5	5	A	0	5	5	5	A	0	3,5	5	5	A
15	4º (2017)	Básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	4,5	4	6	5	A	4	5	5	5	A	4	6	7	6	A
	5º (2018)	Básico	Básico	Abaixo do básico	7,5	8,5	9,5	10	A	7,5	7	8,5	10	A	8,5	7,5	9	10	A
16	7º (2017)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	2	1	1	3	R	3	3	3	3	R	2	5	2	2	R
	7º (2018)	Básico	S/d	Abaixo do básico	3	2	3	5	A	2	1,5	5	3	A	5	5	6	3	A
17	7º (2017)	Básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	4	1	5	5	A	4	3	5	5	A	3	2	5	5	A
	8º (2018)	Abaixo do básico	Básico	S/d	2	2	5	5	A	4	4	5	5	A	3	6	6	4	A
18	8º (2017)	Básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	6	4	9	5	A	3,5	3,5	5	3,5	A	3,5	8	5	6	A
	9º (2018)	S/d	Abaixo do básico	S/d	3	2	2	5	A	3	2	1	6	A	4	5	5	6	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (5 casos)

No quadro apresentado na página anterior são mostrados cinco casos de alunos que tiveram desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média. Os alunos selecionados para essa situação cursavam o 4º, 7º e 8º anos na Escola 1 em 2017. Na divisão por ciclos, os dois primeiros (alunos 14 e 15) eram do segundo ciclo e os três restantes eram do terceiro ciclo (alunos 16⁴, 17 e 18).

Quanto aos níveis de desempenho na Prova São Paulo em Língua Portuguesa para os dois alunos do ciclo II observa-se que cada um deles manteve em 2018 o nível obtido no ano anterior, o qual, para o aluno 14, foi “abaixo do básico” e, para o aluno 15, foi “básico”. Na matéria de Língua Portuguesa, quando comparadas as somas das notas bimestrais, observou-se um aumento do ano de 2017 para o ano de 2018, no entanto, esse aumento foi pouco expressivo para o aluno 14 enquanto para o aluno 15 foi consideravelmente maior. No que tange aos alunos do ciclo III, a respeito dos níveis de desempenho em Língua Portuguesa na Prova São Paulo é possível notar mudanças em sentidos diferentes de 2017 para 2018: o aluno 16 sobre de “abaixo do básico” para “básico”; o aluno 17 cai de “básico” para “abaixo do básico”; e o aluno 18 que obteve nível “básico” em 2017 não apresenta informação para 2018 (S/d). Para as notas bimestrais em Língua Portuguesa de cada um desses casos o que o quadro permite visualizar é distinto em cada situação quando comparados 2017 e 2018: o aluno 16 quase duplica o total de sua nota, mas esta continua abaixo da média; o aluno 17 mantém-se nos dois anos com um valor total das notas bimestrais muito similar com uma levíssima baixa (um ponto); e a soma das notas bimestrais do aluno 18 cai aproximadamente pela metade no ano seguinte.

Para o desempenho dos casos em relação à Matemática na Prova São Paulo, nos casos do ciclo II, foi observado que do ano de 2017 para 2018 o aluno 14 continuou com nível “abaixo do básico” e o aluno 15 subiu de “abaixo do básico” para “básico”. Sobre suas notas bimestrais na disciplina de Matemática o que aconteceu foi que o aluno 14 manteve o mesmo resultado geral se somadas e comparadas suas notas bimestrais nos anos de 2017 e 2018, mas com diferentes variações de intervalo, em 2017 as notas variavam de 3,0 até 4,0 e em 2018 variavam de 0 até 5,0. O aluno 15 subiu significativamente sua nota utilizando o parâmetro da soma e comparação entre os dois anos aqui observados; em 2017 todas estavam abaixo da média e, no ano subsequente, todas passaram para acima da média. Passa-se agora para os três casos do ciclo III, que, novamente, encontram-se em situações distintas: o aluno 16 obteve a classificação de “abaixo do básico” em 2017 e para 2018 não há informação disponível (S/d); o aluno 17 subiu de “abaixo do básico” para básico entre os anos; e o aluno 18

⁴ Sobre o caso do aluno 16 cabe a seguinte informação: trata-se de um caso selecionado no qual o aluno foi reprovado (R). Portanto, seu desempenho ainda que comparados os anos (2017 e 2018) refere-se ao mesmo ano escolar (7º ano). Como ele, neste recorte de análise, aparece apenas mais um caso na Escola 4.

manteve-se em “abaixo do básico” nas duas ocorrências da Prova São Paulo. Suas notas bimestrais, ou seja, nas avaliações internas, para Matemática entre os anos apresentou pouca variação, de modo geral, em cada bimestre não foi alcançada a nota 6,0 e a comparação da soma das notas bimestrais nos dois anos não permite verificar grandes diferenças.

Para finalizar a discussão dos casos da Escola 1, cabe analisar a situação com relação ao desempenho e notas bimestrais em Ciências. Nos dois casos do ciclo II, o nível de desempenho no ano de 2017 para os dois alunos foi “abaixo do básico” na Prova São Paulo. Em 2018 não há dados para o aluno 14, mas o aluno 15 manteve-se nesse nível. Das notas bimestrais em Ciências, para o aluno 14, houve uma baixa queda entre os anos, mas, para o aluno 15, nota-se uma significativa melhora. O primeiro continua abaixo da média, e o segundo – o qual já apresentava uma entre quatro notas bimestrais acima da média – passa a ter todas as quatro acima da média. No caso dos alunos do ciclo III, todos obtiveram a classificação “abaixo do básico” em 2017 na prova de Ciências da Prova São Paulo. No ano seguinte, o aluno 16 manteve esse desempenho e para os outros dois alunos (17 e 18) não há informações (S/d). Sobre as notas bimestrais na disciplina correspondente: os alunos 16 e 17 aumentam suas notas em 2018, mas continuam com desempenhos que não superam a média, e o aluno 18 tem notas um pouco mais baixas – em todos os casos o parâmetro é a soma das notas bimestrais e comparação entre 2017 e 2018.

Escola 2 (EMEF)

Casos de doze alunos foram selecionados da Escola 2 para esse momento da análise. Esses doze alunos estão divididos igualmente nas quatro situações analisadas. Deste modo, cada situação será composta por três casos a serem descritos a partir dos quadros a seguir.

Quadro 8 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 2

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
1	4º (2017)	Adequado	Avançado	Adequado	10	10	10	10	A	9	10	10	8	A	10	8	10	10	A
	5º (2018)	Adequado	Adequado	Básico	9	9	5	9	A	8,5	9,5	6	9	A	8	9	6	8	A
2	5º (2017)	Avançado	Adequado	Avançado	8	9	8	8	A	8	9	8	8	A	9	8	9	9	A
	6º (2018)	Avançado	Adequado	Avançado	6	7	7	9	A	7	8,5	8,5	8	A	8	7	8	7	A
3	7º (2017)	Avançado	Avançado	Avançado	9	10	10	9	A	9	8	10	9,5	A	10	9	10	9	A
	8º (2018)	Avançado	Adequado	Avançado	6	8	7	8	A	10	10	10	10	A	9	10	9,5	10	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho avançado/adequado na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (3 casos)

O quadro anterior apresenta os dados concernentes à Escola 2, especificamente os três alunos com desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Os três alunos são de anos diferentes. Dois deles, em 2017, estavam no ciclo II (um no 4º ano e outro no 5º) e o terceiro no ciclo III, 7º ano. Nas avaliações de Língua Portuguesa em 2017, o aluno do 4º ano se situou no nível “adequado” da Prova São Paulo, enquanto os outros dois se situaram no nível “avançado”. Nas notas das provas bimestrais, aquele foi o que teve o melhor desempenho, com 10,0 em todos os bimestres, embora todas as notas tenham oscilado entre 8,0 e 10,0. Em 2018, os alunos selecionados tiveram o mesmo desempenho do ano anterior na Prova São Paulo, enquanto que nas provas bimestrais percebe-se uma diminuição das notas dos três alunos, que oscilaram entre 5,0 e 9,0.

Nas avaliações de Matemática, o aluno do 4º e o aluno do 7º ano tiveram desempenho “avançado” na Prova São Paulo, e o aluno do 5º ano obteve o desempenho “adequado”. Apesar dessa diferença na Prova São Paulo, suas notas bimestrais foram similares, oscilando entre 8,0 e 10,0. Em 2018, os três obtiveram desempenho “adequado” na Prova São Paulo, o que é interessante de notar pela mudança nos que no ano anterior tinham se saído no nível “avançado”. Nas notas das provas bimestrais, ao contrário, não houve grande mudança. Com exceção de notas pontuais (um 6,0 do aluno do 4º ano, e um 7,0 do aluno do 5º), elas continuaram entre 8,0 e 10,0.

Quanto às avaliações de Ciências, o aluno do 4º ano teve desempenho “adequado”, enquanto o do 5º e o do 7º tiveram desempenho “avançado” na Prova São Paulo. Suas notas bimestrais escolares não diferiram entre si, oscilando sobretudo entre 9,0 e 10,0, com duas notas 8,0, uma do aluno do 4º ano e outra do aluno do 5º. Em 2018, o aluno do 4º teve desempenho “básico” na Prova São Paulo, e os outros dois mantiveram o desempenho “avançado”. As notas nas provas bimestrais dos alunos do 4º e do 5º ano observaram uma singela piora, oscilando entre 6,0 e 8,0, enquanto as notas do aluno do 7º ano se mantiveram entre 9,0 e 10,0.

Quadro 9 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 2

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
4	4º (2017)	Adequado	Adequado	Adequado	6	7	5,5	6,5	A	4,5	35,	3,5	5	A	6	9	5	6,5	A
	5º (2018)	N/A	N/A	N/A	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d
5	6º (2017)	Adequado	Adequado	Adequado	8,5	7,5	7	7	A	5	5	6	7	A	7	6	5	7	A
	7º (2018)	Adequado	Adequado	Abaixo do básico	6	6	7	6	A	5	7	5	7,5	A	6	5	5	5	A
6	7º (2017)	Adequado	Adequado	Adequado	6	7	6	7	A	8	6	8	5	A	8	7	7	5	A
	8º (2018)	Adequado	Adequado	Básico	5	5	4	5	A	5	8	7	7	A	7	6	5	7	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho avançado/adequado na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (3 casos)

No quadro anterior estão descritos os dados concernentes aos alunos selecionados da Escola 2 que tiveram desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média. Foram também, como dito, três alunos selecionados, que também cursavam anos diferentes em 2017. Eram, respectivamente, do 4º, do 6º e do 7º anos. Como ficará mais claro nessa mesma situação das próximas escolas, foram poucos casos em que houve desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média. Muitas vezes, os casos selecionados para análise não tiveram notas bimestrais abaixo da média, mas abaixo relativamente às notas dos colegas, que mais frequentemente oscilavam entre 8,0 e 10,0. Assim, mesmo se tratando, como o quadro mostra, de notas 6,0, 7,0 ou ainda 8,0, que estão acima da média, eram incomuns e menores que o desempenho dos demais alunos quando tinham nível “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo. Por isso também foi escolhido o caso do aluno do 4º ano, pois apesar de só dispormos de seus dados relativos à 2017, no conjunto de suas notas nas avaliações internas se observa notas 3,5 e 5,0, que eram incomuns nessa situação. Mesmo tendo menos dados, seus desempenhos em 2017 servem como um caso interessante no conjunto.

Nas avaliações de Língua Portuguesa em 2017, os três alunos tiveram desempenho “adequado” na Prova São Paulo, e suas notas nas avaliações bimestrais oscilaram entre 5,5 e 8,5. Em 2018, os desempenhos do aluno do 6º e do aluno do 7º ano se mantiveram os mesmos, no nível “adequado” na Prova São Paulo, mas suas notas nas provas bimestrais escolares diminuíram, e oscilaram entre 4,0 e 7,0.

Quanto às avaliações de Matemática, os três alunos em 2017 tiveram desempenho “adequado” na Prova São Paulo, mas suas notas bimestrais variaram. O aluno do 4º teve notas entre 3,5 e 5,0, os alunos do 6º e 7º anos tiveram notas entre 5,0 e 8,0. Em 2018, os alunos mantiveram o mesmo desempenho “adequado” na Prova São Paulo, bem como oscilações semelhantes nas notas bimestrais, entre 5,0 e 7,0.

Nas avaliações de Ciências de 2017, os três alunos tiveram desempenho “adequado” na Prova São Paulo, bem como notas similares nas provas bimestrais escolares, oscilando entre 5,0 e 9,0. Em 2018, os resultados da Prova São Paulo do aluno do 6º e do aluno do 7º anos mudaram para, respectivamente, “abaixo do básico” e “básico”, enquanto as notas nas provas bimestrais permaneceram semelhantes à do ano anterior, entre 5,0 e 7,0. Interessante notar como nesses casos, em 2018 a situação praticamente se inverteu, já que os dois alunos, do 6º e do 7º anos, em 2018 tinham níveis “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média.

Quadro 10 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 2

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
7	4º (2017)	Básico	Básico	Abaixo do Básico	7	8	8	8	A	7	5	6	6	A	6	8	9	6	A
	5º (2018)	Abaixo do Básico	Básico	Abaixo do Básico	6,5	5	6	6	A	5	5	6	7	A	9	5	5	7	A
8	5º (2017)	Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	4	6,5	6	6	A	4	8,5	7	8	A	5	8,5	8	5	A
	6º (2018)	Abaixo do Básico	Básico	Abaixo do Básico	6	6	6	6	A	7	7	6	6	A	5	6	7	7	A
9	9º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	9	9	8	8	A	8	8	7	5	A	10	9	9	7	A
		N/A	N/A	N/A	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho básico/abaixo do básico na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (3 casos)

No quadro apresentado na página anterior estão os níveis e notas dos três alunos da Escola 2 selecionados para representar a situação de desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média. Em 2017, os três alunos selecionados cursavam o 4º, o 5º e o 7º anos do ensino fundamental.

Nas avaliações de Língua Portuguesa em 2017, os dois primeiros alunos selecionados tiveram desempenho “básico” na Prova São Paulo, e o aluno do 7º ano, “abaixo do básico”. Nas provas bimestrais, as notas do aluno do 4º foram mais acima da média, oscilando entre 7,0 e 9,0, e as dos alunos do 5º e 7º foram acima da média, mas menores, entre 4,0 e 7,0. Em 2018, os dois alunos do ciclo II tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo, já o aluno do ciclo III teve desempenho “básico”. Nas notas bimestrais, as dos alunos do 4º e 5º anos foram parecidas, oscilando entre 5,0 e 6,5, e as do aluno do 7º ano oscilaram consideravelmente, entre 0,0 e 8,0. Interessante notar uma diminuição geral no desempenho por parte dos dois primeiros alunos, tanto na Prova São Paulo quanto nas notas bimestrais. Já no caso do aluno do 7º ano, um desempenho melhor na Prova São Paulo mas pior nas disciplinas.

Quanto às avaliações de Matemática em 2017, o aluno do 4º ano teve desempenho “básico”, enquanto os outros dois tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo. Nas notas das avaliações bimestrais, os alunos do 4º e do 7º anos tiveram notas mais próximas da média, entre 5,0 e 7,0. O aluno do 5º ano teve notas maiores, oscilando entre 7,0 e 8,5, com exceção de um 4,0. Em 2018, tanto o aluno do 4º quanto o do 5º ano tiveram desempenho “básico” na Prova São Paulo, e o do 7º ano manteve o desempenho “abaixo do básico”. As notas nas provas bimestrais dos três alunos se aproximaram da média, oscilando entre 5,0 e 7,0. Nos casos dos alunos do 4º e 7º anos, suas notas de Matemática nas bimestrais foram similares às de 2017. Já no caso do aluno do 5º ano, suas notas bimestrais pioraram ligeiramente.

Nas avaliações de Ciências de 2017, nas quais houve maior discrepância entre as duas avaliações, todos tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo, enquanto nas avaliações bimestrais suas notas oscilaram entre 5,0 e 9,0. Em 2018, os desempenhos dos três se mantiveram em “abaixo do básico”, enquanto nas provas bimestrais suas notas se aproximaram mais da média, oscilando entre 5,0 e 9,0, com destaque para o aluno do 7º ano, que teve duas notas abaixo da média, 3,0 e 4,0. Nos três casos escolhidos para essa situação, nota-se que a discrepância representada, o desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média, foi maior nas avaliações de Ciências.

Quadro 11 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 2

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
10	5º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Básico	3	4,5	4,5	5	A	4	2,5	4,5	5	A	3	5	5	6	A
	6º (2018)	Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	5	6	6	6	A	5	5	5,5	5	A	6	6	6	7	A
11	7º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	3	5	7	5	AC	5	5	5	5	AC	7	2	5	5	AC
	8º (2018)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	1	5	1	5	A	5	5	5	5	A	2	4	2	6	A
12	8º (2017)	Básico	Básico	Básico	4	5	6	5	AC	2	1	5,5	5	AC	5	3	3	8	AC
	9º (2018)	Básico	Básico	Básico	6	7	3,5	7	A	5,5	5	5	5,5	A	1	5	5	5	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho básico/abaixo do básico na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (3 casos)

No quadro apresentado na página anterior, estão registrados os desempenhos dos três alunos da Escola 2 selecionados para a situação na qual houve desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média. Como visto, os três alunos cursavam, em 2017, o 5º, o 7º e o 8º anos do ensino fundamental.

Nas avaliações de Língua Portuguesa em 2017, tanto o aluno do 5º ano quanto o do 7º ano tiveram desempenhos “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e o aluno do 8º ano teve desempenho “básico”. Nas provas bimestrais desse ano, as notas foram similares, oscilando entre 3,0 e 7,0, com destaque para o aluno do 5º ano, que teve notas mais abaixo da média, entre 3,0 e 5,0. Em 2018, o aluno do 5º ano teve desempenho “básico” na Prova São Paulo, enquanto o aluno do 7º e o do 8º ano mantiveram seus desempenhos anteriores, respectivamente, “abaixo do básico” e “básico”. Nas notas bimestrais, o aluno do 7º ano teve notas mais abaixo da média, entre 1,0 e 5,0, enquanto o aluno do 5º e do 8º tiveram desempenhos melhores que o ano anterior, oscilando entre 3,5 e 7,0.

Quanto às avaliações de Matemática, os alunos do 5º e do 7º anos tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e o aluno do 8º, teve desempenho “básico”. Nas provas bimestrais, as notas dos três oscilaram abaixo da média, entre 1,0 e 5,0, com destaque para o aluno do 7º ano, que manteve nota 5,0 em todos os bimestres nessa disciplina nesse ano. Já em 2018, os níveis na Prova São Paulo se mantiveram os mesmos para os três, enquanto que nas avaliações bimestrais as notas dos três se aproximaram da média, oscilando entre 5,0 e 5,5.

Finalmente, nas avaliações de Ciências em 2017, os três tiveram desempenho “básico” na Prova São Paulo, e as notas nas provas bimestrais oscilaram abaixo e acima da média, entre 2,0 e 8,0. O aluno do 5º ano, nas provas bimestrais, teve notas menos variadas, entre 3,0 e 6,0. Em 2018, o aluno do 5º ano teve desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e os outros mantiveram seus desempenhos. Nas avaliações bimestrais, observou-se o contrário. O aluno do 5º ano teve notas similares ao ano anterior, entre 6,0 e 7,0, e os demais tiveram notas mais abaixo da média, entre 1,0 e 6,0.

Escola 3 (EMEF)

Os quadros e descrições a seguir mostrarão os desempenhos e notas dos doze casos escolhidos da Escola 3. Nesta escola, foram escolhidos três casos de desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média, apenas um caso de desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média - porque não havia outro caso desse tipo com dados suficientes - e nos demais casos os alunos foram divididos igualmente, ou seja, quatro casos das outras duas situações, que envolvem desempenho “básico”/”abaixo do básico” na Prova São Paulo.

Quadro 12 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 3

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
1	5º (2017)	Avançado	Adequado	Adequado	9	10	9	9	A	8	9	9	9	A	8	10	9	10	A
	6º (2018)	Adequado	Adequado	Adequado	8	7,5	8	9	A	10	10	9	10	A	7	9	9	10	A
2	6º (2017)	Adequado	Avançado	Adequado	9	7	7	8	A	10	5	9	8	A	7,5	10	6	9	A
	7º (2018)	Adequado	Avançado	Adequado	9,5	10	10	10	A	9	8	8	9	A	10	10	0	6	A
3	7º (2017)	Avançado	Adequado	Avançado	8	9	9	9	A	10	10	10	7	A	10	10	5	10	A
	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (3 casos)

O quadro da página anterior traz os três casos selecionados de alunos da Escola 3 para a situação na qual houve um desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média. Os três alunos selecionados estavam em 2017 cursando, conforme o quadro aponta, o 5º, o 6º e o 7º anos. O aluno do 7º não possuía dados para o ano de 2018, seu código de aluno não constava no banco de dados utilizado.

Nas avaliações de Língua Portuguesa em 2017, os alunos do 5º e do 7º ano tiveram desempenho “avançado” na Prova São Paulo, e o aluno do 6º ano, “adequado”. As notas bimestrais dos três estavam acima da média, oscilando entre 7,0 e 10,0. Nota-se que o aluno do 6º ano, aquele que teve desempenho “adequado” na Prova São Paulo, teve notas bimestrais ligeiramente mais próximas da média, entre 7,0 e 9,0, enquanto os outros tiveram notas entre 8 e 10. Em 2018, os alunos do 5º e 6º ano tiveram desempenho “adequado” na Prova São Paulo (portanto o aluno do 5º ano teve desempenho diferente do ano anterior), enquanto que nas avaliações bimestrais as notas oscilaram entre 7,5 e 10. O mesmo aluno que teve resultado diferente na Prova São Paulo variou os resultados das bimestrais, que oscilaram entre 7,5 e 9,0, enquanto que o aluno do 6º ano, que manteve o mesmo desempenho na Prova São Paulo, obteve nas bimestrais notas acima das do ano anterior, entre 9,5 e 10.

Quanto às avaliações de Matemática de 2017, os alunos do 5º e do 7º ano tiveram nível “adequado” na Prova São Paulo, enquanto o do 6º ano, “avançado”. Nas bimestrais, as notas dos três oscilaram entre 7,0 e 10, com exceção de um 5,0 obtido, curiosamente, pelo aluno do 6º ano que teve o melhor desempenho na Prova São Paulo. Em 2018, os alunos do 5º e 6º ano mantiveram seus níveis na Prova São Paulo, bem como as notas nas bimestrais, que oscilaram entre 8,0 e 10.

Nas avaliações de Ciências em 2017, os alunos do 5º e 6º ano tiveram desempenho “adequado”, e o do 7º ano, “avançado”, na Prova São Paulo. Nas avaliações bimestrais, as notas dos três oscilaram entre 6,0 e 10. Nota-se que o aluno do 7º ano teve notas 10 em três dos bimestres, mas nota 5,0 em um deles. No ano seguinte, 2018, os alunos do 5º e 6º ano mantiveram o mesmo desempenho na Prova São Paulo, “adequado”. O aluno do 5º ano teve notas bimestrais entre 7,0 e 10, já o do 6º ano teve notas entre 5,0 e 10, oscilando mais do que o ano anterior.

Quadro 13 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 3

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
4	5º (2017)	Adequado	Adequado	Adequado	5	5	7	8	A	5	6	6	9	A	5	7	7	8	A
	6º (2018)	N/A	N/A	N/A	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d	S/d

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (1 caso)

No quadro anterior foram apresentadas as notas do único caso na Escola 3 de desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média. Como apontado anteriormente, esses casos foram os menos frequentes entre os quatro que orientam essa análise. Além disso, o caso selecionado, de modo semelhante aos da Escola 2, não teve notas necessariamente abaixo da média escolar, senão notas abaixo das encontradas nos colegas com desempenho similar na Prova São Paulo. O mais comum era que, se um aluno tivesse desempenho “avançado”/“adequado” na Prova São Paulo, ele também tivesse notas entre 8,0 e 10 nas avaliações bimestrais. O aluno selecionado, como indica o quadro, cursava o 5º ano em 2017, e não havia dados para o ano de 2018.

Nas avaliações de Língua Portuguesa, em 2017 ele teve desempenho “adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais entre 5,0 e 8,0. Nas de Matemática, nível “adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais entre 6,0 e 9,0. Por fim, nas avaliações de Ciências, também teve desempenho “adequado” na Prova São Paulo, e notas nas avaliações bimestrais que oscilaram entre 5,0 e 8,0. Chama atenção, no caso desse aluno, que as notas das avaliações dos primeiros bimestres são em geral onde ele saiu mais próximo da média, 5,0 e 6,0, e nas dos últimos bimestres onde teve desempenhos melhores.

Quadro 14 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 3

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
5	5º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Básico	7	7	7	7	A	6	8	8	7	A	7	7	9	7	A
	6º (2018)	Básico	Abaixo do Básico	Básico	7,5	6,5	6	7	A	8	9	9	9	A	5	6	6	0	A
6	6º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	8	6	6	5	A	7	8	6	7	A	8	5	5	7	A
	7º (2018)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	7,5	7	5	6,5	0	3	5	5	5	0	4,5	8	0	5	0
7	7º (2017)	Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	8	6	5	6	A	7	8	8	7	A	9	6	6	7	A
	8º (2018)	Abaixo do Básico	Básico	S/d	5	6	8	7	A	5	5	8	7	A	5	0	0	0	A
8	8º (2017)	Básico	Básico	Básico	10	8	9	8	A	5	10	10	6	A	6	9	10	9	A
	9º (2018)	Adequado	Abaixo do Básico	Básico	9,5	10	10	10	0	10	10	10	10	0	9	10	9	9	0

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (4 casos)

O quadro apresentado na página anterior mostra os dados dos alunos selecionados da Escola 3 que tiveram desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média. Como se vê, foram quatro alunos selecionados para representar essa situação, e esses alunos cursavam em 2017 o 5º, 6º, 7º e o 8º anos.

Nas avaliações de Língua Portuguesa em 2017, os alunos do 5º e 6º anos tiveram desempenho “abaixo do básico”, e os do 7º e 8º, “básico”, na Prova São Paulo. As notas das avaliações bimestrais dos quatro oscilaram entre 5,0 e 10, e nota-se que o aluno do 8º ano teve notas mais acima da média, entre 8,0 e 10. Em 2018, só o aluno do 6º ano teve o mesmo desempenho na Prova São Paulo, “abaixo do básico”. Os alunos do 5º e 8º anos tiveram níveis melhores, respectivamente “básico” e “adequado”, e o do 7º ano teve desempenho pior, “abaixo do básico”. As notas bimestrais em 2018 oscilaram entre 5,0 e 8,0 nos três primeiros (5º, 6º e 7º), enquanto o aluno do 8º ano obteve notas mais acima da média, entre 9,5 e 10.

Quanto às avaliações de Matemática de 2017, os alunos do 5º, 6º e 7º anos tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e o do 8º ano “básico”. Os três primeiros tiveram também notas similares nas avaliações bimestrais, entre 6,0 e 8,0, enquanto no caso do aluno do 8º ano suas notas oscilaram, pois teve, na sequência de bimestres, 5,0, 10, 10 e 6,0. Já no ano de 2018, os alunos do 5º e 6º ano tiveram o mesmo desempenho do ano anterior, “abaixo do básico”, o aluno do 7º ano teve desempenho “básico”, e o do 8º ano, “abaixo do básico”. Nas avaliações bimestrais, os alunos do 5º e do 8º anos tiveram as notas mais acima da média, oscilando entre 8,0 e 10. Já os alunos do 6º e 7º anos, tiveram notas entre 3,0 e 8,0.

As avaliações de Ciências de 2017 indicaram desempenho “básico” dos alunos do 5º e do 8º anos, e “abaixo do básico” dos alunos do 6º e 7º. Nas provas bimestrais, suas notas oscilaram entre 5,0 e 10, e nota-se que o aluno do 5º teve oscilação menor, entre 7,0 e 9,0. Em 2018, os alunos mantiveram os mesmos desempenhos na Prova São Paulo do ano anterior, com exceção do aluno do 7º ano, para o qual não havia esse dado específico. Nas avaliações bimestrais, percebe-se que as notas dos alunos do 5º, 6º e do 7º anos se aproximaram da média, oscilando entre 5,0 e 8,0, enquanto as do aluno do 8º ano foram melhores em relação à 2017, ficando entre 9,0 e 10.

Quadro 15 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 3

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
9	4º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	3	3	2	5	A	2	2	2	5	A	3	3	2	5	A
	5º (2018)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	S/d	4	1	0	2	A	4	1	0	2	A	4	1	3	2	A
10	6º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	2	3	3	3	A	2	5	3	4	A	1	4	5	2,5	A
	7º (2018)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	6	5	4,5	5,5	A	1,5	5	5	5	A	7	7	0	5	A
11	8º (2017)	Abaixo do Básico	Básico	Abaixo do Básico	6,5	5	5	5,5	AC	5	10	4	6	AC	4	5	4	4	AC
	9º (2018)	Básico	Abaixo do Básico	S/d	7	7,5	2	6	AC	4	3	5	6	AC	4	2	4	5	AC
12	9º (2017)	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	Abaixo do Básico	5	4	2	4	AC	1	5	6	5	AC	5	4	5	5	AC
	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (4 casos)

No quadro anterior, estão descritos os quatro casos selecionados de alunos que tiveram desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média. Os alunos selecionados para essa situação cursavam, em 2017, o 4º, 6º, 8º e 9º anos da Escola 3.

As avaliações de Língua Portuguesa em 2017 foram semelhantes, na Prova São Paulo, entre os quatro alunos, já que todos tiveram desempenho “abaixo do básico”. As notas bimestrais oscilaram entre 2,0 e 6,5, e os alunos do 4º e 6º anos tiveram notas mais abaixo da média, entre 2,0 e 5,0. Em 2018, os alunos do 4º e 6º tiveram o mesmo desempenho na Prova São Paulo, “abaixo do básico”, e o aluno do 8º ano “básico”. As notas bimestrais do aluno do 4º foram mais abaixo da média, entre 0 e 4,0, enquanto essas notas dos alunos do 6º e 8º anos oscilaram entre 2,0 e 7,5. Nota-se que o aluno do 6º ano teve notas menos díspares, entre 4,5 e 6,0.

Nas avaliações de Matemática de 2017, os alunos do 4º, 6º e 9º anos tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo, e o do 8º ano, “básico”. Com exceção de um 10 do aluno do 8º, as notas bimestrais dos quatro oscilaram entre 1,0 e 6,0, e o aluno do 4º ano obteve notas mais abaixo da média, na sequência dos bimestres, 2,0, 2,0, 2,0 e 5,0. Em 2018, os alunos do 4º, 6º e 8º anos tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo. No caso dos dois primeiros, esse foi o mesmo desempenho do ano anterior, e o aluno do 8º ano se saiu pior do que em 2017. Nas notas bimestrais escolares, não houve grande mudança nos três casos, com oscilação entre 0 e 6,0. O aluno do 4º ano, em relação a 2017, teve notas mais díspares nas avaliações bimestrais. No ano anterior, estavam entre 2,0 e 5,0, e em 2018, entre 0 e 4,0.

Quanto às avaliações de Ciências em 2017, os quatro alunos tiveram desempenho “abaixo do básico” na Prova São Paulo. As notas dos alunos do 4º e 6º anos, nas avaliações bimestrais, oscilaram entre 1,0 e 5,0, e os alunos do 8º e 9º anos tiveram notas mais próximas da média, entre 4,0 e 5,0. Em 2018, o aluno do 6º ano teve desempenho similar na Prova São Paulo, “abaixo do básico”, e não tínhamos dados desses desempenhos dos outros três alunos nesse ano. Nas avaliações bimestrais, o aluno do 6º ano teve notas acima da média, entre 5,0 e 7,0 (com exceção de um 0 no terceiro bimestre), e os alunos do 4º e 8º anos mantiveram notas similares ao ano anterior, oscilando entre 1,0 e 5,0.

Escola 4 (EMEBS)

Na sequência são apresentados quadros e descrições dos desempenhos na Prova São Paulo e notas bimestrais de seis casos de alunos selecionados da Escola 4 (EMEBS). Dentre as escolas, esta era a que possui o menor número de alunos e, portanto, menos dados disponíveis, e isso também dificultou a seleção de casos para cada uma das situações definidas e explicitadas anteriormente nas outras escolas.

Desse total de seis casos, um diz respeito a aluno com desempenho considerado “avançado”/”adequado” na prova externa e com notas das avaliações internas acima da média; dois são com notas “avançadas/adequadas” na prova externa e com notas da avaliação interna abaixo da média; dois casos de alunos com notas na avaliação interna classificadas com desempenho “básico”/”abaixo do básico”, mas com notas bimestrais acima da média; um caso com desempenho considerado “básico”/”abaixo do básico” e notas bimestrais também baixas em relação à média.

Quadro 16 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 4

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
1	8º (2017)	Básico	Básico	Básico	9,5	9	5,5	7	A	9	8	7,5	10	A	9	9	9	9	A
	9º (2018)	Abaixo do básico	Básico	Abaixo do básico	6	8,5	5	6,5	A	9	6	9,5	9	A	8	8	7	7	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho avançado/adequado na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (1 caso)

O quadro da página anterior mostra o caso do aluno 1 com desempenho considerado positivo na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média na Escola 4. Cabe a ressalva de que de modo geral os desempenhos na Prova São Paulo para esta escola oscilaram entre “abaixo do básico” e “adequado” com poucas ocorrências de desempenho “avançado” de modo que, para esta primeira situação, optou-se por considerar o caso no qual não houvesse desempenho “abaixo do básico” para o primeiro ano analisado, 2017, como algo semelhante ao desempenho “avançado”/“adequado”. O que aparenta uma imprecisão, trata-se de uma opção para ilustrar de maneira equivalente a ocorrência, com os limites que essa opção representa, mas considerando que a classificação em três disciplinas com nível “básico” não é o mesmo que apresentar o nível “abaixo do básico”, uma vez que o básico, neste caso, ainda parece estar na faixa do esperado. O aluno selecionado cursavam o 8º ano na Escola 4 em 2017, portanto, pertence ao terceiro ciclo.

Quanto ao nível de desempenho na Prova São Paulo em Língua Portuguesa, nota-se que o aluno 1 caiu de “básico” para “abaixo do básico” de 2017 para 2018. Também suas notas bimestrais em Língua Portuguesa entre os dois anos caiu quando comparadas as somas das notas em cada um dos anos.

Para o nível de desempenho em Matemática na Prova São Paulo o que é possível observar é que se mantém o nível “básico” nos períodos comparados. Na matéria de Matemática, se forem observadas as somas das notas bimestrais e comparadas entre os anos, o que se observa é uma queda muito pequena de 2017 para 2018, de apenas um ponto.

Quanto à prova de Ciências na Prova São Paulo há, novamente, uma queda do nível “básico” para “abaixo do básico” na sequência dos anos acompanhada por uma queda, também pequena, das notas na disciplina de Ciências entre 2017 e 2018, seguindo o parâmetro de comparação pela soma total das notas bimestrais.

Quadro 17 – Desempenho “avançado”/”adequado” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 4

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
2	6º (2017)	Abaixo do básico	Básico	Básico	8	7	3	2,5	A	5	5	5	7	A	6	5	4	5	A
	7º (2018)	Adequado	Adequado	Avançado	5	5	5	5	A	5	5	6	6	A	5	5	5	5	A
3	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
	8º (2018)	Básico	Adequado	Adequado	3	5	3,5	5	A	5	3	8	8	A	5	6	7	7	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho avançado/adequado na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (2 casos)

O quadro da página anterior apresenta os dois casos de alunos com níveis de desempenho na Prova São Paulo considerados positivos e com notas bimestrais majoritariamente abaixo da média da Escola 4. Cabem esclarecimentos sobre as especificidades dos casos selecionados que podem ser observadas no próprio quadro: 1º) quanto ao caso do aluno 2 – devido à dificuldade de encontrar o tipo de caso em questão, foi apresentado este caso, porém, as situações de níveis positivos de desempenho que a situação prevê (desempenho “avançado”/“adequado”) não se encontram, como nos outros caso até aqui apresentados, no ano de 2017, e sim, no ano de 2018, de modo que o tipo de ocorrência pode ser observada, mas não está atendido o parâmetro temporal adotado até este momento no presente relatório; 2º) quanto ao caso do aluno 3 – também aqui observa-se níveis positivos na Prova São Paulo, porém, para o aluno em questão só há dados concernentes ao ano de 2018, por essa razão não constam informações com respeito ao ano de 2017 a seu respeito no quando.

Os alunos selecionados cursavam: o aluno 2 o 6º ano em 2017 e o aluno 3 o 8º ano em 2018. Eles se enquadram, desse modo, nos ciclos II e III, respectivamente, no período analisado.

Sobre o nível de desempenho do aluno 2 em Língua Portuguesa na Prova São Paulo é possível indicar que ele subiu mais de um nível, passando de “abaixo do básico” para “adequado” entre os dois anos. Suas notas bimestrais na disciplina equivalente não se modificaram muito, quando compara-se as somas entre 2017 e 2018. O aluno 3 alcançou nível básico na prova de Língua Portuguesa da Prova São Paulo no ano de 2018 e não há com que comparar em relação a 2017 porque não constam dados do aluno deste ano, mas, com relação às notas em Língua Portuguesa nas avaliações de sua própria escola, pode-se dizer que, no ano de 2018, todas suas notas estavam abaixo da média. Embora este caso seja limitado por não permitir o acompanhamento e comparação da situação entre os anos ele permitiu ao menos ilustrar, em 2018, a situação estabelecida nesta subseção. A opção por apresentá-lo diz respeito a dificuldade de encontrar alunos com bom desempenho na Prova São Paulo na escola em questão.

Quadro 18 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média Escola 4

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
4	5º (2017)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	Básico	6,5	6,5	6	7	A	7	7,5	8	8,5	A	7	7	7	7	A
	6º (2018)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	5,5	6	6,5	7	A	6	6	7	7	A	5	5	6	7	A
5	8º (2017)	S/d	Abaixo do básico	Abaixo do básico	8,5	5	4,5	7,5	A	8	8	10	7	A	7	8	9	8	A
	9º (2018)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	Abaixo do básico	6	8	5	5	A	8	8	9,5	10	A	8	8	7	7	A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho básico/abaixo do básico na Prova São Paulo e notas bimestrais acima da média (2 casos)

O quadro da página anterior apresenta os dois casos de alunos com níveis de desempenho na Prova São Paulo considerados na classificação “básico” ou “abaixo do básico” e com notas bimestrais majoritariamente abaixo da média. Em 2017, os alunos selecionados cursavam o 5º e o 8º ano representando, desse modo, os ciclos II e III, respectivamente trata-se dos Alunos 4 e 5.

Acerca do nível desempenho do aluno 4, ciclo II, em Língua Portuguesa na Prova São Paulo observa-se que o aluno se manteve “abaixo do básico” nos dois anos. Quanto as suas notas da matéria de Língua Portuguesa, elas decaem muito pouco em 2018 quando comparadas o total da soma de cada nota bimestral, até mesmo o intervalo varia pouco: em 2017 as notas vão de 6,0 até 7,0 e, em 2018, vão de 5,5 até 7,0. Portanto, mantém-se, em sua maioria, acima da média. Para o aluno 5, ciclo III, não há informação disponível para seu nível na Prova São Paulo em Língua Portuguesa para o ano de 2017 (S/d). Em 2018 ele recebe a classificação “abaixo do básico” por ser desempenho. A respeito de suas notas bimestrais na matéria correspondente este aluno manteve duas notas bimestrais um Língua Portuguesa a partir e acima da média nos dois anos. Comparadas as somas dessas notas bimestrais entre os anos é possível observar um decréscimo, mas ele é numericamente ínfimo.

Quanto ao nível de desempenho em Matemática na Prova São Paulo para o aluno 4, ele segue no ano de 2018 com o mesmo nível obtido no ano anterior, a saber, “abaixo do básico”. Com respeito às suas notas bimestrais em Matemática, elas se mantêm entre os anos de 2017 e 2018 na média ou acima da média, ainda que seja possível notar uma diminuição do total da soma das notas bimestrais em 2018 quando comparado com o ano anterior. No caso do aluno 5, ele também permanece no nível “abaixo do básico” nos dois anos em Matemática na Prova São Paulo. Para suas notas bimestrais da matéria escolar, há um sutil aumento em 2018, mas elas permanecem acima de 6,0 tanto em um como no outro ano.

Em Ciências, na Prova São Paulo, o aluno 4 decai de “básico” para “abaixo do básico” entre os anos observados. Suas notas bimestrais em Ciências também caem de 2017 para 2018 se se soma cada uma e compara-se os resultados dos dois anos. Em 2017 todas as notas estão acima da média e, em 2018, somente duas estão a partir do limiar de 6,0. O caso do aluno 5 é diferente quanto ao nível na prova de Ciências da Prova São Paulo porque ele apresenta o mesmo nível nos dois anos: “abaixo do básico”. Quanto às notas bimestrais, há um pequeno decréscimo, mas todas permanecem acima da média em ambos os anos.

Quadro 19 – Desempenho “básico”/“abaixo do básico” na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média Escola 4

Aluno	Ano	Nível de proficiência (Prova São Paulo)			Notas bimestrais														
		L. Portuguesa	Matemática	Ciências	L. Portuguesa					Matemática					Ciências				
					1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res	1º	2º	3º	4º	Res
6	8º (2017)	Abaixo do básico	Abaixo do básico	S/d	5	4,5	7,5	1,5	R	5	5	5	5	R	5	4	1	2	R
	8º (2018)	S/d	S/d	S/d	1	2	2	0	N/A	5	2	5	0	N/A	1	2	3	0	N/A

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019

- Desempenho básico/abaixo do básico na Prova São Paulo e notas bimestrais abaixo da média (1 caso)

A única situação selecionada para esta sessão que discute o caso do aluno 6 da Escola 4 no qual observa-se baixo desempenho na Prova São Paulo e notas bimestrais também abaixo da média está representado no quadro da página anterior. O aluno selecionado para representar essa situação cursava o 8º ano em 2017, pertencendo, portando, ao terceiro ciclo. No ano de 2018 ele continuou no 8º ano porque foi reprovado.

Sobre sua situação em Língua Portuguesa na Prova São Paulo: no ano de 2017, ele foi classificado com o nível de desempenho “abaixo do básico” e não há informações disponíveis para ele no ano de 2018 (S/d). No ano de 2017, três de suas notas bimestrais em Língua Portuguesa estavam abaixo da média e, em 2018, além de a soma dos bimestres fornecer um total mais baixo, todas as notas passaram a ser menores que 6,0.

Em Matemática o aluno 6 também obteve a classificação “abaixo do básico” em 2017, mas não havia informação disponível para 2018 quando à proficiência na Prova São Paulo (S/d). Suas notas em Matemática também caíram quando comparados os dois anos e, se em 2017 elas se mantiveram em todos os bimestres com o valor 5,0, no ano de 2018 elas passaram a variar entre 0 e 5,0.

Para Ciências, o aluno 6 não apresenta dados em nenhum dos dois anos quanto ao nível de proficiência na Prova São Paulo (S/d). As notas bimestrais na disciplina também caíram de um ano para o outro e passaram variar entre 0 e 3,0 em 2018 quando variavam entre 1,0 e 5,0 em 2017.