

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

KATIA VERGINIA PANSANI

**AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR (SAEsc):
CONCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES
DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)**

CAMPINAS

2024



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

KATIA VERGINIA PANSANI

**AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR (SAEsc®):
CONCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES
DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação. Grupo de Pesquisa: Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais – GRAPSE.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Biblioteca e Informação - SBI - PUC-Campinas

320.6 Pansani, Katia Verginia
P196a

Avaliação do sistema de avaliação escolar (SAEsc): concepção de gestores e professores de uma escola particular do município de Campinas / Katia Verginia Pansani. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

234 f.

Orientador: Mônica Piccione Gomes Rios.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Políticas públicas - Educação. 2. Formação de professores - Avaliação.
3. Pesquisa - Avaliação escolar - Educação. I. Rios, Mônica Piccione Gomes.
II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas,
Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

23. ed. CDD 320.6



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

KATIA VERGINIA PANSANI

**AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR (SAEsc®):
CONCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES
DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (SP)**

Dissertação defendida e aprovada em
29 de fevereiro de 2024 pela comissão
examinadora:



DRA. MONICA PICCIONE GOMES RIOS
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS



DRA. MARIA CRISTINA DA SILVA TEMPESTA
COLÉGIO PROGRESSO

CAMPINAS

2024

Dedicatória

A Deus.

Às professoras
Ana Teresa Murgel de Castro Santos
e Maria Cristina da Silva Tempesta.

AGRADECIMENTOS

Deus

Expressão do divino – Sören Kierkegaard

Senhor, a noite veio e a alma é vil.
Tanta foi a tormenta e a vontade!
Restam-nos hoje, no silêncio hostil,
O mar universal e a saudade.

Mas a chama, que a vida em nós criou,
Se ainda há vida ainda não é finda.
O frio morto em cinzas a ocultou:
A mão do vento pode erguê-la ainda.

Dá o sopro, a aragem — ou desgraça ou ânsia —,
Com que a chama do esforço se remoça,
E outra vez conquistemos a Distância —
Do mar ou outra, mas que seja nossa!

Fernando Pessoa, XII. Prece, *Mensagem*,
10. ed. Lisboa: Ática, 1972. p. 73

Professora Mônica Rios

Minha fraterna e querida Orientadora

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma.

Fernando Pessoa, I. O Infante, *Mensagem*,
10. ed. Lisboa: Ática, 1972. p. 57

Professora Ana Teresa

Nós [somos] como um diálogo numa alma.

Porque há em nós, por mais que consigamos
Ser nós mesmos a sós sem nostalgia,
Um desejo de termos companhia —
O amigo como esse que a falar amamos.

Fernando Pessoa, Sá-Carneiro, *Poesias inéditas* (1930 – 1935).
Lisboa: Ática, 1955 (imp. 1990). p. 184

Professora Cris Tempesta

Vanguardista em *neon*...

Tudo é permanentemente estranho, mesmamente
Descomunal, no pensamento fundo;

Tudo é mistério, tudo é transcendente
Na sua complexidade enorme:
Um raciocínio visionado e exterior,
Uma ordeira misteriosidade —
Silêncio interior cheio de som.

Fernando Pessoa, *Obra poética*.
Primeiro Fausto, Primeiro tema, O Mistério do mundo, VIII.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 622

Eu gostaria de dizer tanto para cada um daqueles a quem, um a um, registro meus agradecimentos, mas descobri em tempo que não haveria tinta nem papel suficientes para abrigar as muitas palavras que se acotovelariam no desejo da impressão. A fim de não correr risco algum, de dizer mais ou menos e pecar pela falta de justeza – rigor merecido a todos na história de construção do SAEsc® –, foi que, então, decidi conter-me e solucionar esse impasse, trazendo aquelas palavras que sabem dizer o que não somos capazes e que confortam a inquietude desse espírito nesse momento penhorado.

Aos mantenedores do grupo educacional ATMO que investiram na pesquisa desse projeto, senhores Gustavo Frayha e Rômulo Castanho.

Às atuais gestoras da escola de origem: a Diretora Professora Lúcia Helena Cypriano (Lena), à Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais Professora Paula Machado de Assis Porchat e à Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais Dra. Ana Cláudia Fidélis.

À equipe do Sistema de Avaliação Escolar – SAEsc®: Andréia Zullo, Danilo Zullo, Érik Temple, Edna Lopes, Fabio Sousa, Fernando Zullo, Gabriel Padovani Nogueira, Juliana Castro, Lucélia Caravieri Temple, Rose Gonçalves, Victor Temple.

Externo minha gratidão à equipe de professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que foram os primeiros leitores dos instrumentos avaliativos da unidade escolar que deu origem a esse projeto, são eles: Dra. Alessandra Pedro (Leca), Dra. Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel (Carô), Dra. Luana Saturnino Tvardovskas, Ms. Ruben Alekxander Pella e Ms. Tatiana Fadel (Tati).

À Diretora Professora Luciane Moura do Nascimento de Carvalho, ao Professor Ricardo Marcio Magalhães de Souza (Ric Marcio), à Professora Daniela Cristina de Paula Pereira.

Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura.

Fernando Pessoa, *Livro do desassossego*.
Lisboa: Ática, 1982, v. 1, p. 140

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni (Cris Tassoni) e às Secretárias Neide da Rocha Pereira e Marlei Aparecida Costa Pereira.

À Renata Trevisan Siqueira da Silveira, do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), pela gentileza no atendimento e pelos esclarecimentos assertados.

Aos professores da PUC-Campinas, que com muita paciência e sabedoria introduziram-me na senda da Educação, ministrando as disciplinas de “Estudos em Avaliação”, Dr. Adolfo Ignacio Calderón; “Epistemologia da Pesquisa em Educação”, Dr. Samuel Mendonça; “Políticas de Formação de Professores e Trabalho Docente” e “Seminário Avançado de Pesquisa II”, Dra. Andreza Barbosa; “Teoria do Currículo e Políticas Curriculares” e “Seminário Avançado de Pesquisa III”, Dra. Mônica Piccione Gomes Rios; “Educação Brasileira” e “Seminário Avançado de Pesquisa I”, Dr. Artur José Renda Vitorino.

Aos Professores colegas de turma do Mestrado 2022 que me acolheram: Álvaro André Francato, Luciana Rodrigues Ferreira Dal Ava, Luciana Viana da Silva, Mariana Gonçalves de Alencar, Samantha Galão Figueiredo de Carvalho Ladeira, Sarah Celi Ferreira Campos, Solange Loureiro Pozzuto.

Vivo sempre no presente. O futuro, não o conheço. O passado, já o não tenho. Há dias que são filosofias, que nos insinuam interpretações da vida, que são notas marginais, cheias de grande crítica, no livro do nosso destino universal.

Fernando Pessoa, *Livro do desassossego*.
Lisboa: Ática, 1982, v. 1, p. 186

À fotógrafa Noelly de Castro Silva, profissional graduada pela vida que nos brinda com a sua arte, com o seu talento e que me auxiliou durante a pesquisa de campo.

À nossa ajudante Luciene Aparecida de Souza Duarte (Tia Lu), que tem cuidado de nós com zelo, doçura e com sua singular autoridade sem a qual não teria sido possível chegar com disposição ao final dessa caminhada.

Sem fé, não temos esperança, e sem esperança não temos propriamente vida.

Fernando Pessoa, *Livro do desassossego*.
Lisboa: Ática, 1982, v. 1, p. 195

Agradeço à Dra. Renata Zangelmi de Castro Santos que desde antes tem sido minha interlocutora, animando-me por meio de uma torcida festejada em muitos encontros de família para esta empreita na Academia.

A vida está cheia de paradoxos como as rosas de espinhos.

Fernando Pessoa, *Livro do desassossego*.

Coimbra: Presença, 1990, p. 147

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que não foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

JOSÉ SARAMAGO

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação e no Grupo de Pesquisa: Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais – GRAPSE. *A priori*, considera-se o potencial dessa pesquisa contribuir para a ampliação do estudo sobre Sistema de Avaliação Escolar com foco nas aprendizagens dos alunos e formação de professores. O Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) é resultado de diversas ações realizadas por um “setor de provas” criado em 2012, a partir das contingências de uma escola privada no município de Campinas (SP). Estas ações tinham a finalidade primeira de melhorar a qualidade dos instrumentos de avaliação. Com a colaboração de professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), aquilo que era para ser um mero “setor de revisão gramatical de provas” se ampliou e abarcou novas tarefas, com destaque à orientação aos professores para além da elaboração das provas, incluindo a compreensão do processo avaliativo. Aquele “setor de provas” passou a participar da realidade de um grupo de escolas particulares do estado de São Paulo. A equipe de gestão considerava ser de suma importância internalizar os sentidos emanados da norma constitucional no que tange ao direito à educação e, para que produzisse os efeitos esperados, tornou-se imprescindível haver ações mais próximas ao corpo docente, e o meio de exequibilidade foi o instrumento avaliativo. No início de 2022, o SAEsc® ganhou consciência de sua existência, e foi nesse momento em que ficou compreendida a necessária e imperiosa transformação do SAEsc®; para isso, fez-se o gesto de descrevê-lo, entendendo a avaliação como porta de passagem. Nessa perspectiva, o problema que norteia este estudo centra-se nos aspectos desenvolvidos e nos aspectos a desenvolver do SAEsc®, na concepção de gestores e de professores da escola privada de Campinas, em que o SAEsc® teve origem. Constitui objetivo geral, portanto, avaliar as ações do SAEsc® a partir dos aspectos já desenvolvidos e os a desenvolver; são objetivos específicos: (i) reconhecer a trajetória e o funcionamento do SAEsc®; (ii) identificar suas características e princípios do Sistema; (iii) identificar o modelo de avaliação SAEsc®; e (iv) analisar os aspectos desenvolvidos e a desenvolver do SAEsc® na concepção dos participantes da pesquisa. Os principais autores que balizam essa pesquisa são: Domingos Fernandes, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, Jean-Marie Barbier, Maurice Tardif. A pesquisa qualitativa constitui a abordagem predominante; e a produção de material empírico incluiu aplicação de entrevista semiestruturada e de grupo focal, os quais tiveram, como lócus, a referida escola particular e, como participantes, os gestores desta escola e professores que experienciaram ou experienciam as ações do Sistema. A análise foi realizada em um esforço de diálogo com os autores referenciados entre outros de mesma linha, como Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud. Em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos – nacionais –, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil, foi possível constatar que, embora existam estudos que se debruçam na avaliação de sistemas de avaliação, não há pesquisas sobre o Sistema em pauta. A relevância desse projeto reside na reflexão dos gestores e dos professores, sobretudo os participantes da pesquisa, além do potencial para contribuir com as correções de rumos do SAEsc®, que se encontra em tempo de transformação.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação. Avaliação de aprendizagem. Formação de professores. Educação Básica.

ABSTRACT

This work is part of the Public Policies in Education research line and the GRAPSE research group. *A priori*, it is considered that this research has the potential to contribute to expanding the study of the School Assessment System with a focus on student learning and teacher training. The School Evaluation System (SAEsc®) is the result of various actions carried out by a "testing sector" created in 2012, based on the contingencies of a private school in the municipality of Campinas (SP). The primary purpose of these actions was to improve the quality of the assessment instruments. With the collaboration of professors from the State University of Campinas (Unicamp), what was supposed to be a mere "grammar test review department" expanded to include new tasks, with emphasis on guiding teachers beyond the preparation of tests, including understanding the evaluation process. This "testing sector" became part of the reality of a group of private schools in the state of São Paulo. The management team considered it of the utmost importance to internalize the meanings emanating from the constitutional norm regarding the right to education; and in order for it, to produce the expected effects, actions closer to the teaching staff became essential – and the means of feasibility was the evaluation instrument. At the beginning of 2022, SAEsc® became aware of its existence, and it was at this moment that the necessary and imperative transformation of SAEsc® was understood, and so the gesture of describing it was made, understanding evaluation as a gateway. From this perspective, the problem guiding this study focuses on the aspects developed and the aspects to be developed by SAEsc® in the conception of managers and teachers at the private school in Campinas where SAEsc® originated. The general objective, therefore, is to evaluate the actions of SAEsc® based on the aspects already developed and those to be developed; the specific objectives are: (i) to recognize the trajectory and functioning of SAEsc®; (ii) to identify the characteristics and principles of the System; (iii) to identify the SAEsc® evaluation model; and (iv) to analyze the developed and to be developed aspects of SAEsc® in the conception of the research participants. The main authors behind this research are Domingos Fernandes, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, Jean-Marie Barbier, Maurice Tardif. Qualitative research is the predominant approach; and the production of empirical material included semi-structured interviews and focus groups. The locus was the private school in question and the participants were the school's managers and teachers who have experienced or are experiencing the actions of the SAEsc® System. The analysis was carried out in an effort to dialog with the authors referenced, among others in the same vein, such as Linda Allal, Jean Cardinet and Philippe Perrenoud. A search in the Catalogue of Theses and Dissertations, from the Portal of National Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes); in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brazil revealed that, although there are studies on the evaluation of evaluation systems, there is no research on the system in question. The relevance of this project lies in the reflection of managers and teachers, especially those taking part in the research, as well as the potential to contribute to correcting the course of SAEsc®, which is undergoing a transformation.

Keywords: Evaluation system. Learning evaluation. Teacher training. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Processos do DEE/SAEsc®	76
Figura 2.	Ciclo da avaliação formal	78
Figura 3.	Balão de comentários geral e protocolar	82
Figura 4.	Movimento interativo SAEsc®: pedagógico, gestão escolar e editorial	92
Figura 5.	Fluxo resumido de elaboração do Quadro Descritivo (QD)	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Categorias de análise da entrevista – Foco 1	36
Quadro 2.	Categorias de análise da entrevista – Foco 2	37
Quadro 3.	Categorias de análise da entrevista – Foco 3	37
Quadro 4.	Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 1 (P1/EFI a P6/EFI)	41
Quadro 5.	Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 2 (P1/EFI a P6/EFI)	42
Quadro 6.	Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 3 (P1/EFI a P6/EFI)	42
Quadro 7.	Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 1 (P1/EFII a P4/EFII)	43
Quadro 8.	Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 2 (P1/EFII a P4/EFII)	43
Quadro 9.	Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 3 (P1/EFII a P4/EFII)	44
Quadro 10.	Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 1 (P1/EM e P2/EM)	44
Quadro 11.	Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 2 (P1/EM e P2/EM)	44
Quadro 12.	Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 3 (P1/EM e P2/EM)	45
Quadro 13.	Quadro de coleta da Revisão de literatura (10 de junho e 15 de novembro 2022)	51
Quadro 14.	Quadro geral da revisão de literatura	56
Quadro 15.	Quadro geral para Identificação de originais	77
Quadro 16.	Pedagogias que inspiraram as avaliações de aprendizagem no Brasil	104
Quadro 17.	As quatro gerações da avaliação e suas concepções	109
Quadro 18.	Avaliação como meio de regulação de um sistema de formação	122
Quadro 19.	Modalidades de avaliação formativa e regulação	123
Quadro 20.	Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada	130
Quadro 21.	Categorias de análise da entrevista (CS/EFI) – Foco 1	131

Quadro 22.	Categorias de análise da entrevista (CS/EFII) – Foco 1	136
Quadro 23.	Categorias de análise da entrevista (D-CS/EM) – Foco 1	139
Quadro 24.	Categorias de análise da entrevista (CS/EFI) – Foco 2	141
Quadro 25.	Categorias de análise da entrevista (CS/EFII) – Foco 2	145
Quadro 26.	Categorias de análise da entrevista (D-CS/EM) – Foco 2	151
Quadro 27.	Categorias de análise da entrevista (CS/EFI) – Foco 3	155
Quadro 28.	Categorias de análise da entrevista (CS/EFII) – Foco 3	160
Quadro 29.	Categorias de análise da entrevista (D-CS/EM) – Foco 3	164
Quadro 30.	Perfil dos participantes do grupo focal do Ensino Fundamental I (EFI)	169
Quadro 31.	Perfil dos participantes do grupo focal do Ensino Fundamental II (EFII)	170
Quadro 32.	Perfil dos participantes do grupo focal do Ensino Médio (EM)	171
Quadro 33.	Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 1 (P1/EFI a P6/EFI)	172
Quadro 34.	Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 1 (P1/EFII a P4/EFII)	178
Quadro 35.	Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 1 (P1/EM e P2/EM)	180
Quadro 36.	Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 2 (P1/EFI a P6/EFI)	185
Quadro 37.	Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 2 (P1/EFII a P4/EFII)	190
Quadro 38.	Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 2 (P1/EM e P2/EM)	196
Quadro 39.	Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 3 (P1/EFI a P6/EFI)	201
Quadro 40.	Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 3 (P1/EFII a P4/EFII)	202
Quadro 41.	Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 3 (P1/EM e P2/EM)	204
Quadro 42.	Percepções dos gestores e professores – Ganhos e Dificuldades com o SAEsc®	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

Anresc – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil)

art. – artigo

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

Bio – Biologia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-FC – Base Nacional Comum para a Formação Continuada

BNC-FI – Base Nacional Comum para a Formação Inicial

Capes – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CF – Constituição Federal

cf. – conforme

Cie – Ciências

CIPP – Contexto, Insumo, Processo, Produto

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CPC – Código de Processo Civil

CRO – Controle de Recebimento de Originais

DEE – Departamento Editorial Escolar

DELE – Diplomas de Español como Lengua Extranjera

EC – Emenda Constitucional

EFI – Ensino Fundamental anos iniciais

EFII – Ensino Fundamental anos finais

EI – Emenda I

EII – Emenda II

EM – Ensino Médio

Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Esp – Espanhol

Fil – Filosofia

Fis – Física

G – Grupo

g.n. – grifo nosso

Geo – Geografia

Gra – Gramática

HG – História-Geografia

His – História

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ing – Inglês

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lit – Literatura

Mat – Matemática

Md – Médica

n. – número

OMS – Organização Mundial da Saúde ou
World Health Organization (WHO)

OS – Ordem de Serviço

PO – Prova Objetiva

Por – Português

PT – Produção de texto

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QD – Quadro Descritivo

Qui – Química

RC – Resposta construída

RCA – Resposta construída aberta (ou
longa)

RCF – Resposta construída fechada (ou
curta)

Red – Redação

Res. – Resolução

RI – Revisão I (copidesque)

RII – Revisão II (técnica)

RM – Região Metropolitana

RT – Revista dos Tribunais

SAC – Serviço de Atendimento ao
Consumidor

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação
Básica

SAEsc[®] – Sistema de Avaliação Escolar
([®]marca registrada)

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

Soc – Sociologia

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido

TCT – Teoria clássica dos testes

TG – Trabalho em grupo

TOEFL – Test of English as a Foreign
Language

TPI – Trabalho de pesquisa individual

TRI – Teoria de resposta ao item

Unesco – United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a
Educação, a Ciência e a Cultura)

Unicamp – Universidade estadual de
Campinas

Unicef – United Nations Children's Fund
(Fundo das Nações Unidas para a Infância)

vf. – verificar

SUMÁRIO

Memorial reflexivo	22
Introdução	25
Capítulo 1 Processos e procedimentos da pesquisa	32
1.1 Anotações preliminares	32
1.2 Técnicas de produção do material empírico	34
1.2.1 Entrevista semiestruturada	34
1.2.2 Grupo focal	38
1.3 O lócus da pesquisa	45
1.4 Os participantes da pesquisa	45
1.5 Análise dos dados	48
1.6 Revisão de literatura	49
Capítulo 2 Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)	66
2.1 A trajetória do SAEsc®	66
2.1.1 O departamento editorial escolar SAEsc®	74
2.1.2 Os requisitos do departamento editorial escolar	84
2.1.2.1 Calendário escolar SAEsc®	85
2.1.2.2 Mapa de Avaliação SAEsc®	88
2.1.2.3 Quadro Descritivo SAEsc®	90
2.2 Espaços de diálogo proporcionados pelo SAEsc®	92
2.2.1 Primeiro momento – Espaço de diálogo durante a elaboração do Quadro Descritivo (QD)	94
2.2.2 Segundo momento – Espaço de diálogo durante a revisão do instrumento avaliativo	96
2.2.3 Terceiro momento – Espaço de diálogo durante o momento da realização da Avaliação Aberta	97
2.2.4 Quarto momento – Espaço de diálogo após a correção do instrumento de avaliação	98
2.3 O SAEsc® como um subsistema educacional	100
2.3.1 Os princípios das ações SAEsc®	100
Capítulo 3 Modelos de Avaliação	102

3.1	Modelos de avaliação, considerações gerais	102
3.1.1	Anotações cronológicas	108
3.1.2	Evolução do pensamento humano	114
3.2	Avaliação como gestão	116
3.2.1	Avaliação no domínio pelos objetivos	117
3.2.2	As estruturas na avaliação	120
3.2.3	A cibernética na avaliação	121
3.2.4	O sistemismo na avaliação	124
Capítulo 4	Avaliação das ações do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)	128
4.1	Análise das entrevistas semiestruturadas	128
4.1.1	Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada	129
4.1.2	Análise da entrevista – Percepção dos gestores	131
4.2	Grupos focais	168
4.2.1	Perfil dos participantes dos grupos focais	168
4.2.2	Análise dos grupos focais – Percepções dos professores ..	171
4.2.2.1	1º Giro da 1ª rodada do EFI – Ganhos	172
4.2.2.2	2º Giro da 1ª rodada do EFI – Dificuldades	174
4.2.2.3	1º Giro da 1ª rodada do EFII – Ganhos	178
4.2.2.4	2º Giro da 1ª rodada do EFII – Dificuldades	179
4.2.2.5	1º Giro da 1ª rodada do EM – Ganhos	180
4.2.2.6	2º Giro da 1ª rodada do EM – Dificuldades	183
4.2.2.7	1º Giro da 2ª rodada do EFI – Percepção sobre o instrumento avaliativo	184
4.2.2.8	2º Giro da 2ª rodada do EFI – Contribuição SAEsc®	187
4.2.2.9	3º Giro da 2ª rodada do EFI – Melhorias do processo	189
4.2.2.10	1º Giro da 2ª rodada do EFII – Percepção sobre o instrumento avaliativo	190
4.2.2.11	2º Giro da 2ª rodada do EFII – Contribuição SAEsc®	192

4.2.2.12	3º Giro da 2ª rodada do EFII – Melhorias do processo	194
4.2.2.13	1º Giro da 2ª rodada do EM – Percepção sobre o instrumento avaliativo	195
4.2.2.14	2º Giro da 2ª rodada do EM – Contribuição SAEsc®	196
4.2.2.15	3º Giro da 2ª rodada do EM – Melhorias do processo	197
4.2.2.16	1º Giro da 3ª rodada do EFI – Avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc®	197
4.2.2.17	2º Giro da 3ª rodada do EFI – Melhorias do processo (destaque/sugestão)	200
4.2.2.18	1º Giro da 3ª rodada do EFII – Avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc®	201
4.2.2.19	2º Giro da 3ª rodada do EFII – Melhorias do processo (destaque/sugestão)	203
4.2.2.20	1º Giro da 3ª rodada do EM – Avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc®	203
4.2.2.21	2º Giro da 3ª rodada do EM – Melhorias do processo (destaque/sugestão)	204
4.3	Síntese integrada das percepções dos participantes da pesquisa .	205
	Considerações finais	209
	Referências	211
	Apêndices	218
Apêndice 1	Levantamento de perfil para a entrevista semiestruturada	219
Apêndice 2	Roteiro para a entrevista semiestruturada	220
Apêndice 3	Levantamento de perfil do grupo focal	221
Apêndice 4	Roteiro para o grupo focal	222
Apêndice 5	Convites para o grupo focal	224
Apêndice 6	Quadros de análises das entrevistas semiestruturadas ...	225
Apêndice 7	Quadros de análises dos grupos focais	227

Apêndice 8	Modelo de Formulário de entrega de originais	231
Apêndice 9	Modelo de Controle de Recebimento de Originais (CRO) do EFI	233
Apêndice 10	Modelo de Calendário DEE/SAEsc®	234
Apêndice 11	Modelo de Mapa de Avaliação	237
Apêndice 12	Modelo de Quadro Descritivo (QD)	238
Anexos		239
Anexo 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	240
Anexo 2	Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais (TCTDP)	243
Anexo 3	Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz	247

MEMORIAL REFLEXIVO

Nasci aos 3 de julho de 1964; algo sinalizava caminhos de luta, pois nasci canceriana, no sétimo mês, no dia de São Tomé, no ano do Dragão, na Casa de Ògún, enfim, no ano histórico do Golpe de 64, em que foi deposto o presidente João Goulart para a entrada dos militares e da ditadura que se estendeu por 21 anos no Brasil, no país dos golpes! Era um dia frio, e meus avós contavam que da janela da Pro Matre se via na avenida Paulista os tanques de guerra imprimindo seus motivos. Fui, de certa forma, desde então, privilegiada, aquecida em um “forninho”, saltei para minha trajetória regular dentro do Instituto Educacional Imaculada de Campinas. Saí de lá na década de 1980 com um certificado de Técnica em Patologia Clínica. Ameacei uma Faculdade de Administração, mas a disciplina Estatística tratou de me expulsar logo dali... Fiquei uns anos afastada dos estudos e depois, então, retomei meu caminho na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na Faculdade de Direito, em 1992, onde encontrei um propósito e illustrei minha vida com queridos amigos e professores. Alguns partiram cedo demais, enfim, *Encontros e despedidas* como eternizaram Fernando Brant e Milton Nascimento. Completei o curso e obtive a carteira funcional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SP). Tinha certa preferência pela área criminal, mas o curso da vida foi me afastando da advocacia e fui me achegando à edição de livros e à Educação.

Passei por várias experiências – de preparadora em um laboratório de patologia de sementes até editora. Nos anos 2000, na Revista dos Tribunais (RT), conheci um profissional de larga experiência na área de tipografia e gráfica. Um profissional singular, o que não impedia vivermos nossas divergências. Nossos desacordos aconteciam pela resistência de ambos – dele, pela manutenção do *status quo*; e minha, pelo desejo de transformar –, acabávamos nos entendendo, tempos idos... Ele saiu da RT e, logo depois, em 2009, fui desligada da Editora. Em 2010, ela foi vendida para a Thomson Reuters. No final de 2011, fui convidada a conhecer um desafio novo, em um grupo educacional, facejando dificuldades novas a cada dia.

Tenho me perguntado desde o início de 2020, na entrada da pandemia, o que me faz continuar enfrentando esses desafios, nessa empreita de anos, sendo eu empreiteira de outro campo. Autorizo-me a pensar que seja um projeto, uma arquitetura não herdada, semelhante à dos “homens de fazimentos”, como dizia Darcy Ribeiro (2022), que teimam em ter “fé nos homens, nas gentes”.

Empreita nascida da complexidade e da contingência, intensa em suas ações, feita de uma liga obstinada. Esse serviço, em que me situo copartícipe e que é objeto desta pesquisa, tem natureza sinérgica, é de boa envergadura, com fundamentos que se mostram perenes. Talvez, seja por tanto ou nem tanto – o que sei é que não consigo parar de tentar.

Essa empreita se desloca a passos curtos, pois por vezes avança e por vezes estagna e, na mudança do passo, algo sempre é transformado. Vislumbro, por uma réstia, a imagem desnudada de um retrato – entremeio de uma tal narrativa de Oscar Wilde (1986). Sim, uma imagem, caracterizada por *flashes* de interesses sejam conservadores sejam vanguardeiros, manifestos por meio de um emaranhado intrincado de atividades, ora com ares de revisitadas ora resistidas, ora revolucionárias ora esquecidas, indubitavelmente respaldadas pelo embate dos movimentos dominante e emergente constantes nos ambientes sociais, políticos, econômicos que transbordam dos cálices liberais. Em poucas palavras, um processo bem dolorido!

Ali e acolá, ouço dizerem, que há lugares com um leve tremor de mudança emancipatória – desejo –; no entanto, estamos presos em uma vitrine tal qual manequins enleados por um culturalismo que se expressa de diversas maneiras tal qual o espectro do olhar pelo mero resultado, uma conveniência que gere iniquidades pela única consequência que é a exclusão. Ratifico o que digo quando lembro de programas de governo trazidos de uma realidade alienígena que paira sobre nós de forma distorcida, na maioria das vezes, por simples falta de foco ou despreparo para recepcionar o arcabouço de exigências. Assim é que vivemos sob a espada de Dâmocles, chancelando o estigma que insistimos em legitimar no Sistema Social Educacional, conforme teorizado por Niklas Luhmann (2016) sob o código do sucesso ou do fracasso.

O rinqe dessa filmagem, por onde passam professores, é aquele que se patina de sandálias, uma competição sem ganhadores, imersos e fragilizados, inclusive, pela desvalorização profissional, alguns até navegando em turbulentas águas da impotência frente aos discentes e suas famílias. Inobstante a ideologia que se firme, faz-se mister desacomodar os ânimos, inserir peças novas no tabuleiro e permitir transformações que rearranjem esse quadro que pulsa por outro paradigma, utilizando a força do próprio trabalho, de um trabalho consciente, esclarecido, rejuvenescido, desalienante. Alguns têm buscado outras praias, escapando desse mar revoltado e desordenado. Um escape que reclamará o retorno de urgência e responsável, que se justificará pelo advento de um futuro parco.

Nos dias de agora (2023), um campo de batalha tem se erguido diariamente em que “ao vencedor se burlam até as batatas”, a lei do mais forte ou de um “humanitas” prevalece e, pasmem, tais “vencedores” ainda pensam que sobem no *podium* com seu troféu imaginário, num viés machadiano. Realidade sintomática que regurgita a banalização do mal (Arendt, 1999), traduzida na insignificância daqueles que insistem em não pensar, motivados pelo comodismo, pelo bem-estar equivocado.

Neste panorama inquietante, no terreno da perversão – daqueles que mostram ser, mas não são –, muitos espíritos têm atuado na desconstrução dessa pintura e repintura que não transforma, que não suporta mais aqueles borrões de um não fazer, que escutam o eco que soa “o fim do futuro” denunciado por Zygmunt Bauman numa entrevista, em 2014, à Luís Antônio Giron, da revista *Época*.

Enamorei-me daqueles cujo lugar de fala é o da indignação; demorei para alinhar forças contra o medo que paralisa, besuntando-nos de insegurança. Às vezes, sinto-me mareada pelo desassossego imensurável de ser consciente desta miséria que insiste bater às portas e compor minha humanidade, às vezes sinto-me doente... de tanto pensar, uma chispa de Fiódor Dostoiévski (1995), expurgo, a todo tempo, esforço que se manifesta em todas as juntas deste meu corpo, porque me recuso a viver despida de sentido ou sentada naquele fastio de reclamações improdutivas e fadadas a um catatonismo depressivo.

Noutras palavras, é sabido que a emancipação dói, assim como se dá com as parturientes no momento da concepção; as cicatrizes são testemunhos históricos, pois não há preço que satisfaça ser copartícipe, mesmo na forma de um grão de areia, na luta pelo surgimento de um fazer esclarecido, responsável e mais humanizado.

INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) é resultado de um trabalho que começou em 2012, em uma escola particular do município de Campinas (SP). No início, o serviço se limitava à edição¹ dos instrumentos de avaliação, no caso as provas, realizadas pelos professores da unidade escolar dos segmentos de ensino² – Ensino Fundamental anos iniciais (EFI: 3º ano³ ao 5º ano), Ensino Fundamental anos finais (EFII: 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (EM: 1ª série a 3ª série).⁴

Em meados de 2012, constatou-se a necessidade de algumas ações, para além das questões gramaticais, de estilo e de diagramação, pois existiam problemas de importâncias diversas como as de atualização das informações apresentadas,⁵ entre outros; mas o principal era reconhecer a imprescindibilidade de ações formativas, a fim de não mascararmos a realidade que se mostrava frágil por meio da escrita das provas. Entre essas ações, a Coordenação pedagógica e a revisora, no caso a pesquisadora, entenderam buscar auxílio de alguns professores, mestres e doutores, de diversos institutos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Cabe ressaltar que a escola, à época, contava com mestres e doutores em Educação que integravam a equipe de gestão.

Esses professores da Unicamp, que totalizavam cinco, após três anos de trabalho ao lado da revisão e ambos sob a supervisão da equipe pedagógica escolar, identificaram cinco aspectos recorrentes nas provas, que mereciam maior atenção do pedagógico e da edição, a saber: (i) atualização conceitual, (ii) adequação de linguagem, (iii) funcionalidade textual, (iv) diagramação, (v) ações procedimentais para organização das atividades que se relacionavam com os instrumentos de avaliação mencionados.

Diante dessa realidade, foi necessário criar estratégias operacionais exequíveis que viabilizassem o acompanhamento desses aspectos, de forma protocolar. Para isso criamos processos e procedimentos, adotando alguns requisitos para funcionamento, apresentados

¹ Edição, para nós, significa preparação de um documento para publicação. Esta preparação, *grosso modo*, refere-se à padronização de estilo, correção gramatical e diagramação.

² Segmento de ensino é a nomenclatura adotada pela referida escola particular de Campinas (SP). Equivale a etapa de ensino conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1996.

³ Fixamos o momento inicial em que os anos iniciais são alcançados pelos instrumentos avaliativos formais da mencionada escola particular.

⁴ 1ª a 3ª série do Ensino Médio em vez de 1º ao 3º ano do Ensino Médio, é nomenclatura adotada internamente pelo SAEsc®.

⁵ Exemplo do que se diz são as atualizações normativas (disposições legais em geral) que por vezes ocorrem de forma mais rápida do que a atualização dos materiais didáticos.

ao longo deste estudo.

Entre tais estratégias, demos início aos espaços⁶ com princípio de diálogo,⁷ princípio por que fizemos uso de balões de comentários⁸ os quais, conforme suspeitávamos, se revelaram fatores limitantes; no entanto, naquele momento, a ação cumpriu seu papel de trazer as primeiras impressões com relação às disposições dos professores para a troca de saberes.⁹ Todavia, insistimos em firmar que esse meio – balão de comentários – é um arremedo do processo comunicativo que desejávamos oferecer, mas que se mostrou necessário como primeiro contato e, por isso, foi incorporado em nosso processo.

Em 2017, ampliamos o formato desses espaços de diálogo para a forma presencial. Isso ocorreu por causa da criação do Quadro Descritivo (QD), documento que passou a integrar nossas ações, uma vez que nos foi apresentada a necessidade de organizar os objetivos de aprendizagem e as habilidades que fariam parte dos instrumentos avaliativos formais – os editados pelo “setor”. O primeiro QD foi do EFII,¹⁰ estruturado pela pesquisadora, a partir dos dados contidos dentro do material do Sistema de Ensino adotado por aquela escola particular, para que todos pudessem enxergar o conteúdo, os objetivos e as habilidades trabalhados, material que passaria a organizar cada tipo de instrumento avaliativo. Ainda em meados de 2017, esse documento passou a ser elaborado pelos professores sob a orientação

⁶ Aqui não temos a pretensão de discutir a noção de espaço que deu origem às “três ordens de problemas: 1ª a respeito da natureza de espaço, 2ª a respeito da realidade do espaço e 3ª a respeito da estrutura métrica de espaço” (Abbagnano, 1998, p. 348). Para efeito desta dissertação basta, por agora, entender espaço como espaço formativo em que se promove a interação entre os sujeitos participantes. Observada a lição de Lacan quanto ao significado da palavra “sujeito” que informa que indivíduo não é sujeito, indivíduo é cada um de nós. Sujeito é aquele que transforma, por meio de um processo complexo que exige consciência, experimentação e linguagem (Ferreira-Lemos, 2011, p. 101 ss.).

⁷ Ensina Paulo Freire “que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. [...] O diálogo é um encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2019b, p. 108-109).

Para além, adiantamos neste trabalho um ponto de partida para reflexão e que será motivo de discussão em outro estudo: “a ação é constituída nos sistemas sociais, mediante comunicação e atribuição, como uma *redução de complexidade*, como *autossimplificação* indispensável do sistema. No nível da Teoria Geral dos Sistemas, já se fala de constituição ‘mutualística’ ou ‘dialógica’ – g.n. (Luhmann, 2016, p. 161).

⁸ Ferramenta encontrada no menu Revisão do *software* Microsoft Word, processador de texto, produzido pela Microsoft.

⁹ No sentido dado por Maurice Tardif ao dizer “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” e, mais: “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (2010, p. 11).

¹⁰ Estruturado por disciplina na seguinte forma: 6º e 7º anos com oito disciplinas cada e 8º e 9º anos com nove disciplinas cada. Divididas para cada tipo de instrumento de avaliação. Depois de vários testes chegamos a um modelo funcional de documento que se encontra no Apêndice 12 no final desta dissertação.

das Coordenações – um projeto construído bimestralmente para ser desenvolvido colaborativamente. Ocorre que durante a elaboração do QD percebemos algumas dificuldades, resultando daí, para minimizá-las, a ampliação das ações formativas. Em maio de 2018, organizando *slides* e documentos para apresentar o “organismo em formação” a uma autoridade do grupo educacional, pudemos enxergar de maneira sistemática a presença do trabalho formativo que se estava desenrolando. Essas ações aconteciam de forma individualizada com o(a) professor(a)-elaborador(a), acompanhado(a) da assessora pedagógica do “setor” e o(a) coordenador(a) de segmento respectivo. Tais encontros eram realizados durante as atividades diárias dos professores e após a aplicação das avaliações formais, pois a partir desses encontros tínhamos a pretensão de promover a reflexão para uma ação de retomada às fragilidades apresentadas pelos estudantes, criando deste modo o ciclo transformador que o processo avaliativo SAEsc® deseja oferecer. Este espaço de diálogo constituiu-se, igualmente, porque percebemos que não haveria um Quadro Descritivo efetivo, ou seja, feito pelos professores, se não houvesse a compreensão do processo de elaboração dos instrumentos avaliativos, inclusive o denominado prova e a que nós chamamos de “avaliação formal” – dos tipos parcial; bimestral; recuperação ou retomada –; quais os seus fins na prática e como isso poderia modificar a práxis cujo propósito é incentivar a prática do diálogo, do compartilhamento responsável, enfim, fazer acontecer o processo de transformação, neste caso, dos processos de ensino e aprendizagem. Tínhamos ciência que essas ações seriam doloridas e lentas, pois não se modificam práticas estruturais sem perseverança, coragem, ousadia, além de intencionalidade, planejamento e organização detalhada das ações.

Desde o ano de criação do SAEsc®, em 2012, conforme citado, o referido Sistema passou por fases que implicaram evolução reconhecida até o presente momento, em 2022. No entanto, cabe salientar que, no período pandêmico, decorrente da COVID-19, esse trabalho entrou num estado equivalente ao de suspensão, tendo sido paulatinamente retomado a partir de 2021, com o progressivo retorno das aulas presenciais.

O momento que se figura solicita que, após 10 anos de existência, esse trabalho seja avaliado na perspectiva de desvelar ganhos e dificuldades, com o esforço de superação das dificuldades e efetivação de melhorias das ações do SAEsc®.

Nesse sentido, entendemos que as ações do Sistema, nosso objeto de pesquisa, reclamam aprofundamento com a principal intenção de apreciar por outros olhares os

aspectos até então desenvolvidos – e possivelmente aprimorá-los –, bem como aqueles aspectos que ainda o precisam ser. Em suma, o problema que move este estudo é saber quais os aspectos desenvolvidos e a desenvolver, no que tange às ações do SAEsc[®], na concepção de gestores e de professores de uma escola particular no município de Campinas (SP).

Decorrente do problema enunciado emergem as seguintes questões de pesquisa: (i) qual a trajetória do SAEsc[®] entre os anos de 2012 a 2022?; (ii) quais as características e princípios do SAEsc[®]?; (iii) qual é o modelo de avaliação SAEsc[®]?; (iv) quais os aspectos desenvolvidos e a desenvolver do SAEsc[®]?

Constitui objetivo geral avaliar as ações do SAEsc[®] a partir dos aspectos desenvolvidos e os a desenvolver na concepção dos gestores e dos professores da escola pesquisada. São objetivos específicos: (i) reconhecer a trajetória e o funcionamento do SAEsc[®]; (ii) identificar suas características e princípios do Sistema; (iii) identificar o modelo de avaliação SAEsc[®]; e (iv) analisar os aspectos desenvolvidos e a desenvolver do SAEsc[®] na concepção dos participantes da pesquisa.

Em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos – nacionais –, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) do Brasil, foi possível constatar que, embora existam estudos que se debrucem na avaliação de sistemas de avaliação, não há pesquisas sobre o sistema em pauta, o que revela a singularidade deste estudo.

A despeito de não haver estudos sobre o SAEsc[®], é relevante lembrar que na década de 1990 foi criado e instituído como política de Estado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb),¹¹ cujo objetivo reside em verificar o desempenho do estudante baseado em uma Matriz de Referência – a partir de 2021, elaborada com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e, assim, cumprir comando constitucional¹² de monitoramento e de controle.

¹¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é formado por um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizadas periodicamente por meio da aplicação de testes cognitivos e questionários para etapas específicas da educação básica. Tem a finalidade de avaliar a qualidade da educação básica do país e contribuir para sua melhoria, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 22 mar. 2024.

¹² Constituição Federal de 1988 (CF/1988), art. 193: A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais. Parágrafo único. O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas. (Incluído pela Emenda Constitucional – EC 108 de 2020.)

É importante esclarecer que o SAEsc® não nasceu para ser mais do mesmo, principalmente pela sua natureza constitutiva que se organiza do lado de dentro da escola, desenvolvendo o processo de avaliação a partir de um trabalho construído ora de forma coletiva, ora colaborativa, ora compartilhada, ora umas e/ou outras, quando não concomitantemente pelos professores, voltado para a intervenção, privilegiando a escola e seus sujeitos – incluindo os estudantes –, capazes de modificar sua realidade no decorrer de sua trajetória, independentemente da sua condição social ou econômica. O SAEsc® se apresenta como um Sistema porque, por um lado, na perspectiva da filosofia kantiana, ele percebe “a unidade de múltiplos conhecimentos, reunidos sob uma única ideia” (Abbagnano, 1999, p. 908) e manifestos em ações de organização, de regulação, de pedagogia, de política, de economia; por outro, na perspectiva sociológica luhmanniana, a sociedade moderna é caracterizada pela complexidade e pela diferenciação funcional (Neves, 2003). Dessa forma, considerando como uma preliminar-hipotética¹³ da pesquisadora, o SAEsc® demonstra ser um sistema pela capacidade de reduzir a complexidade (Neves, 2003) apresentada pelas inúmeras variáveis, nascidas das interações de dentro da escola, exteriorizadas no seu aparelho organizador nas práticas avaliativas seja no âmbito da gestão, seja no âmbito da docência, seja no âmbito dos estudantes e mesmo no âmbito das famílias; por outro lado, a diferenciação funcional nas sociedades modernas tem cada vez mais se ramificado internamente, justamente pela complexidade, mantendo conexão com seu eixo principal – no caso em tela, com o sistema educacional, que também se revela um subsistema do sistema social. Noutras palavras, como traduz Neves: “sistemas funcionalmente diferenciados, dependentes e independentes ao mesmo tempo, são expressão de complexidade” (Neves, 2003, p. 9). A atenção de Luhmann, segundo a autora, “é compreender a complexidade da sociedade moderna” (Neves, 2003, p. 9), mas esta questão é assunto que poderá motivar outros estudos.

Poderíamos dizer um pouco mais sobre o SAEsc® ao afirmar que seu propósito elementar é compor um organismo avaliativo dentro da escola, capaz de articular com gestores, professores e estudantes – construído por ações dialógicas mediatizadas pelos saberes dos professores – e de criar e recriar a realidade a partir de valores expressos de maneira contextualizada (Guba e Lincoln, 2011), respeitados os pontos de vista sociais,

¹³ Porque dependente de pesquisa específica.

culturais, políticos, econômicos de cada lugar, a fim de minimizar a desigualdade que as avaliações de resultado ou por desempenho incutem como realidade dentro da escola – quer motivada por desconhecimento no trato dos dados, quer por impertinência dos programas que chegam de fora para dentro das escolas –, a qual provoca um desconcerto que pode se expressar em resistência ou mero desinteresse.

A abordagem deste estudo é qualitativa. Este dizer já informa, pela natureza adjetiva do termo, seu próprio significado. Ter consciência da natureza daquilo que se deseja investigar, fazendo recortes e parcialidades cuidadosas de maneira a garantir validade e consistência à pesquisa (Gatti, 2020b) é *conditio sine qua non*. O nosso objeto de pesquisa ambienta-se, se possível traçar limites, em um espaço micro; mas, apesar disso, nada impede que possamos fazer uso de dados quantificáveis.

As técnicas de produção de material empírico são a entrevista semiestruturada e o grupo focal. O lócus da pesquisa, salvaguardando o alcance do projeto SAEsc®, que se alargou em outras escolas para além do município de Campinas (SP), será uma escola privada que se situa no referido município, em função de ser a escola que sediou as primeiras atividades do que passamos a chamar de SAEsc®.

Os participantes da pesquisa serão a equipe de gestão escolar, bem como os professores que participaram do projeto piloto, em 2012, que ainda se encontram atuando na referida escola, e aqueles que experienciaram os seus efeitos no período posterior até 2019 e, depois, em 2022. Excluímos os anos de 2020 e 2021 pela atipicidade dos eventos de notório conhecimento ocorridos no contexto da pandemia de COVID-19, oriunda do vírus SARS – COV-2, que fizeram o SAEsc® ter suas atividades conformadas à realidade.

A análise do conteúdo, da entrevista e do grupo focal, a considerar os eixos estabelecidos – aspectos desenvolvidos e aspectos a desenvolver das ações do SAEsc® –, dar-se-á em um esforço de diálogo entre as categorias elencadas que emergirem das respostas dos participantes da pesquisa, na entrevista e no grupo focal, e os autores referenciados.

A relevância deste trabalho manifesta-se por meio da reflexão dos gestores e dos professores, sobretudo os participantes da pesquisa, além do potencial para correções de rumos das ações do SAEsc®, com vistas à melhoria dos processos de avaliação.

Esta dissertação, além da introdução e das considerações finais, está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos os caminhos da pesquisa. No segundo capítulo constam a trajetória, as características e os princípios do SAEsc®. Os modelos de

avaliação são apresentados no terceiro capítulo. O quarto capítulo encerra a dissertação com a análise dos aspectos desenvolvidos e a desenvolver do SAEsc® na concepção dos participantes da pesquisa – gestores e professores da escola privada do estado de São Paulo.

CAPÍTULO 1. PROCESSOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo faremos uma escrita objetiva sobre pesquisa seguida da síntese sobre técnicas de produção do material empírico, a saber: entrevista semiestruturada e grupo focal; lócus e participantes da pesquisa; algumas considerações sobre a análise dos dados da pesquisa de campo; finalizando com uma ampla vista da revisão de literatura.

1.1 Anotações preliminares

O termo pesquisa por si sugere várias respostas, como ensina Lüdke (1986, p. 1), ao dizer que “a palavra pesquisa ganhou [...] uma popularização que chega por vezes a comprometer seu verdadeiro sentido”. Não nos interessam possíveis desdobramentos sobre a definição geral do termo, pois seria especular sobre algo em que a definição descritiva já está assentada.

Nesse mesmo diapasão, não efetuaremos uma linha do tempo sobre a matéria, mas se faz interessante lembrar que a ciência no Brasil passou a ser mais efetiva com a chegada da família portuguesa, no século XIX, com a criação do Colégio Médico da Bahia, em 1808, assinada por D. João VI – dado que nos faz refletir sobre como são jovens as instituições de pesquisa no Brasil, haja vista o próprio Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criado em 1934; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 1951; a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), criada em 1962.

Nossa pretensão é ser essencialmente objetiva ao construir uma narrativa preliminar, apoiando-nos em autores que já trataram com muita propriedade do assunto. Assim, cabe recorrer a Minayo, que entende por pesquisa

a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (Minayo, 2009, p. 16)

A pesquisa qualitativa constitui a abordagem predominante deste estudo – ou seja, ela caracteriza a natureza do objeto cognoscível, do objeto que se pretende conhecer e as relações que dele emanam –, sem desconsiderar os dados quantificáveis. Noutras palavras, a

mesma autora nos auxilia, ao afirmar em linhas gerais que “ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21), o que nos faz ter ciência de que nossas ações durante os procedimentos de pesquisa estarão embebidas de subjetividade.

Inúmeros caminhos poderiam ser aqui articulados, mas insistimos em noticiar que o que nos interessa é fixar, em poucas letras, as bases que nos servirão de guia no decorrer da pesquisa; de outro modo, daremos o *start* ao acender os refletores sobre as ações do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®). Van Zanten sinaliza dois aspectos importantes sobre os métodos de investigação: “o primeiro trata do desenvolvimento do conhecimento”; e o segundo, “o conhecimento científico como base de controle social, de poder e de avaliação de nossa sociedade” (2004, p. 27).

Dessa forma, dizer que esta pesquisa conduzir-nos-á ao desenvolvimento do conhecimento é fato que não se nega, pelos grupos nela envolvidos, como os docentes e os gestores – ou seja, atores, na sua maioria, aptos à criticidade da realidade da escola em que o SAEsc® está imerso. É notório que recortes e parcialidades serão feitos para que seja possível trabalhar com o número de variáveis, que permitam analisar as ações humanas, considerando, ademais, a heterogeneidade dos sujeitos que corporificam e participam do SAEsc®.

O segundo aspecto é mais complexo, porque trata de relações de dominação, portanto, de alta relevância. O método, em si, sabemos que é despido de valor; o uso que se faz dele é que pode impactar sobremaneira as relações humanas seja no âmbito político, econômico, social, em um macro ou em um microcosmo. É possível pensar que o uso de um método possa justificar, por meio de dados consistentes, essa ou aquela política pública, independentemente dos efeitos que possa produzir. Há vários pontos de vista sobre essa questão, inclusive podemos cogitar consequências capazes de reverberar para alguém ou além do esperado ou, ainda, ter consciência de que os resultados poderão conduzir-nos a situações inconsideradas pela pesquisadora. Por isso, o cuidado, a atenção e o respeito pelo outro deverão exigir de nós esforços, por vezes, de proporções extraordinárias, desde a escolha da técnica empírica, durante a coleta de dados, até notadamente na análise desses dados para que as consequências sejam verdadeiramente destituídas de algum veneno que a adoção de dada conveniência possa sugerir.

Para completar, é preciso lembrar as preocupações tecidas por Bernadete Gatti (1999, p. 70) sobre a possível “contaminação pelos valores e atitudes do pesquisador e do

próprio pesquisado”. Não basta a imparcialidade diante dos dados obtidos; é necessário embasamento teórico, experiência e predisposição para não “correr o risco de se fazer caricaturas. Há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, [...], há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas” (Gatti, 1999, p. 71).

Cientes, pois, estamos de que interpretar o conteúdo é ato de zelo e de serviço que impõe, também, afastar vieses que possam ferir a confiança do pesquisado, tornando, por exemplo, pouco plausível alguma relação hermenêutica. Enfim, é dar consistência a uma parte da realidade dada, mesmo que não esperada pela pesquisadora.

Uma última nota é refletir que, por vezes, somos tentados a pensar que encontramos a solução por meio de nossa pesquisa para todos aqueles que comungam de problemas similares aos nossos. Decerto, por influência do método de abordagem indutivo,¹⁴ oriundo de uma lógica de raciocínio nascida do pensamento de Francis Bacon, filósofo empirista do século XVII, podemos agir de maneira inconsciente nesse sentido. O que importa, ratificando a objetividade deste texto, é esclarecer que entendemos que não há verdades absolutas; portanto, o resultado da pesquisa é uma verdade aproximada da realidade, como ensina Gatti (2020b).

1.2 Técnicas de produção do material empírico

As técnicas de produção de material empírico selecionadas nessa pesquisa foram a entrevista semiestruturada e o grupo focal.

1.2.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista constitui contributo significativo para investigar dada realidade social cujos objetivos podem se assentar na reflexão de atos ou fatos, na investigação do

¹⁴ Segundo Marconi e Lakatos (2010), o método de abordagem é aquele que permite um caminho com um grau maior de abstração, entre eles estão: o método indutivo (parte de constatação particular para o geral); o método dedutivo (parte de teoria e leis para explicar fenômenos particulares); o método hipotético-dedutivo (a partir de uma lacuna, formula-se hipótese e pelo processo de inferência dedutiva busca conferir validade ao fenômeno); o método dialético (penetra o mundo dos fenômenos, procurando explicá-los, fazendo uso de proposições argumentativas).

conhecimento e das opiniões sobre tais atos ou fatos, na compreensão dos agires a partir de sentimentos expressos ou correlacionados, na descoberta de caminhos éticos que foram ou poderiam ser trilhados, na percepção dos motivos que possivelmente tenham originado determinado agir ou que poderiam conduzir a atitudes desejáveis ou não (Marconi e Lakatos, 2010). Esse conjunto de preceitos a serviço da ciência constitui-se de uma importante prática para este estudo, principalmente pelas características perceptíveis do SAEsc®, as quais se expressam por meio da organização, da regulação, além de disponibilizar ações formativas em serviço durante os espaços de diálogo.

Sabendo que a entrevista requer o cumprimento de algumas regras para a obtenção de maior êxito, pontuamos as que nortearam nosso trabalho: apresentar-se de forma a não sugerir alguma ideia ligada aos objetivos da pesquisa, o que induziria, assim, o curso da entrevista; posicionar-se de maneira clara e objetiva, além de criar um ambiente de tranquilidade e confiança; ter em mente um roteiro, muito embora ele possa não ser seguido à risca, haja vista que a entrevista não será padronizada ou estruturada; manter o entrevistado à vontade, todavia dentro do foco; efetuar o registro da entrevista por meio do uso de um gravador ou de vídeo – claro está se o entrevistado permitir –, caso contrário as anotações deverão ser fidedignas e realizadas durante a entrevista, pois postergá-las seria promover uma reprodução equivocada, motivada pelo lapso de memória ou até mesmo pelo efeito da falsa memória;¹⁵ finalizar a entrevista da mesma forma em que se deu o início, ou seja, de forma cordial e tranquila; finalmente, é importante ater-se ao fato de que, para alcançarmos o grau de efetividade esperado, as respostas devem oferecer pertinência e certa veracidade, importância, objetividade e clareza, familiaridade e algum domínio sobre o assunto tratado (Marconi e Lakatos, 2010).

Ainda é importante ratificar que a pesquisadora deverá ter muito bem estabelecido o objetivo de sua pesquisa, bem como relativo conhecimento do contexto em que sua investigação está assentada, perfeito domínio de seu roteiro, imbuir-se de confiança e segurança (Duarte, 2004).

Duarte (2004) aponta que a entrevista é uma relação de troca, pois, se por um lado ocorre a coleta de informações, por outro é dada a possibilidade de refletir sobre a questão em discussão; por essa razão, não se justifica pensar que o trabalho gere qualquer desconforto.

¹⁵ “As falsas memórias são eventos que são lembrados, mas que na verdade nunca ocorreram ou ocorreram de forma diversa daquela lembrada” (Kalb e Souza, 2021, p. 56).

A pesquisa está assentada em três focos: (i) Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®), (ii) instrumentos de avaliação e (iii) espaços de diálogo. Os eixos são: (i) ganhos e dificuldades com o SAEsc®; (ii) percepção sobre os instrumentos [editados pelo] SAEsc®,¹⁶ contribuição do SAEsc® e melhorias dos processos; e (iii) avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc®.

Assim, constitui-se roteiro básico, segundo a respectiva ordem dos focos: (i) Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®? (ii) Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®? (iii) Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®? (iv) Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas? (v) Qual a sua sugestão para a melhoria do processo avaliativo? (vi) Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®? (vii) Qual a sua sugestão para a melhoria do processo desses espaços? (vf. modelo no Apêndice 2.)

Quadro 1. Categorias de análise da entrevista – Foco 1

FOCO 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

EIXOS		Ganhos					Dificuldades	
PARTICIPANTE	CATEGORIAS						CATEGORIAS	
CS/EFI	Linguagem	Funcionalidade textual	Problematizando o que avaliar	Processo formativo	Intervenção	Diálogo	Formação continuada de professores em serviço	Engajamento de professores parceiros

EIXOS		Ganhos						Dificuldade
PARTICIPANTE	CATEGORIAS							CATEGORIA
CS/EFII	Organização	Sistematização do processo avaliativo	Finalidade do instrumento avaliativo	Consciência do processo avaliativo	Formação de professores	Segurança do processo	Regulação da aprendizagem	Flexibilidade a fim de maior eficiência

EIXOS		Ganhos			Dificuldades		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS				CATEGORIAS		
D-CS/EM	Organização	Qualidade do processo avaliativo	Autonomia para o aluno realizar as avaliações		Engajamento no processo	Responsabilidade coletiva	Formação de professores

LEGENDA – CS/EFI (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental I); CS-EFII (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental II); D-CS/EM (Diretor(a) de unidade e Coordenador(a) de segmento do Ensino médio).

kvp\3jan2024\12:00

¹⁶ Significa que o Sistema torna exequível a realização de tipos de instrumentos avaliativos segundo os parâmetros de qualidade pedagógica e editorial, cujo conteúdo curricular deve ser aquele definido pela escola ou pelo grupo educacional em que o SAEsc® estiver a serviço; de outro modo, é uma estrutura acoplada e que atende aos fins da unidade escolar, de uma forma organizada, oferecendo espaços formativos a todos os professores participantes dos processos. No decorrer dessas ações poderá promover melhorias ou sugerir refazimentos dos processos e/ou procedimentos; quando não, acompanha os ajustes externos ao Sistema e internos do segmento, podendo intervir nas ações de interseção dessa ou daquela unidade escolar pertencente ou não a um grupo educacional.

Quadro 2. Categorias de análise da entrevista – Foco 2

FOCO 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

EIXOS	PERCEÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO				CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS				CATEGORIAS		
CS/EFI	Transformação elaborativa	Ação reflexiva	Importância do processo elaborativo	Melhoria da qualidade elaborativa	Composição funcional do instrumento	Contextualização do item como função social	Avaliação à serviço da aprendizagem

EIXOS	PERCEÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS		CATEGORIAS			CATEGORIAS		
CS/EFII	Potencialidade do Quadro descritivo (QD)	Nem tudo precisa ser avaliado	Segurança	Diálogo	Rede de apoio	Mudança de paradigma	O paradoxo: QD frágil, porém item bom	Conhecer mais sobre os instrumentos de avaliação

EIXOS	PERCEÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
PARTICIPANTE	CATEGORIAS			CATEGORIAS			CATEGORIAS	
D-CS/EM	Sobre as Parciais	Sobre as Bimestrais	Sobre as de Recuperação	Ciclo Avaliativo	Processo Avaliativo	Reflexão	Esclarecer unificação	Referência comparativa

LEGENDA – CS/EFI (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental I); CS-EFII (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental II); D-CS/EM (Diretor(a) de unidade e Coordenador(a) de segmento do Ensino médio).

kvp\3jan2024\12:00

Quadro 3. Categorias de análise da entrevista – Foco 3

FOCO 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

EIXOS	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®				MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS				CATEGORIAS		
CS/EFI	Analisando o Quadro descritivo (QD)	Reflexão e diálogo	Integração e interação	Diálogo com as famílias	Design gráfico	Regulação do processo	Engajamento

EIXOS	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®						MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)	
PARTICIPANTE	CATEGORIAS						CATEGORIAS	
CS/EFII	Institucionalização do espaço de diálogo	Dinamismo do processo formativo	Gestão do Sistema	Diálogo entre revisor e elaborador	Diálogo com as famílias	Pertencimento	Necessidade de esclarecimento dos papéis dos elaboradores e docentes parceiros	Compreensão que o diálogo é crescimento

EIXOS	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®	MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)						
PARTICIPANTE	CATEGORIA	CATEGORIAS						
D-CS/EM	Compreensão do Quadro descritivo (QD)	Avanços no design gráfico e linguístico	Formação de professores	Formação de coordenadores	Necessidade de mais esclarecimento da avaliação aberta	Adequação de linguagem técnica	Acompanhamento das ações na avaliação aberta	Esclarecimento para as famílias sobre o Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

LEGENDA – CS/EFI (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental I); CS-EFII (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental II); D-CS/EM (Diretor(a) de unidade e Coordenador(a) de segmento do Ensino médio).

kvp\3jan2024\12:00

As categorias selecionadas pela pesquisadora após a transcrição das entrevistas são as registradas nos quadros 1, 2 e 3. A análise se encontra no capítulo 4 desta dissertação.

1.2.2 Grupo focal

O grupo focal, tal qual a entrevista semiestruturada, exige pertinência nos propósitos de seu uso como técnica de investigação. Diferente desta que é realizada com um sujeito numa relação direta de observação, o grupo focal, segundo Gatti, “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar” (2005, p. 9). Enquanto na entrevista existe o propósito direto de obter informação do entrevistado, no grupo focal o objetivo é oferecer condições para a discussão de temas de interesse da pesquisadora, a saber: (i) Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®), (ii) instrumentos de avaliação e (iii) espaços de diálogo. Ainda na esteira de Gatti, é importante fixar que, enquanto na entrevista trabalhamos com perguntas e respostas, no grupo focal prevalece a interação entre as pessoas diante dos objetivos da pesquisa orquestrado pelo moderador, que tem o objetivo de manter o grupo dentro do foco, mas sem restringir os propósitos da discussão.

Bernadete Gatti (2005) sugere que o convite seja motivador, ou seja, que os participantes sejam sensibilizados pelo tema e animados pela importância da sua participação no que tange às questões que poderão emergir durante o processo interativo que o grupo focal permite. Esta consideração é importante porque, quanto maior for a adesão e disposição ao diálogo, maior será a recolha de dados articulados e servidos à reflexão desta pesquisa, sempre visando ao aprimoramento das ações do Sistema.

Outro ponto importante é dizer que a pesquisadora cumpriu a figura do moderador nesta pesquisa, tendo, como responsável pelas formalidades, uma auxiliar, que escolhemos para nos ajudar, cronometrando o tempo em uma atitude de colaboradora.

A gravação e a filmagem foram feitas pela mesma auxiliar, que é pessoa conhecida dos docentes, de carisma característico, cujo propósito foi evitar constrangimento e inibição, pois, se isso ficasse evidenciado, nada impediria que o grupo focal fluísse sem a filmagem e/ou que fosse interrompido. Tivemos a mesma atenção na entrevista, inclusive de anunciar o início e

o término da filmagem, como é possível observar nas instruções dos quadros do roteiro (vf. modelo no Apêndice 4).

Os mesmos cuidados mencionados na entrevista foram observados no grupo focal, como deixar os participantes tranquilos durante a atividade, sempre mantendo o foco no objetivo da pesquisa, usando palavras ou expressões que demonstrem retomada ou prosseguimento em dado assunto, sem interferir no curso das disposições.

Estabelecer as regras de desenvolvimento da atividade deu transparência, tranquilidade e ajudou a manter o foco no objetivo da nossa investigação. Para isso, construímos um quadro detalhado, evidenciando tais regras, na sequência do quadro de levantamento de perfil prévio (vf. modelos nos Apêndices 3 e 4).

O levantamento de perfil se ocupou em obter dados sobre gênero, idade, graduação, se realizou uma pós-graduação e, em caso positivo, qual seria, especialização, mestrado, doutorado e em qual programa. Com relação ao exercício do magistério perguntamos o tempo de atuação – em até duas escolas anteriores – e, na atual ou se começou a atuar na escola de origem do Sistema.

A organização dos trabalhos se iniciou com apresentações e agradecimentos. Em seguida cumprimos a formalidade da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Uso de Imagem e de Voz (vf. Anexos 1 e 3, respectivamente) tal qual fizemos na entrevista. Feita a coleta de assinaturas pela auxiliar informamos o tempo de duração estimada da atividade do grupo focal.

As instruções sobre a realização da técnica foram feitas de forma minuciosa demonstrando a estrutura geral composta por sete perguntas divididas em três rodadas focadas em três temas tal como a entrevista: (i) Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®); (ii) instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc® (vf. nota 16); (iii) espaços de diálogo.

Ao que se refere a organização da atividade fizemos três rodadas, sendo que a primeira foi realizada em dois giros. A segunda rodada em três giros e a terceira rodada em dois giros, esclarecendo que cada giro correspondia a uma pergunta, presente no roteiro cuja escrita foi a mesma da entrevista, repetidas para facilitar a leitura de nossos interlocutores: (i) Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®? (ii) Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®? (iii) Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®? (iv) Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas? (v) Qual a sua sugestão para a melhoria do processo avaliativo? (vi) Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo

SAEsc®? (vii) Qual a sua sugestão para a melhoria do processo desses espaços? (vf. modelo no Apêndice 4.)

A fim de facilitar a organização do grupo focal, consideramos a presença máxima de 12 pessoas em cada grupo, cada um separado por segmento de ensino e realizados em dias diferentes. Estimamos que a primeira rodada tenha durado vinte e quatro minutos; a segunda, trinta e seis minutos; e a terceira, vinte e quatro minutos. De um giro para outro fizemos uma pausa de dois minutos. Cada giro respeitou o critério definido pela moderadora, podendo acontecer em sentido horário, anti-horário ou ainda a começar pelo meio do semicírculo formado pelos participantes no sentido da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita.

Ratificamos, em suma, que cada rodada trabalhou com um tema e cada giro com uma pergunta, sendo que foi concedido um minuto para cada resposta.

No final das três rodadas estava previsto, se o tempo o permitisse, que cada participante que tivesse interesse em se posicionar sobre alguma resposta dada poderia, pela ordem das rodadas e das perguntas, colocar-se nesse momento; que seriam dados um minuto para a sustentação e um minuto para a réplica; e que não haveria tréplica, exceto se estivéssemos dentro do tempo previsto de duas horas para a realização da atividade. De fato, não foi possível realizar essa última etapa – não pelo tempo, mas a pedido dos participantes.

O encerramento se deu com os agradecimentos pela participação e o aviso de encerramento da filmagem e gravação.

Foram convidados (vf. Apêndice 5) para participar do grupo focal: nove professores do Ensino Fundamental I, sendo que oito confirmaram presença, dos quais tivemos duas ausências justificadas; 15 professores do Ensino Fundamental II, sendo que cinco professores confirmaram presença, dos quais tivemos uma ausência justificada; dez professores do Ensino Médio, sendo que uma professora foi entrevistada (CS-EFII) e não participou, outra pediu para não participar por questões de foro íntimo e quatro confirmaram presença, dos quais tivemos duas ausências justificadas. Preferimos seguir a homogeneização dos grupos segundo o critério segmento de ensino, conforme orientação de Gatti (2005).

Observação final: Bernadete Gatti opõe-se à estruturação do grupo focal, devendo, segundo sua experiência, as discussões ou interações correrem livremente. No entanto, como o objetivo desta pesquisa é avaliar as ações de um Sistema, a pesquisadora optou pela forma mais estruturada, uma vez que a investigação requer um olhar que caminhe por várias partes

das ações do Sistema; por este motivo, se não houver um mínimo de estruturação, não conseguiremos atingir os diversos aspectos das ações que pretendemos avaliar. A própria Bernadete (2005) dispõe, ao tratar da análise dos dados, a importância de fixar os temas para estruturar as análises; tendo em vista metas mais aplicadas, isso não seria possível num ambiente aberto. No entanto, cabe recordar que, ao final das três rodadas, tínhamos reservado um momento de interação um pouco mais aberto; todavia, os próprios participantes entenderam que tal extensão era desnecessária, embora estivéssemos dentro do prazo previsto.

As categorias selecionadas pela pesquisadora após a transcrição dos grupos focais são as registradas nos quadros 4 a 12. A análise encontra-se no capítulo 4 desta dissertação.

Quadro 4. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 1 (P1/EFI a P6/EFI)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS				
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES		
P1/EFI	Mudança de paradigma	Aprendizagem		Dependência do instrumento avaliativo	Disposição dos itens pela diagramação	A prova em preto e branco e tons de cinza Espaço de resposta
P2/EFI	Aprendizagem	Mudança de paradigma	Compartilhar surpreende	Unificação x Subjetivismo		
P3/EFI	Organização que agrega			Unificação x Subjetivismo	Ausência da formação individualizada do professor (FIP)	
P4/EFI	Aprendizagem	Diferentes olhares sobre o instrumento		Dependência do instrumento avaliativo		
P5/EFI	Participação da avaliação	Padronização	Regulação retroativa	Dependência do instrumento avaliativo	Ver o instrumento significa qualidade	A prova em preto e branco e tons de cinza
P6/EFI	Novas experiências		Organização do trabalho pedagógico	A prova em preto e branco e tons de cinza		

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 5. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 2 (P1/EFI a P6/EFI)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA				CATEGORIAS		
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO
P1/EFI	A múltipla escolha é um item difícil para elaborar e para responder	O instrumento auxilia a criança a entender os comandos		A importância da retomada		Dependência de material de ensino Calendário mais arejado
P2/EFI	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO
P2/EFI	O instrumento avaliativo é um retrato de nossas práticas	O instrumento sugere avaliação das práticas		O sistema fez aumentar a qualidade do ensino	A retomada é aprendizado	Alinhar o roteiro de estudo por objetivo
P3/EFI	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO
P3/EFI	Formação sobre grau de dificuldade	Falta de efetividade no instrumento de produção de texto (PT)		Clareza dos objetivos	A retomada promove avanço	Avaliação colorida Calendário mais arejado Supressão da avaliação de Produção de Texto
P4/EFI	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO
P4/EFI	A importância do instrumento desafiador			Aprender a olhar a avaliação	Avaiar faz parte do processo formativo	Formação de Professor
P5/EFI	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO
P5/EFI	O instrumento precisa evoluir progressivamente no 3º ano			O Sistema convida ao estudo		Calendário mais arejado Avaliação colorida Alinhar o roteiro de estudo por objetivo
P6/EFI	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO
P6/EFI	Destaque para a retomada	O papel formativo do QD	Falta de efetividade no instrumento de produção de texto (PT)	O Sistema é formativo		Calendário mais arejado

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 6. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 3 (P1/EFI a P6/EFI)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA				CATEGORIAS		
Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)		
P1/EFI	Sobre o QD	Sobre a FIP	Sobre a avaliação Aberta	Calendário mais arejado		Retorno da FIP
P2/EFI	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)		
P2/EFI	Sobre a forma de diálogo	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Racionalização da avaliação aberta	
P3/EFI	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)		
P3/EFI	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta	Sobre o Balão de comentários	Retorno da FIP	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta	
P4/EFI	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)		
P4/EFI	Sobre o QD	Sobre o Balão de comentários	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta	
P5/EFI	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)		
P5/EFI	Sobre o QD		Sobre a avaliação aberta	Retorno da FIP		
P6/EFI	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)		
P6/EFI	Sobre o QD	Sobre o Balão de comentários	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta	

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 7. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 1 (P1/EFII a P4/EFII)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS			
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
P1/EFII	Qualidade no ensino e na aprendizagem			As famílias e o Sistema	
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
P2/EFII	Compartilhamento	Compartilhar é reconhecer o diverso	Organizar traz compreensão	Compartilhar também é um desafio	O Sistema interagindo com o Calendário escolar
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
P3/EFII	Clareza de propósito	Organização docente		Conflito de interesses	As famílias e o Sistema
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
P4/EFII	A unificação trouxe qualidade	Compartilhar traz amplitude		As famílias e o Sistema	

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 8. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 2 (P1/EFII a P4/EFII)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS					
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P1/EFII	O instrumento mostra a dificuldade com a escrita na linguagem aprendida		Importante é o aprendizado e não a nota			Mais participação dos colegas	
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P2/EFII	Enunciados que organizam o pensamento do aluno e enriquecem	A recuperação retoma objetivos e habilidades complexos com grau de dificuldade fácil	Maior percepção das dificuldades dos alunos	Percepção dos objetivos de aprendizagem		As mudanças já estão acontecendo	Mais esclarecimento para as famílias
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P3/EFII	Abrangência dos instrumentos	Contextualização que dialoga com a realidade	Apuração do planejamento	Interação com professores amplia realidades	Entender que o instrumento serve para avaliar e não para definir o aluno	É preciso pensar como melhorar os anos de impacto	
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P4/EFII	Diferentes tipos de instrumentos para diferentes estudantes	Aumento de interesse e ganho de repertório	Objetividade	Pesquisa de referências diferentes	Olhar a correção considerando o caminho da resolução	Ajuste nos anos de transição	Apurar a avaliação de recuperação

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 9. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 3 (P1/EFII a P4/EFII)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA		CATEGORIAS		
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)
	P1/EFII	Aprendizagem durante a elaboração		Estamos no caminho certo
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)
	P2/EFII	Espaços de diálogo são o maior ganho do Sistema	O diálogo desde o QD até a avaliação aberta reflete dentro da sala de aula	Reanálise do QD de forma anual
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)
	P3/EFII	Meio de obtenção de equilíbrio do Sistema	O processo oferece segurança	Melhorar o processo comunicativo no agendamento da avaliação aberta
Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
P4/EFII	Destaque para a FIP	Avaliação aberta é um ganho	Avaliação aberta também é autoavaliação	A Professora precisou se retirar

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 10. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 1 (P1/EM e P2/EM)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS					
PARTICIPANTES	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES		
	P1/EM	Unificação	Produção editorial	Revisão	Tempo	Socialização	Exclusividade
	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES		
	P2/EM	Padronização	Unificação imprime ideia de excelência		Execução do Quadro descritivo	Executar a prova de outro professor	

LEGENDA P/EM Professor do Ensino Médio.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 11. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 2 (P1/EM e P2/EM)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS								
PARTICIPANTES	Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO			
	P1/EM	Prova objetiva	Avaliação de resposta construída aberta	Avaliação de retomada	Produção editorial	Avaliação como aprendizado	Processo formativo da avaliação	Interpretação dos resultados	Correção da prova	Evolução do aluno
	Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO			
	P2/EM	Prova objetiva	Avaliação de resposta construída aberta	Avaliação de retomada	A avaliação como termômetro	Diagramação e construção comunitária da avaliação	Ausência de relatório			

LEGENDA P/EM Professor do Ensino Médio.

kvp\1fev2024\10:30

Quadro 12. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 3 (P1/EM e P2/EM)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA		CATEGORIAS						
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
	P1/EM	Acesso ao QD	Revisor de linguagem	Conflito de horário	Uso da plataforma Google	Atendimento individualizado do professor pelo revisor	Avaliação Aberta aos Sábados	Tempo exíguo e grau de exigência
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
	P2/EM	Trabalho coletivo (?)			Trabalho coletivo de verdade		Intersecção entre professores	

LEGENDA P/EM Professor do Ensino Médio.

kvp\1fev2024\10:30

1.3 O lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa, salvaguardando o alcance do projeto SAEsc®, que se alargou em outras escolas para além do município de Campinas (SP), foi em uma escola particular que se situa no referido município, em função de ser a escola que sediou as primeiras atividades do SAEsc®. Essa medida visou facilitar a movimentação dos pesquisados, inclusive. Além disso, o lugar da referida escola é central, tem estacionamento e permite fácil deslocamento.

Salienta-se, ainda, que a escola possui ambientes de silêncio, como o Anfiteatro e algumas salas isoladas do trânsito de gestores, docentes que não participaram daquele grupo específico, discentes e colaboradores.

1.4 Os participantes da pesquisa

“Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro’, vendo o mundo pela visão dos pesquisados” (Godoy, 1995, p. 61).

É com esse espírito e sob o manto dos ensinamentos de Bernadete Gatti (1999; 2005) – que a este escrito faz eco – que a pesquisadora manterá as portas do SAEsc® abertas a fim de acolher, refletir sobre as palavras e manifestações de todos aqueles que participaram, participam e até aqueles que corporificam as suas estruturas. Compreender as diversas

relações e variáveis abrigadas pelo Sistema é um desafio que exige mais que um olhar atento. Faz-se mister que este olhar seja insuspeito e, sobretudo, ético. Para além, que revise, tantas quantas vezes forem necessárias, as palavras, os gestos, os sinais visíveis ou subjacentes que soarem sobre escutas dispostas e apuradas.

Foram três as pessoas entrevistadas, e cada entrevista durou 90 minutos. As entrevistadas ocupam funções na gestão escolar: uma pessoa da Direção que acumula função de Coordenação de segmento do Ensino Médio e duas da Coordenação de segmento – uma dos anos iniciais e outra dos anos finais –, pois são essas pessoas que atualmente (2023) interferem e participam do Sistema na escola que deu origem ao SAEsc®. Cabe salientar que estas profissionais, no início, em 2012, estavam em funções diferentes; logo, acompanharam sob diferentes pontos de vista o desenrolar das ações do SAEsc®. A Orientação não compôs nosso quadro de entrevista, porque não interfere nem participa de forma direta da conformação do Sistema. Para esclarecer, esses profissionais – orientadores(as) – atuam como gestores(as) em relação ao SAEsc® da mesma forma, dentro das devidas particularidades, como os pais, os responsáveis e os estudantes atuam como “gestores indiretos” na escola.

O levantamento de perfil – que deixamos para apresentar no capítulo 4 – oferecerá dados mais detalhados para esta pesquisa que ajudem a descortinar e a conhecer melhor o envolvimento das entrevistadas com o objeto da pesquisa, de acordo com a análise de dados.

Esse saber, impresso no documento e em alguns momentos narrado durante a entrevista, autorizou um alinhavo prognóstico sobre o encaminhamento do roteiro e o tratamento que foi dado pela entrevistadora nos momentos em que ocorreu o desvio de foco. Por isso, inclusive, para fins de registro, foi solicitado o preenchimento de um formulário com a especificação de gênero, idade, graduação; pós-graduação: especialização, mestrado ou doutorado e quais, respectivamente. Se o(a) profissional atuou no magistério e qual o tempo de atuação; se atuou em cargo de gestão em outra escola e por quanto tempo; e há quanto tempo atua no cargo de gestão na escola de origem do Sistema (vf. modelo no Apêndice 1).

A primeira entrevistada é coordenadora de segmento do EFI, do 3º ano ao 5º ano, e será, para efeitos desta pesquisa, referenciada como CS/EFI. A segunda entrevistada é coordenadora de segmento do EFII, do 6º ano ao 8º ano, e será referenciada como CS/EFII. A terceira entrevistada acumula a função de coordenadora de segmento do 9º ano do EFII e do EM e é diretora da unidade de origem. Ela será referenciada como G-CS/EM. Ratificamos que

essas designações – CS/EFI, CS/EFII e G-CS/EM – servem apenas para preservarmos o anonimato das profissionais.

Cumpre registrar que o convite para a G-CS/EM e as CS/EFI e CS/EFII foi efetuado à Direção geral do grupo educacional e à Direção da unidade de origem, na ocasião do pedido de autorização para a realização das pesquisas – entrevista semiestruturada e grupo focal – exigido pelo Comitê de Ética (CET). Todos os convites foram acolhidos e reiterados às vésperas da realização das entrevistas.

Ao que se refere ao grupo focal é importante observar que, ao longo de dez anos – 2012 a 2022 –, muitos professores que passaram pela escola de origem foram transferidos para outras unidades escolares do mesmo grupo e outros tantos simplesmente saíram do grupo educacional. Daqueles que migraram, alguns estão em realidades diferentes daquela em que se encontravam ao tempo da escola de origem, por diversas razões, entre elas: o professor passou pela escola de origem como professor e atualmente (2023) ocupa cargo de gestão em outra unidade do grupo; o professor passou pela escola de origem e, em 2023, desempenha função administrativa, por exemplo, organizando intercâmbio, viagens, cursos extracurriculares. Muitas são as situações, por isso preferimos manter a pesquisa dentro dos limites da escola de origem e em meio àqueles que participam das ações do SAEsc®. É essencial registrar que professores ligados por grau de parentesco ou que tenham ligação de forte amizade com a pesquisadora foram compreendidos como suspeitos ou impedidos¹⁷ de participarem da pesquisa. A designação que usaremos para referenciar os professores neste trabalho será P1/EFI, P2/EFI...; P1/EFII, P2/EFII...; P1/EM, P2/EM... – pelos mesmos motivos que os da entrevista: preservar o anonimato do participante.

Em resumo, o convite foi realizado a todos os professores da escola particular referenciada – conforme especificado no tópico sobre grupo focal (vf. Item 1.2.2) – e que participam das ações do SAEsc®; foram excluídos os professores suspeitos ou impedidos, os da Educação Infantil (EI), os do EFI 1º e 2º anos, os professores de artes, música, educação física e todos aqueles que não utilizam os instrumentos avaliativos SAEsc®.

¹⁷ Os conceitos assemelham-se àqueles aplicados no judiciário (vf. arts. 144 a 148 do CPC). Será impedido, portanto, o professor de participar se a presunção de parcialidade for absoluta (*juris et de jure*) e será suspeito se a presunção de parcialidade for relativa (*juris tantum*). A medida evita qualquer possibilidade de condução da pesquisa de maneira tendenciosa.

Finalmente, faz-se mister esclarecer que não há relação de hierarquia entre os pesquisados e a pesquisadora, pois, embora o SAEsc® seja um organismo que recebe investimento do mesmo grupo educacional – daí reside a exclusividade –, a pesquisadora é prestadora de serviços para esse grupo, lotada em seu escritório privado, portanto domiciliada em endereço diverso da escola mencionada, transitando eventualmente com o devido agendamento, em uma relação cliente-fornecedor.

A presente pesquisa foi de mínimo risco de caráter emocional, profissional e/ou ético; garantimos aos participantes, durante a realização da pesquisa, a possibilidade de solicitar a sua retirada da atividade ou do processo. Consideramos que, por ser presencial e por desejarem preservar-se da COVID-19 ou do contágio de outra enfermidade, disponibilizamos máscara e álcool gel.

Esclarecemos, ainda, que a participação dos gestores e professores nas referidas pesquisas foi voluntária e não remunerada, conforme constam nos documentos devidamente lidos e assinados pelos participantes.

1.5 Análise dos dados

A análise, a considerar os eixos estabelecidos – (i) ganhos e dificuldades com o SAEsc®; (ii) percepção sobre os instrumentos [editados pelo] SAEsc®,¹⁸ contribuição do SAEsc® e melhorias dos processos; e (iii) avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc® e melhorias dos processos –, dar-se-á em um esforço de diálogo entre as categorias elencadas que emergiram das respostas dos participantes da pesquisa, na entrevista e no grupo focal, e os autores referenciados.

Cabe aqui uma atenção fundamental quando se pensa em análise de dados em pesquisa qualitativa, pois temos no íntimo que “a palavra é um mau veículo do pensamento; por isso de aparência translúcida a forma não revela todo conteúdo” (Maximiliano, 2018, p. 32).

Assim é que, se quisermos compreender de maneira consciente a linguagem oral e aquela que o corpo fala, é essencial observar ou, se não for possível, levantar dados sobre o trabalho do pesquisado, no que for possível, para dar consistência às expressões, sejam as

¹⁸ Vf. nota 16 deste estudo.

evidentes ou as subjacentes, registradas durante a entrevista ou o grupo focal. Cabe, para orientar-nos nesta tarefa, lembrar o ensinamento do filósofo alemão Ernst Cassirer, ao nos esclarecer que “a característica preponderante do homem, a sua marca distintiva, não é a sua natureza física ou metafísica – mas o seu trabalho” (Scheffler, 1974, p. 15).

Para finalizar, registramos o objetivo de afastar qualquer tipo de separatismo, manifesto nas comunicações ou participações, pois

sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam *são a prova íntima do nosso conhecimento*, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou *os nossos trabalhos de campo* constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos. (g.n.) (Santos, 2008, p. 85)

Considerando o exposto é que a informação obtida será cuidada zelosa e seletivamente, garantindo o anonimato dos participantes conforme mencionado, a validação das reflexões pelos participantes, além do seu arquivamento dentro das especificações do Comitê de Ética pelo período previsto no TCLE.

1.6 Revisão de literatura

A revisão de literatura de uma pesquisa tem por objetivo informar a singularidade de um estudo ou a existência de outros estudos afins àquele em que dispomos nosso ânimo em busca de esclarecimento.

De outro modo, Alves informa que a revisão deve servir a dois aspectos básicos: “(i) a contextualização do problema dentro da área de estudo e (ii) a análise do referencial teórico” (1992, p. 54).

As bases consultadas na revisão de literatura na pesquisa cujo objeto são as ações do SAEsc® foram o Catálogo de Teses, Dissertações e Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) do Brasil.

Os descritores pesquisados em um primeiro momento foram: “Sistema de Avaliação” (3), “Sistema de Avaliação Escolar” (0), “Avaliação do Sistema de Avaliação Escolar” (0).

Como a seleção apresentada pareceu exígua, buscamos outros descritores, a saber: “Meta-avaliação de Sistemas” (1), “Avaliação de Sistemas” (1), considerando, em ambos os

momentos de rastreio, um limite temporal como filtro, fixado nos anos de 2018 a 2022. A data de início se fixou pela constituição dos procedimentos básicos do departamento editorial escolar (DEE), estrutura base do SAEsc®. A data final estabeleceu-se, porque data limite da escrita deste trabalho.

Com relação à revisão de literatura, ainda fizemos algumas outras tentativas, levando em conta os nomes das ramificações que compõem o SAEsc®; mas, por motivo de resguardo, não efetuamos o registro, até porque não encontramos indicação alguma nas bases referenciadas consoante o filtro temporal que utilizamos.

Os cinco quadros de coleta foram construídos a fim de alargar a convicção dos leitores, inclusive sobre as razões da recolha, ao vislumbrarem os pontos que poderiam servir de apoio à pesquisa SAEsc®. Assim, é possível observar as datas de publicação da pesquisa, a identificação da plataforma ou plataformas em que os achados se encontram, o nome da instituição de origem onde a pesquisa selecionada foi publicada, o título e o nome do(a) autor(a) da pesquisa, o resumo.

Em seguida, trazemos um quadro resumido dos achados para uma visualização mais enxuta.

No final, apresentamos um pequeno cotejo entre os pontos comuns que nos despertaram a atenção e uma análise dos materiais que nos levaram a trazer como referenciais de apoio para a pesquisa SAEsc®.

Não utilizamos gráficos, porque sua leitura se mostraria frágil e, portanto, desnecessária.

Quadro 13. Quadro de coleta da Revisão de literatura
(10 de junho e 15* de novembro 2022)

Revisão de literatura	
Ano 29/01/2018 • Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Capes e BDTD ①
Título Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas	
Autor(a) Jomaira Pereira Monte (MONTE, J.P.)	
<p>Resumo A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão proposto estabelece uma discussão acerca da apropriação e uso dos resultados, produzidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) por parte dos gestores escolares da rede pública municipal de ensino. Os objetivos estabelecidos para este estudo foram: descrever o processo de implantação e implementação do sistema próprio de avaliação educacional em larga escala de Teresina, SAETHE, desde a sua concepção (2014), até o ano de 2016; e analisar diferentes aspectos, relacionados ao processo de apropriação e uso dos resultados do SAETHE, em uma escola da rede pública municipal de ensino. Assumimos como hipótese que a utilização dos resultados do SAETHE, pela equipe gestora das escolas municipais de Teresina, pode contribuir para o planejamento de ações pedagógicas que venham a melhorar o trabalho realizado por todos na escola e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes. Para tal, utilizamos como técnica de pesquisa a aplicação de questionários enviados às diretoras e aos professores da escola investigada neste estudo de caso. De modo geral, o estudo realizado permitiu conhecer como a equipe gestora da escola municipal M.P.N, escolhida por apresentar significativa evolução no desempenho dos alunos no período de 2014 a 2016, com elevação da proficiência tanto na Prova Brasil, como no SAETHE, fazem uso dos resultados do SAETHE e, ainda, o que poderá ser realizado no sentido de melhorar a qualidade da educação ofertada aos estudantes das escolas públicas municipais. Assim, as informações obtidas pelos questionários identificaram fatores como: divulgação, finalidade, e proatividade na utilização dos resultados. As discussões foram desenvolvidas, tendo como embasamento teórico Bonamino e Sousa (2012), Horta Neto (2007), Becker (2012), Silva et. al (2013), Hoffman (2014). Tais autores tiveram forte contribuição para a consolidação do caso de gestão, análise e o entendimento das situações observadas ao longo da pesquisa. Constatou-se, por meio das análises, que a prática de apropriação dos resultados do SAETHE requer ações que possam potencializar o uso dos resultados e a aprendizagem dos estudantes. Para tal, foi possível propor um Plano de Ação Educacional (PAE), que se sustenta por ações que orientam desde a formação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores, à análise da proposta curricular da rede de ensino a partir dos resultados, de forma a contribuir com o processo de apropriação das informações e resultados fornecidos pelo SAETHE, fazendo uso destes para a melhoria da educação nas escolas de Ensino Fundamental II da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.</p>	

Quadro 13. Quadro de coleta da Revisão de literatura

(10 de junho e 15* de novembro 2022)

[Continua]

Revisão de literatura	
Ano 27/02/2018* • Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	BDTD ①
Título Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da prova Brasil na escola	
Autor(a) Rozemeiry dos Santos Marques Moreira (MOREIRA, R.S.M.)	
<p>Resumo Este estudo tematizou a construção do processo teórico e prático da avaliação educacional quanto ao uso dos resultados na tomada de decisões em relação ao que se propôs avaliar, tendo em vista a qualidade do sistema de ensino, da escola e da aprendizagem. Como referencial teórico, a pesquisa recorreu aos estudos de Stephen Ball e seus seguidores, que nos permitiram investigar a política nacional de avaliação de sistema, aqui concebida como um conjunto de ações políticas, normativas, pedagógicas e organizacionais. O olhar pesquisador focalizou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, implantada desde 2005 pelo governo federal, por intermédio do Mec/Inep, para avaliar estudantes de escolas públicas do 5º e do 9º ano do ensino fundamental da educação básica, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo geral da pesquisa foi analisar empiricamente uma escola estadual de Mato Grosso do Sul para compreender a sua micropolítica em face dos resultados da Prova Brasil. Para tanto, recorreu-se a um estudo de caso, mediado por procedimentos da pesquisa qualitativa, com análise documental, observação, aplicação de questionários e entrevistas para a obtenção dos dados junto a 11 sujeitos, sendo dois gestores de escola (diretor, diretor adjunto), três gestores pedagógicos e seis professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados levantados foram tratados para atender aos objetivos específicos da tese: Estudar o processo de tradução das políticas em ações concretas; descrever os contextos do ciclo da política da Prova Brasil; recontextualizar os resultados da Prova Brasil na escola pesquisada. O foco de análise foi a materialização do texto político no contexto da escola, a fim de identificar elementos expressos pela macropolítica e as aparentes convergências com a micropolítica da escola na “tradução” dos textos da política em prática. Constatou-se que a escola pesquisada possui uma política local, distinta, construída ao longo de sua história na performatividade de sua estrutura e clima organizacional, encorajando gestores e professores a pensar sobre sua produtividade e a performance de alunos. Pela perspectiva da gestão, essas características permitem que a escola seja administrada sem que haja perfeita convergência com o texto da política nacional, em especial o texto da Prova Brasil, e com a utilização das informações e resultados por ela produzidos.</p>	

Quadro 13. Quadro de coleta da Revisão de literatura

(10 de junho e 15* de novembro 2022)

[Continua]

Revisão de literatura	
Ano 30/08/2018 • Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Capes ①
Título O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima – PE	
Autor(a) Isaias Júlio de Oliveira (OLIVEIRA, I.J.)	
<p>Resumo O objeto de estudo da presente pesquisa é a análise acerca das influências do sistema de avaliação educacional do Estado de Pernambuco enquanto política pública educacional, na dinâmica pedagógica de uma escola estadual no município de Abreu e Lima. A fundamentação teórica está balizada na análise local desses impactos dentro de um ciclo de desenvolvimento de uma política pública proposto por Ball (1994), na perspectiva de compreender como ela se dá em meio a prática pedagógica desta escola. Trata-se de uma pesquisa social aplicada, numa abordagem de natureza qualitativa evidenciando-se a metodologia da pesquisa-ação contribuindo desta maneira para a inserção social desta pesquisa, buscando assim atrelar a teoria à prática, utilizando-se de mecanismos da internet para a expansão das informações coletadas durante a pesquisa. No decorrer de cada ação realizada, foram feitas análises a partir das observações participantes, de diálogos, debates, reuniões, de diário de pesquisa e do acervo documental disponível, na perspectiva da aprendizagem e de processos interativos. Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a participação de um grupo de reflexão, formado por representantes da comunidade escolar, incluindo assim os docentes, discentes, gestão administrativa e pedagógica da escola, seguindo os aspectos da teoria do grupo focal a fim de discutirmos em conjunto as influências do Sistema de Avaliação de Pernambuco na dinâmica pedagógica da escola lócus da pesquisa. O estudo ressalta a importância de voltar os olhares para as circunstâncias do interior da escola no tocante aos impactos do atual sistema avaliativo na conduta do professor, de sua prática pedagógica, bem como na conduta de outros agentes internos da escola, na busca direta da melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ressalta questões importantes nesse processo tais como a responsabilização delegada à escola pelo sistema avaliativo estadual pela divulgação pública de seus resultados, podendo assim, levar a uma prática pedagógica que desconsidere a importância da aprendizagem significativa, mecanizando os processos de ensino e aprendizagem.</p>	

Quadro 13. Quadro de coleta da Revisão de literatura

(10 de junho e 15* de novembro 2022)

[Continua]

Revisão de literatura	
Ano 29/11/2018 • Universidade Federal Juiz Federal (UFJF)	Capex e BDTD ②
Título Sistema de avaliação educacional de Rondônia: desafios para sua continuidade	
Autor(a) Elson Rogerio Ferreira Nunes (NUNES, E.R.F.)	
<p>Resumo A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute os fatores que motivaram o desuso dos diagnósticos produzidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (Saero). Este estudo está voltado à necessidade de ofertar aos atores envolvidos o conhecimento adequado para o uso dos dados educacionais coletados pelos sistemas de avaliações em larga escala, em especial, o Saero, bem como fortalecer a cultura avaliativa como fonte de subsidiar e monitorar políticas públicas educacionais. Objetiva-se que isso subsidie a criação de parâmetros para o desenvolvimento de programas, planos, projetos e ações com vistas às necessárias intervenções pedagógicas, consagrando o direito constitucional de cada estudante em receber educação de qualidade. Assumimos como hipóteses que o Saero foi descontinuado por vários motivos: a instabilidade no cargo de secretário; a desarticulação dos setores pedagógicos com as diretrizes criadas; a ausência de política de responsabilização e de suporte técnico aos atores envolvidos. Como metodologia, recorreremos às pesquisas bibliográficas e análises documentais dos sistemas estaduais de avaliação educacional de Minas Gerais, Ceará e Pernambuco. Buscou-se perceber as expertises adotadas por cada um dos governos frente aos seus sistemas de avaliação educacional, para correlacionar o modus operandi de cada um e à maneira que esses foram fortalecidos ao longo do tempo, diferente do que ocorreu em Rondônia. A proposta para o plano de ação educacional leva em consideração os resultados alcançados pelos programas dos sistemas de avaliações mencionados e, que neste estudo, se direciona à formação de uma equipe técnica na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, cuja atribuição será de prover as necessidades das Coordenadorias Regionais de Ensino e escolas estaduais quanto à interpretação e apropriação dos resultados das avaliações externas (Saero e Prova Brasil), bem como, supervisionar e monitorar as ações voltadas para o melhoramento dos índices educacionais.</p>	

Quadro 13. Quadro de coleta da Revisão de literatura

(10 de junho e 15* de novembro 2022)

[Conclusão]

Revisão de literatura
Ano 22/02/2022* • Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) BDTD ②
Título Meta-avaliação do programa de avaliação externa em larga escala implementado por uma rede privada de Educação Básica de abrangência nacional
Autor(a) Thalita Regina Garcia da Silva (SILVA, T.R.G.)
Resumo As avaliações em larga escala que integram as políticas públicas de avaliação no Brasil avançam para a terceira década de atuação, desde as primeiras iniciativas nos anos 1990. As diferentes esferas do poder público, nos níveis federal, estadual e municipal, têm desenvolvido, para diferentes níveis de ensino, sistemas de avaliação em larga escala cujo principal propósito declarado é a promoção da qualidade educacional. Em nível nacional, a avaliação conhecida como SAEB se sobressaiu, sobretudo em função de compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste cenário, também há sistemas de avaliação sendo implementados em redes privadas de ensino. O problema gerador da pesquisa questiona ganhos (aspectos desenvolvidos) e dificuldades (aspectos a desenvolver) de um programa de avaliação da educação básica de uma rede privada de extensão nacional, que desenvolveu um programa de avaliação em larga escala com vistas a assegurar a qualidade da educação oferecida, pautado nas mesmas premissas e metodologia adotadas pela então denominada Prova Brasil. Derivado do problema, estabeleceu-se como objetivo geral investigar os ganhos e as dificuldades que podem ser abstraídos da experiência do referido programa de avaliação. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis. O material empírico foi produzido por meio de análise documental, entrevista semiestruturada com o idealizador do programa e gestores da rede e questionários mistos on-line para gestores e coordenadoras pedagógicas dos níveis de gestão regionais e sub-regionais da rede. Os principais autores que balizam este estudo são Domingos Fernandes, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Carlos de Freitas e José Dias Sobrinho. A análise foi realizada em um esforço de diálogo com os autores e os dados levantados pela pesquisa. Por meio de revisão de literatura em bases de dissertações e teses e de periódicos – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO) –, constatou-se que há várias pesquisas desenvolvidas sobre a temática da meta-avaliação, porém, não há publicação sobre avaliação em larga escala em sistemas privados de ensino. A pesquisa oportunizou a realização de uma meta-avaliação, indicando ganhos e dificuldades do programa investigado. Dentre os ganhos abstraídos destaca-se: a oportunidade de a avaliação externa contribuir para desvelar a realidade; indicar pontos fortes e fracos; permitir a reflexão sobre a prática pedagógica e ser propulsora de mudanças. Dentre as dificuldades destaca-se: a necessidade de formação de professores e gestores para o uso dos resultados; o desenvolvimento de uma cultura avaliativa; o conhecimento dos objetivos da avaliação externa pela comunidade interna e externa das escolas. Considera-se que a investigação contribuiu para a reflexão e produção de conhecimento neste campo de estudos.

Quadro 14. Quadro geral da revisão de literatura

Ano	Autor	Título*	Modalidade	Objetivo geral	Método
2018	MONTE, J.P.	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação de intervenções pedagógicas	Dissertação	Os objetivos estabelecidos para este estudo foram: descrever o processo de implantação e implementação do sistema próprio de avaliação educacional em larga escala de Teresina, SAETHE, desde a sua concepção (2014), até o ano de 2016; e analisar diferentes aspectos, relacionados ao processo de apropriação e uso dos resultados do SAETHE, em uma escola da rede pública municipal de ensino.	A técnica de pesquisa foi a aplicação de questionários enviados às diretoras e aos professores da escola investigada neste estudo de caso.
2018	MOREIRA, R.S.M.	Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da prova Brasil na escola	Tese	Analisar empiricamente uma escola estadual de Mato Grosso do Sul para compreender a sua micropolítica em face dos resultados da Prova Brasil.	Estudo de caso, mediado por procedimentos da pesquisa qualitativa, com análise documental, observação, aplicação de questionários e entrevistas para a obtenção dos dados junto a 11 sujeitos, sendo dois gestores de escola (diretor, diretor adjunto), três gestores pedagógicos e seis professores do 5º ano do Ensino Fundamental.
2018	OLIVEIRA, I.J.	O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE: uma análise de suas influências na prática pedagógica da Escola Estadual General Abreu e Lima – PE	Dissertação	Voltar os olhares para as circunstâncias do interior da escola no tocante aos impactos do atual sistema avaliativo na conduta do professor, de sua prática pedagógica, bem como na conduta de outros agentes internos da escola, na busca direta da melhoria da aprendizagem dos estudantes.	Trata-se de uma pesquisa social aplicada, numa abordagem de natureza qualitativa evidenciando-se a metodologia da pesquisa-ação contribuindo desta maneira para a inserção social.

*O negrito na coluna do “título” faz referência aos descritores.

Quadro 14. Quadro geral da revisão de literatura

[Conclusão]

Ano	Autor	Título*	Modalidade	Objetivo geral	Método
2018	NUNES, E.R.F.	Sistema de avaliação educacional de Rondônia: desafios para sua continuidade	Dissertação	Objetiva-se que isso subsidie a criação de parâmetros para o desenvolvimento de programas, planos, projetos e ações com vistas às necessárias intervenções pedagógicas, consagrando o direito constitucional de cada estudante em receber educação de qualidade.	Como metodologia, recorreremos às pesquisas bibliográficas e análises documentais dos sistemas estaduais de avaliação educacional de Minas Gerais, Ceará e Pernambuco. Buscou-se perceber as expertises adotadas por cada um dos governos frente aos seus sistemas de avaliação educacional, para correlacionar o <i>modus operandi</i> de cada um e à maneira que esses foram fortalecidos ao longo do tempo, diferente do que ocorreu em Rondônia.
2022	SILVA, T.R.G.	Meta-avaliação do Programa de Avaliação externa em larga escala implementado por uma rede privada de Educação Básica de abrangência nacional	Tese	Estabeleceu-se como objetivo geral investigar os ganhos e as dificuldades que podem ser abstraídos da experiência do referido programa de avaliação.	A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis. O material empírico foi produzido por meio de análise documental, entrevista semiestruturada com o idealizador do programa e gestores da rede e questionários mistos on-line para gestores e coordenadoras pedagógicas dos níveis de gestão regionais e sub-regionais da rede.

*O negrito na coluna do “título” faz referência aos descritores.

Em uma visão geral, observamos que as técnicas empíricas predominantes foram o uso de questionários (3) e a análise documental (3). A entrevista (2) segue logo depois; e a pesquisa bibliográfica (1), como metodologia principal entre as pesquisas separadas posiciona-se no final.¹⁹

Observamos ainda que, dos achados selecionados, apenas um refere-se a instituição privada; os demais são provenientes de instituições federais e, portanto, públicas.

Entre as cinco pesquisas, três são dissertações e duas são teses. Não foi encontrado, na Scielo Brasil ou no Catálogo de Periódicos da Capes, artigo algum que apresentasse reflexões pertinentes ao objeto deste estudo.

Constatamos que, entre os temas encontrados, existe uma preocupação recorrente com o uso efetivo dos resultados da avaliação em larga escala.

Verificamos por fim que, entre as cinco temáticas, uma cuida da avaliação educacional municipal; duas, das estaduais; e duas são de alcance nacional.

Em síntese: entre os achados, a abordagem predominante é a qualitativa, e a técnica empírica em destaque é o questionário. Estão, as pesquisas selecionadas, nas universidades públicas – maior número de trabalhos acadêmicos *stricto sensu* para obtenção do título de mestre seja nos estados da federação, seja em nível nacional.

A maior preocupação dos pesquisadores nesses trabalhos está com o uso dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Constatação anunciada em Guba e Lincoln (2011, p. 62), ao afirmarem que “provavelmente nenhuma questão dominou tanto a discussão em encontros recentes de avaliadores profissionais quanto a suposta falta de uso dos resultados das avaliações”.

Entre os trabalhos não encontramos referência específica, em matéria de elaboração do instrumento de avaliação de aprendizagem, que se conformasse com a ação coletiva de professores de um grupo educacional, que tem por objetivo construir um sistema de avaliação escolar capaz de formar e dar apoio aos docentes na construção de instrumentos de avaliação de natureza dialógica – seja por meio do departamento editorial escolar (DEE), no que tange ao processo de elaboração; seja na Avaliação Aberta – assunto que deverá ser tratado no

¹⁹ **Nota:** predomina, entre as pesquisas selecionadas, a abordagem qualitativa. Um estudo de caso e uma pesquisa-ação.

capítulo 2 deste estudo – realizada entre os docentes; seja na leitura dos resultados das avaliações entre gestores, Coordenações, docentes e discentes.

Para finalizar esse primeiro olhar, a coleta acabou reunindo quatro regiões diferentes do Brasil, a saber: Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste, embora o objetivo da revisão de literatura não tenha sido este, isto é, o de dirigir as buscas para Sistemas de Avaliação de diferentes escolas, municipais ou estaduais – da rede pública ou privada – das regiões do país.

Passaremos para a análise de cada pesquisa coletada na revisão de literatura. A importância dessa seleção em relação ao SAEsc® está em encontrar subsídios e refletir sobre os achados no que tange ao uso que se faz dos resultados das avaliações de sistemas pelos gestores e pelos professores. Isso porque o SAEsc®, sendo aplicado a uma rede de escolas de um grupo educacional, carrega em suas ações alguns pontos característicos que tangenciam aqueles ditos de sistema de avaliação, como a padronização e sua natureza externa em alguns momentos, o que, na verdade, acaba revelando um outro aspecto de avaliação, ou seja, trata-se de uma avaliação de elaboração construída coletivamente – pelos professores da mesma disciplina de diferentes escolas²⁰ –, o que discutiremos no decorrer deste estudo.

Em resumo, o ponto crucial dessa reflexão está no fato que de um lado as providências de melhorias são trazidas por políticas públicas que reúnem em seu bojo a visão externa da realidade social sem se ater às diferenças, porque opta, ao que parece, por não as ver, considerando a intencionalidade homogeneizante oriunda de uma política hegemônica que as orienta. O SAEsc® percebe essas diferenças, ao construir a sua estrutura dentro da escola, envolvendo a gestão e o corpo docente, e estes, às famílias e aos estudantes; e estes, por sua vez, à sociedade local, em que se institui um movimento comunicativo de reconhecimento das diferenças que visa atingir diretamente o processo de mediação entre professor e estudante.

Este processo cria realidades a partir do momento em que se entende que todos são iguais perante a lei. Este princípio constitucional nos exige o trabalho com as diferenças, por meio do diálogo livre do convencimento e das relações coletivas capazes de minimizar a desigualdade, num esforço de compartilhamento responsável, pois “temos o direito a ser

²⁰ Isso faz com que o instrumento transcenda a natureza da avaliação de *um* para ser de *todos*, descaracterizando a avaliação interna ou externa, pois ela se mostra das duas formas conforme o ponto de vista. Essa prática gera um trabalho formativo entre os pares, pois amplia saberes, na medida da distância das diferenças, produzindo efeitos até no diálogo interdisciplinar que eventualmente possa acontecer nos corredores da escola, na sala dos professores, com os estudantes em sala de aula.

iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1999, p. 44).

O primeiro sistema observado é o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Teresina é capital do Piauí e a cidade mais populosa desse estado, localizado no meio-nordeste (Monte, 2018).

A responsável pela pesquisa, ao tempo da sua realização, atuava na Secretaria Municipal de Educação de Teresina como coordenadora de programas especiais.

O problema da pesquisadora traduziu-se na seguinte questão: “A apropriação dos resultados do SAETHE, pelos diretores escolares, tem sido eficaz para orientar intervenções pedagógicas na escola, visando a melhoria na aprendizagem e no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental nos anos finais?” (Monte, 2018, p. 17).

O critério de escolha da escola municipal foi (i) “série histórica de desempenho obtido, por esta escola, na Prova Brasil, no período de 2005 a 2015; (ii) a nota obtida no índice de desenvolvimento na Educação Básica (Ideb); (iii) e a proficiência obtida pela escola em Língua Portuguesa e Matemática na Avaliação de saída, aplicada pelo SAETHE no período de 2014 a 2016” (Monte, 2018, p. 17).

Segundo consta na pesquisa, a referida escola manteve-se, de 2005 a 2013, “continuamente em um padrão de desempenho que demonstrava que os alunos não estavam aprendendo o que deveriam aprender” (Monte, 2018).

Em 2014, o SAETHE foi implementado e, em 2015, a escola deu um grande salto em proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática.

A pesquisadora registrou que ocorreu a substituição da equipe gestora e, segundo o resultado do questionário aplicado aos docentes, a nova equipe gestora é que muito tem contribuído para os resultados positivos, pois mostrava-se mais próxima dos docentes, orientando-os. Ficou claro, na pesquisa, que os resultados do SAETHE precisam ser revertidos ou traduzidos em práticas pedagógicas.

Os resultados dos questionários também mostraram que o SAETHE tem importância para gestores e docentes no processo ensino-aprendizagem. A equipe gestora entende o SAETHE como instrumento diagnóstico. Todavia alguns sujeitos investigados demonstraram que ainda não se apropriaram de como realizar a análise dos resultados de forma efetiva.

Conclusão 1: Ficou clara a necessidade de se criar um plano de ação “que tem o propósito de favorecer, aos gestores escolares, uma apropriação dos resultados do SAETHE,

em uma dimensão que os tornem capazes de alinhar o currículo às necessidades formativas dos alunos” (Monte, 2018, p. 112).

A *segunda* pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Três Lagoas, cidade do estado do Mato Grosso do Sul, fundada pelo desbravamento de sertanejos do Triângulo Mineiro no final do século XIX, conforme disposto no *site* oficial da cidade.

A escola foi escolhida pela pesquisadora pela sua constante elevação no Ideb, além do *ranking* positivo nas avaliações de sistema, como

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil; Prova Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). A esses dados, acrescentam-se os expressivos índices de aprovação de seus alunos do ensino médio no vestibular. (Moreira, 2018, p. 20)

O problema de pesquisa mostrou-se de interesse para o estudo do SAEsc® porque perscruta o uso dos resultados da Prova Brasil (2005) pela escola. O problema informado é: “Como gestores e professores de uma escola pública de alta pontuação no Ideb utilizam os resultados da avaliação externa?” (Monte, 2018, p. 62).

É importante destacar que, segundo a pesquisadora,

“não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja ‘reconhecido’ como ‘pertencendo’ à escola” (FREITAS et al., 2009, p. 48). Quando os dados das avaliações são reconhecidos como pertencendo à escola, isso tende a gerar uma cultura de avaliação externa que tenha “validade consequencial” (VIANNA, 2003), ou seja, o uso que se faz dos resultados pode promover efeitos de mudanças em todos os aspectos (organizacional, pedagógico e social) da realidade escolar. (Moreira, 2018, p. 21)

A pesquisadora ainda traz de esclarecimento que “a cada nova leitura de um texto de Stephen Ball, emergem novas observações e aspectos até então não percebidos, resultando em uma nova compreensão sobre política nacional de avaliação de sistema no contexto de sua materialização” (Monte, 2018, p. 159). Ainda de acordo com ela, o sociólogo imprime a necessidade de traduzir uma política pública, e não apenas implementá-la em seu texto.

Isso é fundamental para entender a impressão extraída no núcleo da sua conclusão, ou seja, o que a pesquisa mostrou, segundo a pesquisadora, foi que

o processo avaliativo externo favorece uma autoavaliação do contexto e dos sujeitos envolvidos, mas a escola pesquisada parece não se apropriar desse processo para orientar o planejamento da prática local, por seguir os padrões gerais da macropolítica do sistema de ensino expressos em textos e decisões sobre o que fazer com os resultados. (Monte, 2018, p. 160)

De outro modo, os resultados das avaliações não têm alcançado as salas de aula de forma a produzir as transformações desejadas.

As observações da pesquisadora são de uma lucidez tal que não existiriam palavras melhores do que aquelas utilizadas por ela, ao dizer que

essa constatação ratifica o que outros pesquisadores já identificaram, ao longo de décadas de avaliações externas (e de mais de 17 anos de Prova Brasil), em contextos outros, com propósitos também outros e com vieses ou referenciais semelhantes ou diversos aos que adotamos aqui. (Monte, 2018, p. 160)

Conclusão 2: Continuamos em não querer dizer de outro modo esse texto de conclusão.

Os resultados diferentes só ocorreriam se professores e gestores tivessem consciência do pertencimento dos dados à escola (e, por extensão, às suas práticas) e da concepção de qualidade que estes induzem. Isso também só ocorreria se houvesse uma cultura de avaliação na escola construída coletivamente e de forma contextualizada para compreender que nem sempre medir é avaliar, porque toda avaliação é (ou deveria ser) dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e de ensino e de aprendizagem. (Monte, 2018, p. 160)

Destacamos estas palavras, porque elas serão retomadas adiante neste estudo.

Para fechar, continua:

no caso pesquisado, a Prova Brasil geralmente não é analisada nesses termos, e o processo dessa avaliação parece passar despercebido entre os muros da escola, sem questionamentos ou reflexões a respeito das circunstâncias em que os níveis de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática foram determinados como metas a serem alcançadas pela unidade de ensino. (Monte, 2018, p. 160)

A *terceira* pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino médio da região central de Abreu e Lima, uma cidade que se encontra a 19 quilômetros de Recife, fundada em 1982, no estado de Pernambuco.

Essa pesquisa teve por objetivo analisar o impacto do sistema de avaliação educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE) enquanto política pública educacional, durante as atividades diárias da escola (Oliveira, 2018).

O problema de pesquisa está balizado, portanto, na seguinte questão:

A dinâmica de realização do SAEPE e da divulgação dos seus resultados, influencia na prática pedagógica da escola e/ou reflete na práxis docente, podendo desencadear uma mecanização dos processos de ensino e aprendizagem que não dialoga com a proposta pedagógica da unidade escolar? (Oliveira, 2018, p. 16)

A pesquisa busca saber, ainda, até que ponto os resultados do SAEPE interferem na prática docente, considerando as medidas de “responsabilização educacional desencadeada a partir da divulgação dos resultados apontados pelo sistema” (Oliveira, 2018, p. 16).

Conclusão 3: A pesquisa mostrou que a influência do SAEPE é notória; ela se apresenta de diversas maneiras, desde o desconhecimento do Sistema, seja na visão das metas a serem alcançadas, seja no planejamento e organização para treinamento dos alunos com o propósito de responder de forma positiva às avaliações do SAEPE. Conclui, ainda, que antes de pensar em metas e bônus, é necessário pensar em aumentar a qualidade da escola, oferecendo “infraestrutura adequada, valorização dos profissionais, suportes básicos para os alunos” (Oliveira, 2018, p. 102). A pesquisa deixou clara a necessidade de programas de esclarecimento e melhorias efetivas.

A *quarta* pesquisa tem por objetivo analisar o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO), comparando-o com os Sistemas do Ceará, de Minas Gerais e de Pernambuco. De acordo com o pesquisador,

a escolha por esses sistemas está baseada na continuidade de aplicações e nas ações técnicas e pedagógicas que foram criadas pelos mesmos, que incentivam o uso dos dados educacionais e que subsidiaram políticas públicas de melhoramento educacional, promovendo meios de “premiação por produtividade”. Nesse sentido, nossa intenção é realizar um comparativo entre os sistemas citados e o SAERO, como forma de compor ações que culminem na utilização dos diagnósticos produzidos por um sistema de avaliação externa em larga escala. (Nunes, 2018, p. 18)

Todo esse exercício foi motivado pelo problema identificado na seguinte questão: quais foram “os fatores que motivaram o desuso dos diagnósticos produzidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)” (Nunes, 2018, p. 7)?

Conclusão 4: A conclusão dada pela pesquisa informa que

é possível deduzir que todas às vezes em que não há entendimento e credibilidade sobre os objetivos e os procedimentos por parte dos atores (gestores, professores, alunos, pais), a política educacional implantada fica comprometida, pois gera aumento em resistência, frustração de expectativa sobre os resultados, incertezas à utilidade desse tipo de ferramenta e, conseqüentemente, a “recusa” na apropriação dos resultados e o enfraquecimento dos programas de melhoramentos associados aos resultados coletados pelos sistemas de avaliações educacionais. (Nunes, 2018, p. 121)

A *quinta* pesquisa foi colhida, *data venia*, de “pesquisadora-irmã”, porque bebemos na mesma fonte do saber no que diz respeito à orientação, à instituição, na cidade de Campinas (SP). Esse trabalho reúne um arcabouço teórico respeitável. Sua pesquisa dialoga em muitos pontos

com o SAEsc®, posto que trata de avaliar um programa de avaliação externa de uma rede de escolas particulares (PAER) (Silva, 2022).

A proposição apresentada no curso da escrita informa que

para que o programa de avaliação em larga escala [...] promova a melhoria da qualidade ensejada é necessário *atenção ao uso dos resultados*, em uma perspectiva emancipatória. De igual modo, há necessidade de *articulação* entre a avaliação externa, foco da investigação, e avaliação da aprendizagem, na qual se oportunize e promova a reflexão para a transformação. (g.n.) (Silva, 2022, p. 25)

O problema de pesquisa manifesta-se em

quais ganhos (aspectos desenvolvidos) e quais dificuldades (aspectos a desenvolver) podem ser identificados com a implementação do programa de avaliação externa em larga escala por uma rede privada de ensino de abrangência nacional, com vistas a assegurar qualidade à educação oferecida? (Silva, 2022, p. 252)

É importante destacar o que se segue, pois corrobora o que foi observado ao longo da leitura desses trabalhos reunidos na revisão de literatura desta dissertação, ao escrever que

ao longo da análise dos dados ficou evidente que as ideias acerca da qualidade educacional para os gestores da rede investigada ainda são ambíguas e confusas. Ora consideram a qualidade do ensino ou o desempenho docente como indicador de qualidade educacional; ora consideram o desempenho dos alunos na avaliação externa como sinônimo de qualidade educacional. A rede reflete a ambiguidade e a falta de clareza que coexiste de maneira geral nos sistemas educacionais. (Silva, 2022, p. 254)

Conclusão 5:

A ideia de avaliação externa em larga escala como uma iniciativa do Estado, com vistas a atender as necessidades ou demandas sociais – neste caso, a qualidade educacional – a vincula às ações de políticas públicas [...], uma ação política que se concretiza numa prática educativa. Porém, ela não se constitui de *per si* numa política pública, pois, como demonstrado ao longo da pesquisa, a avaliação é capaz de desvelar a realidade e gerar dados. *O uso desses dados é que pode desencadear ações, programas ou projetos que, implementados, têm potencial para promover as mudanças e transformações necessárias com vistas a atender aos interesses sociais.* Trata-se, portanto, de um instrumento valioso para que políticas públicas possam ser instituídas, a partir das informações geradas pelos resultados das avaliações. Por ser *confundida* com uma política pública, a *avaliação de sistemas*, por vezes, adquire um caráter finalístico, de constatação e verificação, como um fim em si mesma, esgotando-se na produção de índices e dados. (Silva, 2022, p. 254)

Considerando que as pesquisas, por coincidência, foram coletadas de regiões diversas (São Paulo, Rondônia, Pernambuco, Matogrosso do Sul e Teresina) e observando em todas elas a ausência de conexão da avaliação com a escola, foi possível entender mais claramente que avaliações produzidas fora da escola, ao que parece, não são acolhidas pelos gestores e professores porque não há, nem nos Sistemas, nem nos Programas, manifestação de

pertencimento por parte dos docentes integrantes da escola no que concerne ao instrumento avaliativo, de forma que os resultados não transformam os bancos escolares.

O SAEsc® vem ao encontro disso, com sugestões para produção de instrumentos avaliativos em um trabalho efetivo de formação em serviço.

CAPÍTULO 2. SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR – SAEsc®

Neste capítulo descreveremos a trajetória do SAEsc® numa perspectiva evolutiva a partir do ano de 2012 até o ano de 2022, podendo referir-se a 2023 no que diz respeito às ações em perspectiva.

2.1 A trajetória do SAEsc®

Em 2012, recebi um convite inusitado de uma coordenadora pedagógica para editar as provas de um Colégio²¹ particular de Campinas. O Colégio tinha poucos alunos, considerando sua capacidade física. Passava por momentos difíceis em decorrência de uma cisão realizada em tempos passados – não faremos referência a essa questão neste pequeno escrito. Interessa-nos mencionar que aquela unidade escolar, desde a sua fundação, no começo do século XX, fora talhada para a Educação e, naquele momento presente, resistia ao crescimento.

Em 2011, o Colégio foi adquirido por dois jovens investidores que tinham ideias completamente diferentes daquelas que, até então, se apresentavam nas arcádias emudecidas em seu *Memorial*. Com esses investidores vieram outras unidades escolares que utilizavam Sistemas de Ensino antagônicos para a época – fato interessante, pois isso sinalizava que não havia ideologia alguma inculcada naquela nova aquisição.

A meta desses mantenedores era fazer aquele Colégio crescer econômica, política e socialmente e passar a ser Colégio de referência. Ingressei nesse ambiente em que o cálice das novas ideias e as chances para a inovação transbordavam de maneira a expressar bem as regras que se firmavam acima de qualquer possibilidade de freio contrário a esse propósito. O clima político do país também favorecia, pois vivíamos tempos de mudanças, acabávamos de sair do governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003 a 2010) e adentrávamos para o governo de Dilma Rousseff.

²¹ Nomenclatura adotada, porque essa unidade trabalha com todas as etapas da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Neste trabalho utilizaremos, preferencialmente, a expressão “unidade escolar”, considerando que o SAEsc® atende, além de colégios, escolas que têm somente Ensino Médio, outras que têm somente Ensino fundamental, outras que têm apenas Ensino fundamental I, outras que trabalham o Ensino fundamental II e o Ensino Médio e outras, ainda, que têm o último ano do Ensino fundamental I, o Ensino fundamental II e o Ensino Médio.

O contexto social começava com o julgamento e condenação dos “mensaleiros”,²² com a institucionalização das cotas²³ no ensino superior, com a visibilidade brasileira nas Olimpíadas de Londres pela apresentação da cantora Marisa Monte, com a declaração de constitucionalidade da Lei popular da Ficha Limpa,²⁴ com a chegada de uma mulher, médica, a um dos mais altos cargos da Marinha brasileira,²⁵ entre tantos outros acontecimentos que se mostravam atípicos historicamente, porque crivados de rupturas, de uma desconstrução evidente de uma cultura assentada nos privilégios da masculinidade discriminatória que geria a lei do silêncio, a manutenção da classe dominante – enraizada em uma cultura colonialista, escravocrata, patriarcal –, constituída de uma elite social travestida de uma cordialidade moralmente doente, iluminada pela seiva da Modernidade.

Esse contexto entra na trajetória do SAEsc® para dizer que os tijolos foram assentados por muitas pessoas; todavia, a excelência primeira fora conformada, na sua maioria, por mulheres – como será possível notar no decorrer dessa descrição – educadoras que entendiam que era preciso transformar de alguma forma o jeito de se organizar e de se dizer a escola, especificamente, o jeito de se pensar a avaliação do ensino e da aprendizagem, mas que isso não fosse feito só na teoria, senão por meio de ações reais, efetivas. A palavra de

²² Uma engrenagem de corrupção em que algumas pessoas investidas de cargo público ou de posse de informações privilegiadas de governo recebiam propinas mensais em troca de favorecimentos.

²³ A Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) determina em seu art. 1º que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O seu parágrafo único diz que, no preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita*. O art. 3º completa que, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (*Redação dada pela Lei 13.409, de 2016*). Esta medida veio para assegurar a efetividade do trabalho de desconstrução das ações discriminatórias que impregnam o país. Esta Lei não é esmola, é, sim, uma ruptura com um passado gerador de desigualdades por um presente mais equânime em que todos poderão num futuro próximo concorrer pelas mesmas vagas de forma igualitária.

²⁴ A Lei da Ficha Limpa é o nome popular da Lei Complementar 135/2010 que altera a Lei Complementar 64/1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato.

²⁵ Em 2012, foi assinada a promoção da primeira mulher a ocupar um cargo de Oficial General das Forças Armadas Brasileiras, a Contra-Almirante (Md) Dalva Maria Carvalho Mendes. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2012/12/dilma-homenageia-primeira-mulher-ocupar-cargo-de-oficial-general.html>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ordem se mostrava por meio de atitudes transformadoras que inquietavam pelo arrojo das gestoras daquele Colégio.

O parágrafo seguinte será dedicado a um recorte feito como um *flash* da memória, com a devida vênua, daquele contexto e suas possibilidades. Por este motivo, esse trecho em particular receberá uma narrativa em primeira pessoa.

É significativo dizer que a experiência de vinte e poucos anos no ramo editorial não garantia coisa alguma naquele cenário. Eu entendi que tinha muito o que aprender e gostei da sensação das descobertas, aguçava meu espírito de feitio curioso. Comecei lendo os instrumentos de avaliações, os materiais de ensino, os documentos de gestão que me eram apresentados. Li até os Manuais do Professor que se dedicam, ainda nas últimas edições de 2022, a oferecer um passo a passo de como planejar a aula e ensinar – naquele momento pensei que era interessante um Sistema de Ensino fazer um “faça fácil” o que, aliás, acabou mostrando indícios de outras questões preocupantes que, mais tarde, se mostrariam reais. Era visível uma profunda resistência às tarefas oriundas de sistemas, como se tal significasse a amputação de uma autonomia; um equívoco, por certo, pois o retrato da realidade já se mostrava fragilizado pela força marcante e presente da multiculturalidade que tanto nos enriquece, mas que, no entanto, indicava e indica o nosso despreparo para lidar com uma realidade difusa, complexa. Escutava muito todas as falas, gestos, linguagens próprias do campo. Senti que alguns esperavam um quefazer e outros expressavam a simples indiferença. Para mim, ao invés, veio sim a certeza inexorável de que nós não conseguiríamos tratar daqueles escopos – verdades cuja validade modificava-se em tão curto tempo –, tornando impossível processar todas aquelas vertentes. Para os que chegavam era o mais do mesmo e para os que ali estavam era a consciência da necessária limpeza de um tempo infeccioso de práticas fundamentadas na ditadura militar que ali se fazia presente. Assombrava-me muitas coisas que lia e ouvia nas diversas reuniões. Predominava em mim uma sensação de disputas intermitentes, ora acirrada ora percebida tal qual às surdinas quando acopladas em instrumentos musicais. Foi, então, que decidimos reconhecer a urgência do olhar de pessoas que reuniam atributos de qualificação acadêmica, conhecimento diverso sobre avaliação e que trouxessem propriedades holísticas em seu espírito, uma vez que o instantâneo na memória recente reportava a um ambiente formado por indivíduos que, quando reunidos, lembrava o conto do argentino Borges, “A Biblioteca de

Babel”,²⁶ porque a impressão gravada era de desalento marcada por uma linguagem difusa, resultando verdades que conduziam aos umbrais da inércia, melhor, pregada em um tradicionalismo acrítico e sem expectativa de futuro.

Nesta descrição, cabe ainda observar, daremos um tratamento amplo aos acontecimentos em função do tempo e do objetivo deste trabalho, mas é preciso esclarecer que nada foi feito sem antes fazer uma pré-testagem. Foi na escola particular de Campinas, a unidade de origem principal, que as ações eram pensadas, testadas, ajustadas, aplicadas e por vezes abortadas até que fosse possível chegar às demais unidades escolares. A unificação nos faz apurar o tempero das ações e descobrir que o valor da igualdade exigia ao seu lado ações equânimes. Essa era a tarefa: encontrar a equidade capaz de diminuir o lastro de distanciamento que podia nascer nas relações sociais oriundas de situações diversas. Era fundamental a troca de experiências, era imprescindível a alta circulação entre pessoas com capital cultural – entendido em seu sentido alargado²⁷ – diverso, a fim de diminuir o tamanho dos miasmas, fruto da desigualdade social que o ambiente escolar só tem feito aumentar. Assim como a Lei das Cotas teve em seu âmago a inclusão, também aquele “setor de provas” buscava a mesma coisa: dar condições iguais a todos no ponto de partida e fazer com que todos pudessem mostrar sua potência de realização independentemente de credo, etnia, gênero, condição econômica e social. Muita ousadia, de fato, mas não havia nada que pudesse impedir a ideia de tentar. Este era – e ainda é – nosso propósito de reconhecer o direito à educação como parte essencial da construção da dignidade humana.

Iniciaremos, neste ponto, a trajetória daquilo que, em 2022, entendemos ser um sistema de avaliação escolar como expresso na Introdução deste conteúdo.

Essas pessoas, a quem nos referimos acadêmicas, com visão holística, foram escolhidas e convidadas a formar um grupo de professores – mestres, doutores e pós-doutores –, sendo quatro mulheres da área de humanas e sociais e um professor mestre em matemática, totalizando um grupo de cinco pessoas. Foi importante que essa escolha tivesse sido feita de

²⁶ No sentido dos aspectos simbólicos ali contidos (Borges, 2007).

²⁷ Conforme Nogueira, “tudo leva a crer que – apesar de seu ‘viés de baixa’ – o papel do capital cultural continua sendo decisivo no contexto atual, desde que concebido em seu sentido amplo, que incorpora as novas dinâmicas culturais em curso e a importante mobilização parental contemporânea em favor da transmissão da herança cultural” (2021, p. 12).

maneira intuitiva²⁸ como foi, pois acreditamos que a diversidade requer um olhar aberto para o acolhimento, para ações colaborativas, solidárias, exigentes no que tange ao compartilhamento responsável; enfim, ações muito próprias dos espíritos agregadores.

Foram três anos de leitura dos instrumentos avaliativos, mas a leitura em si era ineficaz se não tivesse de algum modo a participação dos professores. Demoramos para encontrar um meio que viabilizasse o espaço de diálogo, porque sabíamos fundamental, mesmo que esse diálogo se desse de maneira virtual, considerando o leque enorme de professores para um grupo pequeno de leitores e um prazo exíguo para a finalização do processo de produção²⁹ dos instrumentos avaliativos. O que enfrentávamos era um colosso de divergências entre docentes parceiros, ou seja, da mesma área, que impedia o avanço dos trabalhos, porque as realidades, em vez de confluir para o ensino e a aprendizagem, desembocavam em administrar o dispêndio de energia e de tempo em demandas que se expressavam em dois significados: competição e resistência.

No decorrer dos anos, entre 2013 e meados de 2015, percebemos vários problemas; de alguns pudemos minimizar os impactos e outros nos puseram em um estado de criogenia. Por esses motivos, foi nos dado tempo para refletir diante dos achados e realizar testagens nos processos internos do editorial que adiante descreveremos. Ações externas com as unidades escolares ficaram estagnadas até a implantação de novas diretrizes. Esses acontecimentos culminaram no 27 de julho de 2015, data em que a responsável pela condução do editorial, e que escreve este texto, solicitou afastamento do “setor de provas” por completa impossibilidade de condução dos trabalhos nos termos que se desenrolavam.

Para que esse distanciamento não ocasionasse prejuízo naquele 2015 foi feita uma preparação que desse manutenção à existência das ações procedimentais até o final daquele ano letivo, isso pensando na realidade do corpo discente e docente, aturdidos com tantas modificações no cenário político³⁰ e naquele grupo educacional. Assim, o ano de 2015 fechou com dada tranquilidade para o “setor de provas” que ficou, então, sob nova direção.

²⁸ Na esteira de Bergson, que ensina que “Intuição significa principalmente consciência, mas consciência imediata, visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato ou até coincidência” (Abbagnano, 1999, p. 582).

²⁹ O termo “produção” está restrito à ideia de cumprimento dos processos que o “setor de provas” estava sujeito operacionalmente consoante o Calendário das unidades escolares que era e continua constituído na forma bimestral.

³⁰ Arquitetura do *impeachment* que culminou na saída de Dilma Rousseff, em agosto de 2016.

Os problemas apareceram em 2016, principalmente, porque os preparativos para 2016 não se ajustavam à capacidade operacional do “setor de provas”, mesmo considerando que tivesse deixado parte da estrutura pronta. O que impediu o prosseguimento dos trabalhos por aquela nova direção foi a ideia de desmonte do “setor de provas”, que se mostrou como ação primeira, pois não sobrou materialmente nada do que havíamos construído – até mesmo os documentos de organização foram apagados. A sensação era de “pratos quebrados” conforme relato da equipe do “setor”.

Em 3 de março de 2016, chegou o pedido para que a antiga responsável pelo setor retomasse suas atividades. Em resumo, o relato era verídico: o que foi encontrado era um “setor de provas” que não mais era o “setor de provas”. Foi um ano estarrecedor, no sentido de cumprir “combinados” sem propósitos, um ano de superação que nos trouxe³¹ muito aprendizado. Aprendizado sobre o resultado e o alcance das ações entre aqueles que se dispuseram a trabalhar em colaboração, em equipe. Foi um ano sem que pudéssemos pensar em ganhos ou perdas no que tange a processos e procedimentos. No entanto, temos confiança de que, para todos, só ocorreram ganhos na medida da percepção de cada um, obviamente.

Até o final de 2022, pensando essa experiência, percebemos que o aprendizado não se restringiu à equipe. Ele alcançou de alguma forma gestores, professores, colaboradores, posto que se assim não fosse não se autorizaria o retorno de algo tão desvantajoso, mesmo que esse retorno se mantivesse no silêncio, como se não tivesse ocorrido, como se fosse um delírio de alguns poucos. Uma tormenta interna que somente este escrito quis registrar, mas que teve uma importância singular porque aquele “setor de provas” realmente ficou para trás, fazendo nascer uma configuração mais sólida, com cicatrizes que só a vivência gratifica.

Em 2017, a casa era outra; um pouco mais forte, olhávamos com respeito uns para os outros e sabíamos que dali para frente nada seria tão ruim que juntos não pudéssemos resolver.

Começamos por estabelecer algumas regras para enxergar melhor possíveis processos para aquele novo instante, para aquelas contingências de ressurgimento e de urgência corretiva. Trouxemos de volta o nosso primeiro documento organizacional denominado “Formulário de entrega de originais”. Esse Formulário já tinha sofrido inúmeras alterações, até porque não havia familiaridade dos professores, nos idos de 2012, com a tecnologia e muito menos com procedimentos. Tivemos que encontrar meios de chegar até o professor

³¹ Esta referência diz respeito a toda a equipe interna e externa do “setor de provas”.

num fazer e refazer até que o modelo se ajustasse a qualquer configuração de máquina e conversasse de forma intuitiva a ponto de o professor de qualquer faixa etária conseguir entender e manusear o Formulário (vf. Apêndice 8). Tal Formulário teve e tem o objetivo de reunir as informações essenciais para a construção de um banco de itens para uso dos professores do grupo educacional. Também é um dos mecanismos de formação, pois seu preenchimento faz o professor(a)-elaborador(a) aprender a olhar a avaliação mais demorada e cuidadosamente, porque o processo de inserção da avaliação no Formulário não deve ser de mera cópia e colagem, mas de releitura, ajustes e, por vezes, refação. Nesse documento consta: a identificação do grupo a que a unidade pertence – no momento, o critério de divisão se mantém em material de ensino, porém nada impede adotarmos outras regras, por exemplo, as afinidades regionais, somadas ao uso de material de ensino; segmento de ensino; instrumento de avaliação; indicação do bimestre e data do envio dos originais ao setor competente; ano ou série; área ou disciplina; o nome do(a) elaborador(a); indicações para Roteiro de Estudos; valor do item e dos subitens; grau de dificuldade do item e dos subitens; conteúdo, objetivo, habilidade do item; frente ou setor da disciplina; descrição do item segundo o seguinte critério: (i) Para avaliações abertas: instrução, suporte e fonte do suporte, número do item mais raiz (se houver); subitens (a) e (b), resposta esperada/resolução (em vermelho), número de linhas para EF (em azul) – o que, para o EM, não se faz necessário porque os espaços de pergunta ou situação-problema e de resposta (área com 16 linhas) são fixos; (ii) Para provas objetivas: instrução, suporte e fonte do suporte, número do item mais raiz (se houver); três ou quatro distratores mais alternativa correta; gabarito (em vermelho).

No retorno, parecia que a resistência que tensionava a estrutura não havia diminuído. A contaminação “do antes” de 2016 se fazia sentir. Com o tempo fomos percebendo que a questão era outra, porque notamos que havia uma certa dificuldade no uso das nomenclaturas e no manejo de tudo que se relacionava a procedimentos. Exemplo dessa constatação se deu quando demos início ao registro dos informes constantes no Formulário de entrega de originais.

Constatamos que, no momento de extrair do material de ensino o que era conteúdo, objetivo de aprendizagem, habilidades e orquestrar na descrição do item todos esses elementos, havia alguns tropeços por parte do(a) professor(a)-elaborador(a) que não nos deixavam ver a forma dialogada esperada na articulação desses conceitos que deveriam ser passados para o instrumento de avaliação de aprendizagem; ou seja, não existiam elementos que pudessem fazer cumprir na completude a tarefa, cujo propósito era o de compreender

dado cenário da aprendizagem que buscávamos desvelar por meio do instrumento avaliativo. Para além, havia dificuldade de fazer a leitura da escrita dos estudantes, relacioná-las e traduzi-las para uma intervenção consciente com o objetivo de tornar efetivamente possível o caminho da aprendizagem.

Dessa percepção, sentimos a exigência de conversar com os professores e entender realmente o porquê daquela realidade que se mostrava nos Formulários.

Iniciamos, assim, um trabalho de diálogo efetivo entre professor, Coordenação de segmento e assessor pedagógico em meio ao EFI. Esse projeto recebeu um nome que aqui simplesmente chamaremos de “espaço de formação em serviço”. Ele foi realizado durante as janelas dos professores escalados em cada bimestre para a elaboração do instrumento de avaliação. Estes professores passaram a ser conhecidos como professores-elaboradores. Importa dizer que fazíamos rodízios, porque o objetivo era que todos se mostrassem como professores-elaboradores, copartícipes do instrumento avaliativo. Este era o mote: alastrar o sentimento de pertencimento; porém, a ideia principal era entender como o instrumento avaliativo era visto em meio às atividades diárias dos professores e como esse instrumento conversava com a sala de aula.

Nesse período já havíamos traçado o protocolo para um outro tipo de arremedo de diálogo com o professor, apresentado de forma virtual por meio de balões de comentários, os quais eram realizados entre os professores-leitores e os professores-elaboradores. Esse protocolo privilegiava cinco tópicos que aquele grupo de cinco professores externos havia selecionado como questões primeiras a serem observadas no processo de elaboração, de maneira mais sistematizada. Esses cinco tópicos se referiam (i) ao conteúdo, no que diz respeito ao rigor conceitual e à sua devida atualização; (ii) à adequação de linguagem, que se ocupava, principalmente, com o uso da linguagem para cada faixa etária; (iii) à funcionalidade textual, que tinha seu olhar voltado para a efetiva coerência no propósito do item, além da coesão no uso do suporte, na maneira de expressar os comandos e na maneira de fazer figurar a resposta esperada do estudante; (iv) à diagramação, que devia cuidar do desenho gráfico, pois, como ensina Robert Bringhurst, “a tipografia existe para honrar o seu conteúdo” (2005, p. 23) – isso significa que o uso visual das palavras, ou seja, o seu tamanho, a sua forma, a sua disposição, precisa respeitar o leitor, cumprindo o seu princípio de legibilidade –; e, finalmente, (v) às ações procedimentais.

Este último tópico serve para um único fim: oferecer marca identitária por meio da linguagem visual e escrita de forma única entre todos aqueles que participam das diferentes ações (profissionais do DEE, docentes, coordenadores, diretores) a fim de alcançar o objetivo inscrito no tipo de instrumento trabalhado, de forma a fazer fluir tranquilamente as práticas.

Cabe ressaltar que, antes de o professor elaborar o original e inseri-lo no Formulário, outros procedimentos deveriam ser realizados, como a elaboração do Quadro Descritivo do bimestre. Esse quadro é elaborado no bimestre anterior ao que será praticado, porque será ele que deverá orientar o professor. Ele é realizado de forma coletiva, ou seja, todos os professores devem participar da tarefa sob a supervisão dos coordenadores. Para que isso seja possível, chegamos a um bom termo, concentrando as ações nas Coordenações de segmento e construindo um fluxo que será descrito ao tratarmos adiante do QD neste estudo. É importante fixar que o sistema SAEsc® encontrou procedimentos possíveis após testes diversos até chegarmos àquele que melhor vestisse o grupo educacional, sempre considerando que o SAEsc® é um sistema inacabado. Por isso, é sempre bom esclarecer que cada grupo tem uma conformação e cada escola deve primar por sua autonomia, considerando que liberdade é responsabilidade. É por isso que o SAEsc® é funcional, porque ele se molda a cada realidade ou carecimento. Para manter essa funcionalidade é crucial ter consciência das complexidades do organismo escolar e é prudente reconhecer as variáveis para saber criar e recriar o processo. Por este motivo, não há standardização processual, contudo existem contornos limítrofes que instruem o Sistema e seus ambientes, permitindo a sua propagação a fim de minimizar algumas dessas complexidades.

Assim, vamos começar a identificá-las com um pouco mais de clareza por meio dos procedimentos do departamento editorial escolar (DEE).

2.1.1 O departamento³² editorial escolar SAEsc®

O departamento editorial escolar (DEE) SAEsc® é constituído de diversos macro e microprocessos. Neste estudo apresentaremos, em linhas gerais, os macroprocessos. As linhas pontilhadas na Figura 1 informam processos realizados em momentos específicos em decorrência de algumas ações. Outra observação importante é que muitos desses processos

³² Departamento deriva do latim *departire*, “dividir, separar”, formado por *de-*, “de, a partir de”, mais *partire*, “separar em partes”. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br>. Acesso em: 7 maio 2023.

decorrem concomitantemente, portanto essa Figura 1 serve apenas como um panorama planejado e setorizado do DEE.

O DEE atende, atualmente (2022), 7.000 alunos de um grupo educacional e conta com 11 colaboradores, sendo que apenas três ficam na base e os demais trabalham no modo *home office*. Por volta de 50 professores-elaboradores trabalham de forma mais próxima ao Sistema. Eles são coordenados pelas suas Coordenações de segmentos no âmbito pedagógico, por aproximadamente 23 coordenadores – até o presente momento (2022) o Sistema articula-se com 12 escolas. O ânimo do Sistema é, sobretudo, garantir exequibilidade a determinadas ações, organizar a orquestra, porque se assim não for a sinfônica ou filarmônica³³ se desajustam sobre o palco. Se pensarmos que uma orquestra possui por volta de 100 músicos, seria o caos estético e acústico se não existissem regras. Por isso, é preciso ter critérios de organização – como dividir o grupo de acordo com o tipo de instrumento de cordas, sopro ou percussão – e um certo padrão –; como alinhar na primeira fileira, da esquerda para a direita, os primeiros violinos – respeitadas pequenas diferenças de número, tipo de instrumentos.³⁴

A planilha de custos e despesas do DEE é realizada no método Orçamento Base Zero (OBZ), ou seja, todo o serviço realizado é registrado, planilhado por setor do DEE e apresentado de maneira rateada por escola e por aluno, especificando valores unitários, subtotais e totais para cada etapa do processo. Em síntese, ele permite um completo alinhamento com a gestão orçamentária e o planejamento estratégico. De outro modo, ainda, esse formato nos mostra exatamente em que setor estão os gastos supérfluos, desnecessários, bem como nos comunica em quem ou o que investir e em que lugar é preciso corrigir rotas.

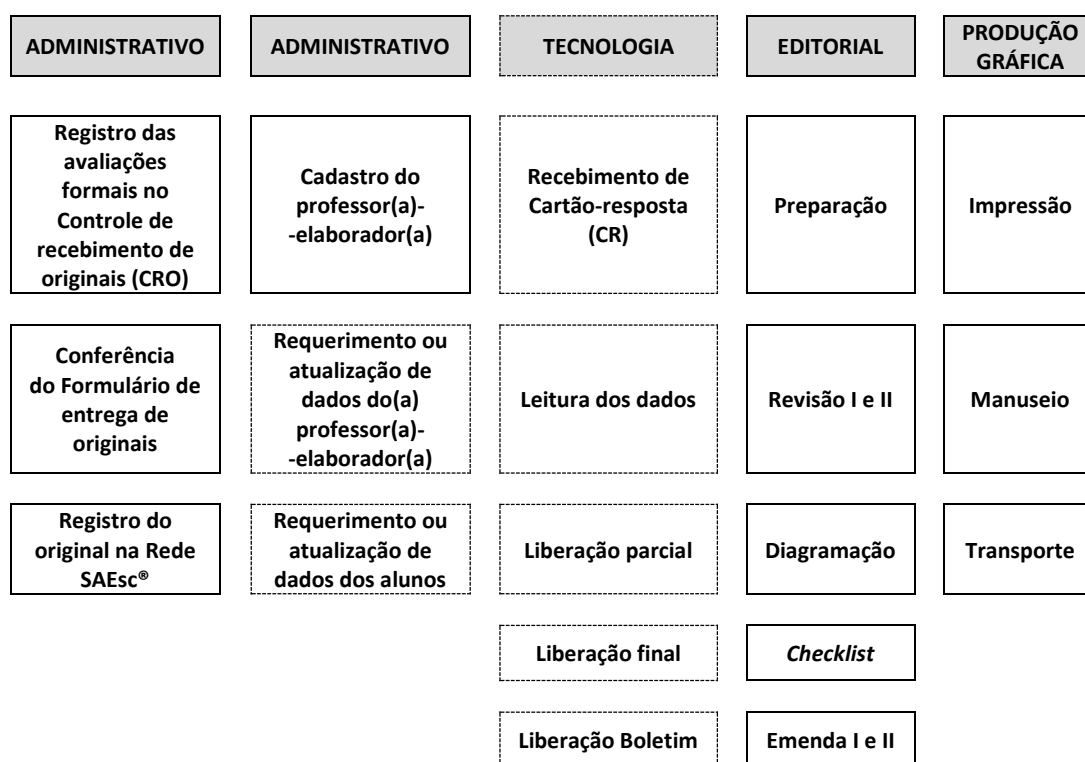
De maneira sucinta faremos uma narrativa sobre os processos, vez ou outra, utilizando os instrumentos avaliativos e as ações do sistema como elementos ilustrativos e/ou argumentativos.

Dividimos a Figura 1 em cinco colunas com o propósito de facilitar a compreensão da estrutura. A primeira coluna cuida do recebimento de originais; a segunda, do cadastro e atualizações dos elaboradores e alunos; a terceira trata dos processos para obtenção das informações das provas objetivas (POs); a quarta cuida dos processos do editorial; e a quinta, dos processos de produção gráfica.

³³ A diferença entre sinfônica e filarmônica é que a primeira é financiada pelo governo e a segunda é financiada por pessoas da sociedade.

³⁴ Informações extraídas do site da Sociedade Brasileira Artística – Sabra de Betim (MG). Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/logica-orquestra>. Acesso em: 9 maio 2023.

Figura 1. Processos do DEE/SAEsc®



kvp\8mai2023\7:10

O Controle de Recebimento de Originais (CRO)³⁵ é um documento simples, mas que orienta a produção no que diz respeito à destinação do original. Ele indica as unidades que serão beneficiadas com os instrumentos de avaliações, o segmento, o bimestre, o ano letivo de referência, as datas de entrada no DEE de cada tipo de instrumento e as datas previstas de aplicação no Calendário escolar unificado (se houver). Traz, também, a especificação do ano, o tipo de instrumento avaliativo, a data de entrega e o nome do(a) professor(a)-elaborador(a) com a respectiva disciplina. Sinaliza em verde quando todas as entregas de originais estiverem encerradas, disponíveis, portanto, para a Preparação dar início à produção. No final do CRO segue uma legenda dos sinais gerados de forma automática, para identificar o cumprimento dos prazos de envio dos originais. Essa identificação deve ser coerente com a data constante no Formulário de entrega dos originais. Para constar, em regra, o registro desses documentos é diário, de forma que a diferença entre a data de entrega do Formulário e a data de lançamento no CRO não ultrapassa um dia.

³⁵ Vf. Apêndice 10 exemplificativo.

Esse quadro fica disponível para todos os participantes da produção do DEE e é atualizado diariamente pela manhã. As cobranças relativas aos atrasos de entrega de originais devem ser realizadas em dia útil e no período da tarde.

O CRO também orienta a formação da planilha de pagamento de itens dos professores-elaboradores, no sentido de cotejo dos itens, pois há professor(a)-elaborador(a) que produz itens para grupos diversos e pode elaborar itens idênticos; logo, o item replicado não entra no cômputo do pagamento.

É nesse momento, ainda, que o Roteiro de estudos é extraído do Formulário de entrega de originais e planilhado, por ano ou série, para que seja divulgado na data prevista no Calendário à Coordenação e à Orientação, a fim de conferir o documento. A conferência é feita com base nos informativos de planejamento de aula informado pelo professor, considerando ainda que tal Roteiro deverá abranger, inclusive, o QD. Assim é que o QD pode servir como ponto norteador. Concluída essa conferência, a Coordenação noticia ao DEE as eventuais emendas a fim de que este atualize o documento. Na data prevista no Calendário do sistema e da escola, o DEE disponibiliza o Roteiro atualizado para que a Orientação efetue a devida publicação. Cumpre ratificar que o QD está subsumido ao Roteiro definido pelos professores e validado pelas Coordenações.

O Quadro 15 mostra como devem ser registrados os documentos na rede SAEsc®. Dessa forma é possível referenciar cada instrumento.

Quadro 15. Quadro geral para Identificação de originais

Grupo	Segmento	Tipo de avaliação e bimestre	Ano/Série	Abreviatura* da disciplina
Gn	EFI/EFII/EM	PO1,2,3,4/RCA1,2,3,4/RC1,2,3,4	3º EFI a 3ª EM	Bio, Cie, Esp, Fil, Fis, Gra, Geo, HG, His, Ing, Lit, Mat, Por, PT, Qui, Red, Soc

***Nota importante** As abreviaturas seguem o critério da praticidade para registro na rede SAEsc®.

kvp\8mai2023\7:19

A referência de Grupo “ene vezes” (Gn) indica, por agora,³⁶ o material de ensino utilizado. Em seguida, são informados o segmento, a numeração referente ao bimestre, o ano

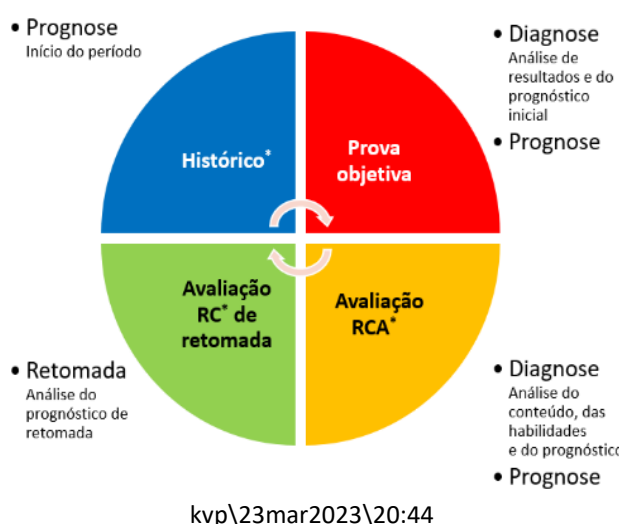
³⁶ Se diz “por agora” porque além do critério material de ensino é possível somar o critério “afinidade”. Esta sugestão da pesquisadora se dá pela inclusão formativa em prol das diferenças, assunto que será tratado em outro estudo. De forma exemplificativa, poderíamos indicar o critério de pertença da região metropolitana “x”;

ou série e a disciplina. Um exemplo específico seria: G1_EM_PO1_1_Lit – traduzindo, este instrumento deverá ser aplicado para as unidades que utilizam material de ensino “X”, para o Ensino Médio, cujo instrumento é uma Prova Objetiva do 1º bimestre, da 1ª série, de Literatura. A Ordem de Serviço (OS) receberá esse nome como um Registro Geral (RG), fixado no nome do arquivo e no lado direito da margem superior do documento, área de maior visibilidade e de fácil identificação.

Em cada início de ano deve ser solicitada a lista com registro do aluno (RA), nome completo, ano/série e turma; e a atualização deve ser por período, melhor, uma semana antes de iniciar o período. Dessa lista é gerado um mapa com o número de alunos. Esses dados servirão para a elaboração das saídas de notas dos relatórios gerados das provas objetivas, a formulação das planilhas de impressão e os rateios³⁷ para pagamentos de professor(a)-elaborador(a) e fornecedores de serviços do DEE.

Atualmente (2022) o SAEsc® realiza um ciclo avaliativo por período (vf. Figura 2), dando um panorama de todo o processo e “oferecendo aos docentes e à equipe pedagógica importantes dados de acompanhamento e implementação dos ajustes necessários no processo de ensino-aprendizagem” (Martins, 2020, p. 35).

Figura 2. Ciclo da avaliação formal



essa escolha oferece um caráter objetivo – critério menor do que esse não seria exequível e maior do que esse descaracterizaria o sentimento de pertencimento –, uma vez que, até 2022, o IBGE registrava 81 regiões metropolitanas no Brasil.

³⁷ Esses rateios só deverão ser realizados se o DEE estiver inserido dentro de uma rede, do contrário o trabalho é desnecessário.

O SAEsc® produz uma prova objetiva (PO) por período.³⁸ Trata-se de um instrumento de verificação cujo propósito é a realização de um prognóstico para a avaliação de resposta construída aberta. Trata-se de um instrumento parcial porque nela é trabalhada parte dos objetivos do período, “garantindo que professores e coordenação tenham um retorno prévio do desempenho dos alunos, com tempo hábil para rever conteúdos e habilidades que aparentem ainda estarem frágeis” (Martins, 2020, p. 37).

Nada impede, no entanto, que no 1º bimestre aconteça uma reestruturação e o instrumento seja modelado para ser uma diagnóstica de entrada; os demais períodos seria desnecessária a remodelação, uma vez reunidas as informações no curso do processo de cada período, como é possível perceber no ciclo avaliativo.

Essa PO tem uma estrutura específica para cada ano do EFII e para cada série do EM. O modelo respeita o formato progressivo – conforme disposto no Mapa de Avaliação –, tanto na composição dos itens quanto em seu objetivo. As provas no EM ganham um contorno muito próximo a um Simulado, a fim de que os alunos se familiarizem com os modelos de conformação dos itens de seleção dos principais vestibulares do país. Todavia os objetivos se mantêm na linha do QD elaborado pelos professores e do Roteiro de estudos publicados.

Tratando-se de PO, o SAEsc® entra com um processo paralelo que começa com o término das aplicações das parciais e dos simulados e recebimento dos cartões-resposta (CR) de cada unidade com data definida em Calendário do SAEsc®. Este processo atualiza as listas dos alunos de cada unidade, realiza a leitura dos cartões, executa processamento desses dados e libera quatro relatórios (um com o gabarito de cada aluno, organizado por ordem alfabética; outro com nome completo de cada aluno, com o escore respectivo também organizado em ordem alfabética; outro com a supressão da coluna de nomes; e, finalmente, um relatório geral do item organizado por disciplina), deixando livre para cada unidade uma matriz aberta para extração de outros dados de interesse. Esse processo é célere para que Coordenações e docentes possam trabalhar com os resultados.

Em uma etapa subsequente recolhem-se eventuais correções de gabarito, de registro de aluno (exemplos: aluno cadastrado com RA X e CR preenchido com RA Y; aluno locado na

³⁸ Período escolar adotado para fins deste trabalho é o bimestral. Cabe informar, ainda: **Histórico** – Em um primeiro momento pode ser entendido como um simples histórico escolar, análise do trajeto do estudante na escola e/ou uma diagnóstica de entrada, obviamente, sem pontuação. Em um segundo momento os resultados obtidos no ciclo anterior. **RCA** – Resposta construída aberta, ou seja, de natureza longa. **RC** – Resposta construída fechada ou aberta, ou seja, de natureza curta ou longa.

turma A, mas CR indicando turma B) e, no prazo previsto em Calendário, liberam-se os relatórios finais e dados organizados e limpos para a devida análise estatística e confecção de Boletim unificado.

Enquanto todo esse processo é realizado, uma outra equipe prepara, revisa as avaliações de respostas construídas abertas. Essas avaliações têm o escopo de trabalhar o currículo na sua completude. Isso se diz porque a estrutura do item tenta abraçar, por meio de uma “ferramenta”, diversos objetivos e habilidades, alguns especificados no QD e outros implícitos, porque provenientes do arcabouço formado pelas estruturas formativas de repertório que a escola constrói, seja por meio de seus projetos literários, seja por meio das aulas de cinema, seja pelo trabalho em grupo (TG), seja pelo trabalho de pesquisa individual (TPI), seja pelas atividades extracurriculares (AE), seja pelas relações constituídas dentro e fora dos muros da escola.

Todas essas realidades fazem parte do que poderá compor a intrincada tarefa de contextualização do item. Quanto maior o repertório dos docentes, maior será a capacidade de a equipe extrair dos estudantes as suas potencialidades no momento avaliativo. Este é o momento de o estudante dizer o que aprendeu e o que não aprendeu. Por este motivo, inclusive, essa avaliação é cuidada e esboçada por um(a) professor(a)-elaborador(a) e depois lapidada pelos demais professores num momento único que acontece na Avaliação Aberta, a qual será tratada logo adiante neste estudo. Estas ações são um fazer colaborativo em seu fundamento, embora alguns ainda façam desse momento um não fazer, tornando-o apenas uma ação coletiva; porém, é dado o momento para todos conhecerem o instrumento e têm a chance de dizê-lo e construí-lo. É por isso que dizemos que a avaliação SAEsc® não é de *um*, mas de *todos*. Imaginem o ganho entre professores de diversos lugares e condições reunidos, aprendendo e ensinando numa troca de experiências contínua. Quanto mais mãos, melhor será o entrosamento do grupo, podendo constituir uma área coesa; e uma área coesa poderá construir um instrumento avaliativo singular, aglutinado, ligado pelos saberes docentes a favor de um instrumento avaliativo instigante feito para os estudantes que se propõem “aprender a apreender” – este conceito nos parece fazer mais sentido³⁹ –, pois só assim o avaliado poderá se autoavaliar de forma consciente e efetiva e o professor poderá ter

³⁹ Aprender no sentido de adquirir conhecimento ou habilidade por meio do estudo e da prática. Apreender no sentido de compreender, assimilar e saber fazer uso de conhecimento ou habilidade adquirida. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 7 maio 2023.

reforçada sua aptidão de compreender a procedência das dificuldades que podem se apresentar ao realizar a correção dos escritos.

O papel da preparação é o de customizar o instrumento, mas não só; “ele serve antes de tudo, para dar homogeneidade, praticidade e coerência à produção. O [DEE] segue, de forma assistemática a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), mas também se permite ser o criador de suas próprias regras,⁴⁰ num espaço muito particular e específico” (Temple, 2020, p. 88) que é o espaço dos instrumentos avaliativos SAEsc®.

A Figura 3 traz um balão de comentários do tipo “modelo geral”⁴¹ entre a assessoria pedagógica, a Coordenação de segmento e o(a) professor(a)-elaborador(a). A ideia do balão é dar início ao que servirá de princípio de diálogo. Uma tarefa que exige foco, tranquilidade e respeito com o pensamento do(a) professor(a)-elaborador(a). Esta consideração é fundamental, porque a atuação do revisor⁴² pode sacrificar o dizer do professor(a)-elaborador(a) e prejudicar todo o esforço de se fazer um trabalho de transmitir um texto – o mais próximo possível – da sua real expressão. A postura do revisor é de responsabilidade e humildade.

Existe um texto de Luis Fernando Verissimo denominado “Cuidado com os revizores” – e é com “z” mesmo –, bastante característico para ilustrar o poder do revisor.⁴³

A importância da revisão técnica ou de linguagem, segundo Temple (2020), é uma apenas, ou seja, a de adequar o texto ao seu fim. Para isso é preciso que ocorra interação entre professor(a)-elaborador(a) e revisor. E, finaliza,

A interação pode se realizar levando-se em conta, vários aspectos como, por exemplo: (a) Comportamento: professor(a)-elaborador(a) e revisor precisam estar desarmados. Não devem olhar um para o outro, mas ambos devem olhar para [o instrumento de avaliação], pois ele é o protagonista; (b) Estratégia: buscar sem constrangimento de ambas as partes, tudo o que pode desabonar [o instrumento], considerando principalmente a disciplina, o ano, o formato, [o contexto] e o aluno; [...] c) Princípios: responsabilidade para lidar com [o instrumento], respeito pela competência das

⁴⁰ As regras do DEE servem de chaves de segurança cujo propósito é o de proteger o próprio DEE.

⁴¹ “Modelo geral”, porque não corresponde *ipsis litteris* (tal como está escrito) o documento. Esse seria o balão idealizado de início, mas com o tempo ele foi se aprimorando e respeitando as características de cada revisor. Ratifica-se, apenas, a importância de que esses balões sejam de extremo respeito e cordialidade.

⁴² A referência à figura do revisor pode se confundir com a do assessor-pedagógico, com a do revisor técnico ou com a do revisor de linguagem. Todos eles utilizam o balão de comentários, cada um com objetivos próprios consoante a natureza da função que ocupa, mas sempre respeitando o protocolo base.

⁴³ “Existe um exemplo histórico do que a revisão desatenta – ou mal-intencionada – pode fazer. Uma das edições da Versão Autorizada da Bíblia publicada na Inglaterra por iniciativa do rei James I, no século XVII, ficou conhecida como a ‘Bíblia má’ porque a injunção ‘Não comerás adultério’ saiu, por um erro de impressão, sem o ‘não’. Ninguém sabe se o volume de adultérios entre os cristãos de fala inglesa aumentou em decorrência dessa inesperada sanção bíblica, até descobrirem o erro, ou se o revisor e o impressor foram atirados numa fogueira juntos, mas o fato prova que nem a palavra de Deus está livre do poder dos revisores” (Verissimo, 1995, p. 36-37).

partes, grandeza de espírito para reconhecer os próprios limites e os próprios erros, honestidade e transparência nas atitudes acadêmicas e pessoais. [...] Convém lembrar, humildemente que, nesse barco, ambos terão sempre um inimigo em comum: “aquele erro que passou e ninguém viu. (Temple, 2020, p. 42-43)

Cabe dizer, ainda, que a revisão técnica, quando existente, não exime o(a) professor(a)-elaborador(a) e demais professores da responsabilidade de estudar. Este é um compromisso de todo educador. O revisor técnico representa mais um olhar apurado e atualizado, normalmente, por estar dentro ou próximo de instituições de pesquisa. Dentro da escola a sua figura (revisor técnico) é quase um *nonsense* quando se tem uma equipe amadurecida, que tem sido acompanhada em diversos momentos formativos. Com esse pensamento que temos trabalhado sem os revisores técnicos, apostando no trabalho coletivo das equipes. As tensões entre os professores e os revisores existem, mas estas elas não se mostram nem de perto, nem com tanta insistência como eram no início do SAEsc® com os revisores técnicos que, afinal, eram pessoas de fora da instituição.

Figura 3. Balão de comentários geral e protocolar

G1_EFI_RCA1_4_Por	<p>Balão de Comentários AP assessor.pedagógico@colegio...com.br FORMA Mapa de Avaliação – Faltou um item com subitens (a) e (b). Solicitamos, por gentileza, o devido ajuste. Quadro descritivo – OK Descrição do item – O número de linhas indicado não condiz com a resposta esperada. Concorda? Atenção – Conferir balões nos itens 5 e 8, contêm anotações específicas.</p> <p>CONTEÚDO, ADEQUAÇÃO DE LINGUAGEM E FUNCIONALIDADE TEXTUAL Conteúdo – Atualizado. Construção do item dentro dos propósitos. Funcionalidade – Bom uso do suporte e a resposta esperada condiz com a construção do item. Desdobramentos adequados para a faixa etária e vocabulário pertinente. Nota A contextualização interage com os temas trabalhados e está de acordo com o arcabouço oferecido no projeto literário.</p> <p>OBSERVAÇÕES Gostaria de ressaltar que ocorreu deslocamento no que diz respeito a escolha de suportes, mobilização de habilidades para aferir objetivo, estrutura e funcionalidade da linguagem. A abordagem é assertada acerca dos objetivos aferidos. Parabéns às elaboradoras e a Coordenação!</p>	<p>Resposta da Coordenação AP obrigada. Vou conversar na próxima reunião com os(as) professores(as) para ter mais atenção com os procedimentos.</p> <p>Resposta do(a) Professor(a)-elaborador(a) AP obrigada pelas observações. Muito bom saber que estamos avançando! Segue abaixo o item com subitens (a) e (b). Pedimos desculpas pelo descuido. Texto para o item X. Suporte <www...>. Acesso em: xxmesxxxx. Item X. Sem raiz. a) Subitem ... b) Subitem ... Resposta esperada a) Resposta esperada do subitem... b) Resposta esperada do subitem... 2-3 linhas</p> <p>Quanto ao n. de linhas peço, por favor, para manter o número indicado, porque a letra dos alunos nesse período pós-pandêmico está bastante irregular. Estamos trabalhando para melhorar.</p> <p>De acordo com as sugestões do item 5.</p> <p>No item 8, peço que considere minhas observações efetuadas no balão.</p>
-------------------	---	---

A indicação G1_EFI_RCA1_4_Por é o registro do documento em nosso sistema, conforme mencionado. Ele significa que o documento pertence ao grupo 1, cujo material de ensino é “X”; que será aplicado no Ensino Fundamental anos iniciais; e que é do tipo resposta construída aberta, do primeiro bimestre, 4º ano, disciplina de Português.

A referência “Balão de comentários” é exemplificativa para o leitor desse escrito – usualmente, aparece o nome do usuário do *software*, em seguida o endereço de e-mail do remetente e, só então, seguirão os comentários gerais, que dispensam repetição. É importante esclarecer que esse é o balão geral, pois abaixo dele podem aparecer balões específicos com comentários diretos, comunicativos do tipo sugestão ou ajustes feitos.

Há que se saber que a diagramação, como informam Zullo e Zullo (2020)⁴⁴, é outro ponto importante para que o item atinja seus fins. Um item desorganizado, poluído, conduz o aluno muitas vezes ao erro.

Cada tipo de instrumento possui um modelo (*template*). O *template* é aplicado de acordo com a faixa etária. O objetivo é sempre buscar clareza, objetividade e simplicidade. O que dá respeitabilidade ao instrumento avaliativo é sua capacidade de atingir os seus fins, consoante toda a sua estrutura. Cada segmento possui suas características para a formação – por exemplo, nos anos iniciais o tamanho da letra é um pouco maior; as entrelinhas, mais abertas; os suportes, preferencialmente, sem fundo escuro ou, como se diz em linguagem gráfica, sem fundo chapado, pois provoca transparência, podendo dificultar a leitura do texto no verso ou no anverso da folha, conforme a posição da imagem escura. Outro exemplo é a sinalização das tonalidades de cinza em mapas, gráficos e outros suportes, pois um descuido pode causar ilegibilidade, invalidando o item. Nossos instrumentos são impressos em papel produzidos a partir do bagaço de cana-de-açúcar, o que traz uma série de benefícios. Além do fato de ser um papel ecológico, para nós o mais importante é que esse papel utiliza menos água que o papel pardo reciclado e sua coloração não é tão alva, resultando baixo reflexo e menor cansaço visual durante a leitura. Uma das desvantagens desse papel é que ele é de alta absorção, por este motivo as máquinas precisam estar muito bem reguladas para não provocar intensidade variada entre uma imagem e outra.

⁴⁴ A diagramação é o elemento “invisível” da página. Ela se enuncia por cores e espaços vazios, brancos, tamanhos de tipos, linhas divisórias. É importante entender que distribuição, posicionamentos e dimensões da imagem, da tabela, do gráfico exercem impacto no leitor e servem como balizadores da interpretação (Camargo, 2008).

Outra ocupação da diagramação, de forma exemplificativa, é imprimir qualidade tipográfica que tenha ritmo; noutras palavras, que tenha homogeneidade textual (Bringhurst, 2005). Isso é obtido por meio de um espaçamento adequado na fixação de um *template*. Esse olhar elimina do instrumento inúmeros obstáculos que o estudante poderia enfrentar, como a poluição visual ou até a deformação de tipos, seja na forma condensada ou expandida – na primeira, causando erro de interpretação de dados e, na segunda, podendo promover atrasos no tempo normal de leitura.

A impressão é sob demanda. Isso acontece pelo número diversificado de disciplinas em cada ano ou série. Por este motivo, inclusive, todos os instrumentos são 1x1, ou seja, impressos em preto no anverso e no verso. O SAEsc® produz, até final de 2022, 43 avaliações formais nos anos iniciais, 216 nos anos finais mais 186 no Ensino Médio, sendo 445 avaliações formais por bimestre, totalizando 1.519⁴⁵ avaliações formais por ano manipuladas pelo DEE.

A planilha de impressão não prevê sobras de avaliações, se não aquelas para registro na secretaria ou eventual cópia, se necessário for. Todas as avaliações são envelopadas, separadas por disciplina, ano ou série, com etiqueta contendo a quantidade e demais dados específicos de cada unidade. Os envelopes são registrados e a entrega é realizada dois dias antes da avaliação mediante protocolo. A partir da data do recebimento de entrega pela secretaria da unidade, o SAEsc® deixa de se responsabilizar pela segurança e sigilo do instrumento, passando ser de inteira responsabilidade da unidade escolar.

Há em todos os instrumentos orientações para a aplicação, desde instruções de rotina até início e término de cada instrumento. Os dias de aplicação são aqueles definidos pelas diretorias e validados pelas Coordenações e professores, constantes no Calendário unificado.

Em linhas gerais, esse é o DEE; contudo, para que toda essa engrenagem funcione, alguns requisitos são essenciais – é do que trataremos no próximo tópico.

2.1.2 Os requisitos do departamento editorial escolar

Os três requisitos essenciais do DEE são traduzidos da seguinte forma: (i) normalização do *mapa* dos instrumentos de avaliação, (ii) planificação do *Quadro Descritivo* (QD) extraído

⁴⁵ No terceiro bimestre, o EFII e a 1ª e 2ª séries não realizam as avaliações formais, sendo submetidos a outras formas de avaliação do processo de aprendizagem.

do currículo da escola referenciado à BNCC⁴⁶ e (iii) ordenação do *Calendário* das atividades que envolvem os instrumentos de avaliação, arranjados a partir do Calendário escolar, seja ele criado por uma escola ou unificado, se oriundo de diversas escolas.

Todas essas estruturas estão exemplificadas com os modelos contidos nos Apêndices desta dissertação. A seguir passaremos a tratar de cada um deles de forma ampla, pois o número de variáveis não permitiria detalhar as possibilidades dos microprocessos que se estabelecem.

2.1.2.1 Calendário escolar SAEsc®

Quanto ao Calendário, sua construção tornou-se um trabalho de ourives por duas razões: primeira, porque aquele “setor de provas” passou a acolher outras cinco escolas do mesmo grupo educacional e, portanto, precisava organizar-se dentro de uma estrutura única em matéria de avaliação oficial do processo de aprendizagem. Estes acontecimentos começaram a surgir em 2013, sendo que mais sete escolas foram entrando no Sistema ao longo dos anos. Dessa forma, a unificação foi cada vez mais enriquecendo e tornando o Calendário um documento desafiador.

Os Calendários unificados de cada segmento da escola foram se aprimorando ano após ano até que no planejamento iniciado em setembro de 2022, para vigência em 2023, o departamento editorial conseguiu autorização dos gestores para construir um Calendário do DEE/SAEsc® a partir do Calendário escolar unificado, o que tornou nossas práticas mais evidenciadas, no tom de transparência que sempre desejamos, conforme é possível conferir no Calendário do 1º bimestre constante no Apêndice 10.

Cabe notar que esse Calendário unificado da escola é construído de forma coletiva pelos diretores de cada escola. Ele nasce do Calendário engendrado pela Direção geral pedagógica, que tem início por volta de setembro, e é concluído no final de janeiro do ano subsequente, após muitas idas e vindas. No final de dezembro dá-se o início do Calendário SAEsc®, sendo finalizado junto com o Calendário escolar em janeiro. Fechadas as datas das

⁴⁶A presente Resolução [do CNE/CP n. 2 de 2017] e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (art. 1º, *caput*).

avaliações, não há mais modificações. O Calendário escolar poderá sofrer alterações em outras datas no curso do ano letivo, exceto naquelas referentes às datas de aplicação dos instrumentos de aprendizagem, pois afetaria toda a engenharia da produção, que é rica em conexões após a sua abertura. É por este motivo, inclusive, que o Calendário passa por diversas revisões das Coordenações e dos professores. Quanto maiores os olhares e a experiência com o Sistema, menor será a chance de problemas no curso do ano.

A segunda razão sobre o trabalho de artesão que o Calendário articula em sua construção acontece porque a periodicidade adotada pelas escolas do grupo era e continua sendo bimestral,⁴⁷ e isso exige um exercício orquestrado e contínuo de tempo para a gestão e para o DEE, pois obrigou-nos a uma prática otimizada de tarefas para cumprimento dos prazos de aplicação dos instrumentos avaliativos, sobretudo objetivando o período de análise dos resultados e a consequente tomada de decisões de gestores e docentes. Decisões, estas, mais próximas ao ideal de retomada dos pontos que vêm se mostrando – discussão para reflexão – de maior dificuldade para os alunos, no diálogo entre docentes e discentes, após a aplicação das avaliações formais,⁴⁸ a fim de completar o ciclo avaliativo de processo em cada período, conforme mostra a Figura 2.

Acompanhando o modelo no Apêndice 10, é possível notar o cabeçalho do Calendário SAEsc®, que traz informações gerais as quais nortearão o ano vigente, por exemplo, as unidades atendidas pelo Sistema, parte do cronograma do 1º bimestre com a composição do QD deste período e entrega de originais das POs, da composição percentual dos objetivos para o ano, das unidades responsáveis pela elaboração das PO e das RCA Substitutiva da RCA ou da PO. Nesse espaço, também é definida a Coordenação responsável pelo fechamento do QD do ano letivo vigente.

Geralmente, as ações presentes no Calendário se iniciam em janeiro com datas de reuniões para definir particularidades do ano de entrada. Em seguida, apresenta o período de

⁴⁷ Para o DEE seria ideal a periodicidade trimestral, pois assim teríamos mais tempo para colher informações com maior rigor reflexivo entre um instrumento e outro.

⁴⁸ Quando falamos de avaliação formal estamos nos referindo aos tipos de instrumentos de avaliação praticados dentro do ciclo avaliativo processual realizada pelo Sistema. Cabe dizer que as escolas produzem outras formas de avaliações que complementam os olhares dos docentes como registros sistematizados de observação, trabalho em grupo (TGP), trabalho de pesquisa individual (TPI), autoavaliação feitas pelos discentes mediante determinados parâmetros fixados pelos diretores e exteriorizados em plataforma de acompanhamento do TPI – processo ainda em desenvolvimento e em aprimoramento – entre outras ações. Todos esses instrumentos são formais, no que tange à sua produção dentro da escola. Essas ações têm por objetivo municiar os gestores, professores a fim de melhorar suas estratégias, métodos, proporcionando qualidade de ensino e efetividade na aprendizagem. São diversas maneiras de provocar os docentes e discentes para o ato de aprender a aprender.

Avaliação Aberta – tratada mais adiante –, que é sempre a segunda atividade para compor o Ciclo avaliativo, posto que a primeira do 1º bimestre é a elaboração do QD fechado em novembro do ano anterior.⁴⁹ É preciso esclarecer que o 1º bimestre é um período bastante conturbado dentro da escola, porque todas as acomodações e imprevisibilidades aparecerão nesse momento. Outro ponto importante é trazer para dentro da escola uma diagnóstica de entrada dos alunos novos, com uma abordagem dos requisitos essenciais para o ano ou série que vai cursar. Esse dado comporá o histórico inicial do aluno, ou seja, dará início ao alinhamento da documentação holística do estudante que se formará a partir da entrada. Noutras palavras, somará ao histórico dados que são construídos para além da nota, que ainda é fator essencial para o aluno e a sociedade.

O prazo de entrega das RCAs é figurado logo após a Avaliação Aberta; em seguida, é divulgado o Roteiro de Estudos e, dois dias após, o roteiro oficial é publicado. Para finalizar, é dado o prazo de entrega dos originais das RCs, depois abre-se o prazo do QD do 2º bimestre e assim o Calendário continua. Duas ou três semanas antes das RCAs, os relatórios de resultados das POs são divulgados. Após a conclusão das RCAs, temos o período de retomada (RCs) e, então, fecha-se o Ciclo.

O Calendário é o vilão do Sistema porque tem algumas ações que perdem elasticidade, como é o caso do 1º bimestre, que é muito curto e denso e que, por vezes, sofre com mudanças repentinas externas à escola.

Entendemos a escola como um organismo multicultural quando esse organismo trabalha de forma unificada, lugar em que os acontecimentos gestam realidades altamente complexas, exigentes, portanto, no que diz respeito à criação de processos e procedimentos. As ações são de natureza flexível consoante alguns limites de cunho de exequibilidade e, por isso, podemos dizer que essa flexibilidade deve ser compreendida como uma flexibilidade consciente, o que significa que a escola não deve agir por interesse próprio, mas por interesse da unificação.

⁴⁹ As POs do 1º bimestre são produzidas pelos professores logo depois da entrega do QD do 1º bimestre em novembro, para que sejam produzidas durante o mês de janeiro e aplicadas em meados de fevereiro. Essa prática não é a mais bem indicada pelo SAEsc®, todavia é aquela exequível hoje (2023). Para o Sistema seria razoável construir a PO, considerando o QD da RCA do 4º bimestre do ano anterior, no caso, de 2022.

2.1.2.2 Mapa de Avaliação SAEsc®

O primeiro documento esboçado dentro do DEE foi o *Mapa de Avaliação*, que já vinha de outros traçados os quais não mais atendiam aos interesses que se faziam presentes – os de transformação. Com isso, ganhou um contorno normalizado com aptidão à flexibilidade consciente, pois capaz de ajustar-se aos estudos contínuos e inacabados da equipe pedagógica, para quem afinal aquele DEE passou a existir.

Esse documento, *grosso modo*, registrava e ainda registra os seguintes pontos – como é possível conferir o modelo no Apêndice 11 –: (i) o tipo de material de ensino; (ii) o segmento; (iii) a disciplina; (iv) o grau de dificuldade (GD);⁵⁰ (v) a pontuação mínima e máxima por item;⁵¹ (vi) o número de itens e subitens; (vii) a estrutura de cada instrumento avaliativo; (viii) o tempo máximo e mínimo de permanência para cada tipo de documento; (ix) as observações específicas, como número diferenciado de itens em uma dada disciplina, *design* diferenciado como na disciplina de idioma dividida em partes, por exemplo, inglês: *Listening, language in use, reading e writing*; (x) a composição de notas de cada grupo ou unidade.

Esse documento é resultado de análises contínuas dos objetivos e habilidades trabalhados. Muitos modelos foram testados, por exemplo, um modelo único de PO do EFII aplicado em dois dias, com pontuação unificada. Esse instrumento foi abortado, porque percebemos que os alunos escolhiam as disciplinas que iriam estudar. Tornou-se um instrumento de obtenção de nota apenas. Depois passamos para uma PO num formato mais denso, realizado em dois dias, com pontuação por disciplina. Também não atingimos o fim e, por isso, paramos de produzir esse tipo de PO. Mudamos a estrutura para quatro dias, organizando o instrumento por áreas do conhecimento e com menos itens, adensando de forma progressiva e com pontuação por disciplina.

O modelo foi bem recebido, mas ainda precisava de ajustes e optamos por abrir espaço entre as aplicações e, assim, as tempestades se abrandaram. Todavia ainda continuamos

⁵⁰ O grau de dificuldade ou índice de dificuldade do item “indica a proporção de porcentagem dos alunos que responderam à um item de prova corretamente” (Russell e Airasian, 2014, p. 360). Para nós ele sinaliza o quanto o professor-elaborador conhece do universo para o qual contribui na construção do item. Quanto mais entrosado com os pares, maior será sua capacidade de análise e ponderação. O gestor percebe esse quadro em um dos relatórios finais que produzimos, em que há um quadro comparativo do GD definido e aquele mostrado pela realidade.

⁵¹ A denominação “item” foi adotada na escola, em 2013, por entendermos ser mais adequada, haja vista a sua estrutura independente utilizada em nossos instrumentos avaliativos.

lapidando o instrumento com algumas particularidades, atuando no *template*, por exemplo, no 6º ano trabalhamos com a diagramação em uma única coluna; no 7º ano caminhamos para a diagramação em duas colunas, mantendo o número de itens; no 8º ano o número de itens foi aumentado, mas mantemos os quatro dias de aplicação; e no 9º ano o número de itens manteve-se, mas a PO é aplicada em um único dia. Esse exemplo é para mostrar que o formato do instrumento é trabalhado a fim de atender o Ciclo de forma adequada para os fins objetivados, que é o fim da prova de verificação ou de resultado, panorâmica de abertura rápida do Ciclo avaliativo processual.

A escola fixou um mínimo de fracionamento da nota para se adequar ao *template* escolhido para o EM, que apresenta na margem direita a referência de nota para cada item, a começar de 0,25 e concluir em 2,0 pontos, identificando itens brancos e zerados. Isso se estendeu para o EFII e para o EFI, este com algumas ressalvas.

O Mapa também cuida dos dias de aplicação. Tentamos manter as mesmas disciplinas nos mesmos dias, porque isso otimiza tarefas de tal forma a ganharmos segurança e dias na produção.

Esse valor segurança operacional privilegiado significa muito, porque traz confiabilidade no Sistema e menor risco de erros simples durante as etapas de diagramação, impressão e manuseio. Na prática isso se traduz, por exemplo, aplicar Geografia do 4º ano do EFI ao 3º do EM no mesmo dia, tratando-se de RCA ou RC. Às vezes é uma tarefa complicada, pois temos que fazer inúmeras adequações, uma vez que os alunos fazem uma ou duas disciplinas por dia e seria pouco aconselhável colocar, no mesmo dia, avaliações de Geografia e Redação ou de Matemática e Física – seria improdutivo no que tange à laboração do estudante. Outra questão envolve a estrutura de correção, pois professores da área de humanas preferem ser os primeiros a receber as RCAs e RCs por conta do prazo de entrega de notas na secretaria e da exigência maior na leitura desses instrumentos. O assunto é complexo, é negociável e são muitas variáveis que se mostram, como é possível notar – umas se ajustam, outras impõem uma permanente negociação.

Esses dias que “ganhamos” na produção podem ser revertidos nos prazos fixados no Calendário de entrega de QD e entrega de originais, que são os prazos mais doloridos; ou, ainda, tornam-se prazos de gargalos para casos anômalos que impeçam o cumprimento de Calendário, como já experimentamos, ao extremo, em 2016.

Dessa forma, podemos afirmar que é tarefa de negociação, ou seja, ajustar a aplicação

para não sobrecarregar o professor e não inviabilizar o trabalho da produção faz parte da orquestração. Isso tudo, considerando o maior aproveitamento do estudante a fim de se extrair, o máximo possível, do Ciclo avaliativo do processo de aprendizagem.

O tempo de aplicação varia, mas em regra segue um mínimo médio de 3 minutos para um item de PO e de 10 minutos para um item de RCA, o que dá duas aulas para cada disciplina de RCA. Os Simulados no EM seguem com tempo mínimo de permanência de 3 horas e máximo de 5 horas.

A composição da nota não tem nada de especial. Ela é definida pelas médias 5,0, 6,0 ou 7,0 com os percentuais, por exemplo, de 45% (RCA), 35% (PO) e 20% (TG).

É preciso registrar, ainda, que os instrumentos unificados estão muito bem equilibrados, de forma que, se a escola de média 7 pratica essa média em uma avaliação, a escola de média 6 também o fará e idem a de média 5; todas as escolas do grupo educacional respondem dentro da média respectiva. Essa calibração, ou seja, esse aspecto de que a medida obtida por cada escola cumpre seu papel – um mesmo instrumento transitar por medidas diferentes – mostra que o trabalho do Sistema responde efetivamente às estruturas de articulação entre as diversas variáveis que serão discutidas, quiçá, em um outro trabalho.

2.1.2.3 Quadro Descritivo SAEsc®

Outro documento que se mostrou necessário foi o *Quadro Descritivo (QD)*, este, sim, produto de *insight* da equipe de revisão do “setor de provas”. O primeiro a ser elaborado foi o do EFII, em 2017, a partir do conteúdo e dos objetivos de aprendizagem, elaborado pelos professores sob a supervisão das respectivas Coordenações de segmento, com a finalidade de planejar cada instrumento avaliativo aplicado pela escola.

No entanto, algumas dificuldades apareceram durante a elaboração do QD e, para compreendê-las, precisamos mergulhar nas práticas das atividades diárias dos professores, a fim de conhecê-los e entender as dificuldades que se apresentavam. Para tornar possível a tarefa escolhemos o EFI para aplicar o projeto piloto.

Essa contingência abriu os braços do “setor de provas”, estreitando os laços com o pedagógico. Foi daí que espaços de diálogo foram criados, estes organizados em dois encontros: um na semana subsequente da aplicação dos instrumentos formais de avaliação e o outro no final do semestre. O primeiro encontro no formato individualizado, ou seja,

realizado entre professor, assessor pedagógico e Coordenação de segmento; o segundo no formato coletivo. O objetivo primeiro desses encontros – formativos em serviço – era conversar sobre a elaboração dos itens e como esses itens poderiam impactar a resposta dos alunos. Em um segundo momento chegamos a dar início ao diálogo sobre a escrita dos alunos e o que elas efetivamente diziam implícita e explicitamente.

Essas práticas ganharam envergadura ao tornar o QD do EFI um documento robusto, em 2019. Nesse ano, o “setor de provas” mudou sua designação para departamento editorial escolar (DEE). Porém a pandemia chegou em março de 2020, e este projeto piloto, dos espaços de diálogo de formação em serviço, foi suspenso e, até a data de fixação da escrita desta dissertação (2022/2023), não retomou totalmente seu formato inicial. Todavia temos sentido a força do projeto que foi rearranjado internamente pelas Coordenações de segmento do EFI de forma ímpar, mantendo o mesmo vigor em seus trabalhos – um exemplo de organização e de responsabilidade formativa resultante das práticas anteriores. Esse retrato permitiu-nos dar início ao mesmo projeto no Ensino Médio, agora em outra unidade escolar, na capital do estado (São Paulo).

O QD é construído a fim de ser formativo, mostrando para o professor o que entendemos por conteúdo, objetivos e habilidades, uma vez que uma das dificuldades que tínhamos era fazer o professor discernir uma coisa da outra. Atualmente (2022/2023), os materiais – inclusive motivados pela BNCC – têm trazido essas especificações de forma clara, porém preferimos dar autonomia aos docentes nesse aspecto. Ter esse olhar modifica a sala de aula de tal forma que temos sentido mais confiança e, conseqüentemente, segurança nas práticas docentes. O QD é referência construída por muitas mãos; certo é, entretanto, que muitos não percebem, apenas sentem a engrenagem girando. Não podemos nos esquecer de que cada sujeito está apto a transformar-se, contudo sabemos que há um tempo de maturação para o entendimento. Por isso o SAEsc®, no papel de Sistema de avaliação escolar, oferece ações como a Avaliação Aberta, a fim de limpar os obstáculos que impedem que esse deslocamento aconteça.

Outro ponto importante do QD é que ele se modifica a todo momento. Ele se veste já pensando em outra roupagem. Não se sustenta o mesmo QD do 1º bimestre do ano “X” para o ano “X + 1” – tudo muda. Não são os dias do Calendário tão somente que mudam; todos os sujeitos que compõem a escola mudam. As relações se transformam, e isso cria uma atmosfera nova – e os movimentos externados pelas ações e omissões não se esgotam.

2.2 Espaços de diálogo proporcionados pelo SAEsc®

Os espaços de diálogos proporcionados pelo SAEsc® constituíram-se como um diferencial que tem contribuído sobremaneira para o exercício da docência, sobretudo com o que se refere à avaliação de aprendizagem.

Em um esforço de articulação entre o DEE, a gestão escolar e o pedagógico, busca-se fortalecer a participação e a autonomia necessárias para o desenvolvimento do trabalho escolar em uma perspectiva democrática, em que se concede voz nos processos decisórios.

Figura 4. Movimento interativo DEE/SAEsc®: pedagógico, gestão escolar e editorial



kvp\23mar2023\21:06

O que movimenta a escola é o pedagógico. Essa afirmação nos remete a Libâneo, ao afirmar que

a autonomia da escola é o contraponto da centralização da gestão do sistema escolar, que retira das escolas, dos professores, pais e especialistas o poder de iniciativa e decisão. Implica uma organização escolar que supera a visão verticalizada do sistema de ensino, de modo que as escolas possam traçar seu próprio caminho. Essa é a ideia de suporte do projeto pedagógico. A autonomia das escolas depende de uma reconfiguração das práticas de gestão e dos processos de tomada de decisões. As formas de administração estão, ainda, carregadas de práticas autoritárias, centralizadoras. Mas, ao serem criticadas essas práticas, foi perdido o entendimento de que a gestão implicava modos de fazer e agir e não apenas ações políticas. Ou seja, foi perdido o equilíbrio entre o lado político e o lado técnico das práticas de gestão. A participação de todos os membros da escola nos processos decisórios não exclui a necessidade de planejar, de administrar, de coordenar o

trabalho das pessoas, de fazer o acompanhamento e a avaliação sistemática do trabalho escolar. Autonomia e participação não podem servir para deixar as escolas ao abandono, funcionando às cegas. Por essa razão, é fundamental que a investigação pedagógica se dedique a estudos sobre o tema da gestão das escolas. (Libâneo, 2001, p. 21)

Com essa reflexão é que demos sentido a essa engrenagem, cujos processos fluem de forma independente e por vezes tangenciam outros processos, quando não, trabalham de forma conjunta. Estas práticas sinérgicas – que exigem esforço coletivo – lubrificam e expandem o Sistema, evitando, por assim dizer, ranhuras na engrenagem ou emperramentos. De outro ponto de vista, os procedimentos sugerem regulação, porém, em alguns casos, promovem um *refazimento* do processo – exemplo comum e extremo ocorre no choque de interesses entre a agenda incontida da escola e a agenda do Sistema. Esta colisão, na maioria das vezes, se manifesta como uma colisão de forças, porém este entendimento deve ser evitado, porque o que nasce neste caso não se trata de uma relação de jugo, mas de regulação. Se assim não for entendido, o embate passará a conformar-se como disputa, instalando um antagonismo improdutivo capaz de servir como antolhos do Sistema. Em suma, causando um conflito aparente de princípios entre a organização dos processos e a necessária regulação que não se dará – ponto de tensão que, se não cuidado, pode gerar ruídos de impacto, pois as realidades do organismo escolar são complexas consoante a natureza sensível do tecido social em que o SAEsc® está imerso, sobrepesado, inclusive, por suas interseções com os sistemas econômico, político, jurídico.

Para o SAEsc®, construir um instrumento de avaliação e fazer com que tenha sentido é dar-lhe um propósito transformador, seja qual for sua função de excelência. Noutras palavras, é entender que a “avaliação é um processo para compartilhar responsabilidade e não para imputá-la” (Guba e Lincoln, 2011, p. 291).

Com esse ânimo é que sabíamos fundamental que os gestores da escola de origem precisavam aproximar-se de outras realidades de gestores; os docentes com outras realidades de docentes; os estudantes com outras realidades de estudantes. Todos se conectando de maneira a trocarem experiências, fossem elas constituídas no âmbito social “Y” ou “Z”, fossem elas constituídas no âmbito econômico “A” ou “B”, pois um dos empecilhos para se fazer uma nova leitura da escola está nela mesma, ou seja, na dificuldade para efetivar relações entre os diferentes e, portanto, gestando continuamente a desigualdade discriminatória de toda a sorte.

Com as fronteiras abertas, as redes de conexões dos tecidos sociais se formam a partir do reconhecimento, pois

há a ideia de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível económico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como princípio e como prática. Naturalmente que este princípio não reconheceu a diferença como tal. A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnicas, de orientação sexual ou de diferença sexual, etárias e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressivamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. (Santos, 2001, p. 21)

Em linhas gerais, são esses os apontamentos que nos mostraram a necessidade de proporcionar os espaços de diálogo, mas esse movimento reclama por um processo formativo contínuo e em serviço, pelo simples fato de que a escola é um manancial na heterogeneidade. Por isso, o diálogo como manifestação de troca de saberes nem sempre é bem-vindo, todavia é essencial que seja favorecido, pois enquanto na

ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. (Freire, 2019b, p. 226-227)

O que se pretende ratificar é que o SAEsc[®], sem o processo formativo dentro da escola, sem um “quefazer dialógico” (Freire, 2019b), é um Sistema vazio à serviço de uma vitrine cujo único propósito é mascarar o desamparo e alargar a distância das desigualdades.

2.2.1 Primeiro momento – Espaço de diálogo durante a elaboração do Quadro Descritivo (QD)

O QD é um documento de excelência para o engajamento do professor e a manifestação da sua qualificação, da sua aptidão para trabalhar coletivamente, entre outras potencialidades nele contidas. A manifestação do poder de autonomia do professor aqui é plena porque é nesse ponto em que ele demonstra sua eticidade – como diz Paulo Freire (2019, p. 19), “sua vocação ontológica para *Ser Mais*”.

Consiste em um documento formativo, pois professores experientes devem externar suas vivências e saberes em ações positivas, compartilhando-as de forma responsável, informando, por exemplo, a necessidade de ater-se aos feriados, ao número de aulas efetivas consoante o Calendário escolar, de analisar as ferramentas de ensino e de projetar o tempo

para desenvolvê-la em cada ano/série. Estas são as tarefas mais difíceis para os professores que chegam ao Sistema, porque significam planejar, antecipar situações que só a experiência permite vislumbrar, conhecer a sala e o material de ensino. Tudo isso tira o professor da zona de conforto da mera reprodução que os materiais de ensino passaram a fornecer. Faz com que ele reflita suas ações e procure dar destinação às suas escolhas, de forma mais efetiva.

O fluxo desse documento é muito simples: ele começa a partir do chamamento do coordenador relator⁵² das Coordenações de segmento, que devem se reunir dias antes do prazo fixado no Calendário SAEsc® com seus pares a fim de definir assuntos práticos, como cronograma. Reunidos esses dados, cada Coordenação informará ao seu grupo de docentes as ações que deverão ser colocadas em prática. Os docentes que já estão inseridos em grupos divididos por área começam a conversar com seus pares sobre o QD ou o que eles pretendem que sejam conteúdos, objetivos e habilidades, para cada tipo de instrumento avaliativo,⁵³ que devem ser avaliados naquele bimestre. Após essa conversa, cada professor preenche o QD da sua disciplina no quadro disponibilizado pela sua Coordenação no Drive⁵⁴ da unidade. Cada coordenador de segmento fará uma análise do QD e chamará seu professor para esclarecimento de dúvidas, se houver, e então seguirá para a reunião com os demais coordenadores, a fim de alinharem possíveis divergências no QD com o coordenador relator. As divergências muito discrepantes devem ser retomadas e conversadas com os professores, se houver prazo. Caso não exista esse prazo, competirá aos coordenadores alinharem essas discrepâncias e informarem aos professores o motivo do *decisum* (do que for alvo de decisão). Em caso de empate em alguma decisão, competirá ao coordenador relator efetuar o desempate, embora é sempre aconselhável o consenso. O coordenador relator fechará as decisões e, no prazo SAEsc®, postará o QD final no Drive do Sistema. Esse documento, se postado no prazo, ainda poderá sofrer pelo relator algum ajuste se imprescindível, no prazo estipulado ao tempo de fechamento do Calendário SAEsc®. Concluído o prazo, o SAEsc® fecha o acesso e todas as unidades e as Coordenações informam o QD oficial aos seus professores. Esse documento poderá ser baixado pelo coordenador e disponibilizado no Drive da escola, para que todos os professores tenham acesso. É a partir dele que os professores-elaboradores

⁵² Responsável pela condução e fechamento do processo do QD. Ele é nomeado para o período de um ano no sistema de rodízio.

⁵³ Prova Objetiva (PO) e Avaliação de Resposta Construída Aberta (RCA), lembrando que a Avaliação de Retomada ou de Resposta Construída (RC) deve figurar os mesmos propósitos assinalados na PO e RCA.

⁵⁴ O Drive é um serviço de armazenamento de dados do Google.

orientar-se-ão durante o processo construtivo das avaliações formais.

Posto isso, é importante apontar que o QD baliza o instrumento avaliativo. Ele é um documento do professor. Isso significa dizer que o QD é um recorte do planejamento de aula que deve ser feito também pelo professor. O “Roteiro de Estudos” deve contemplar o que está no planejamento do professor. Uma coisa é a construção do instrumento avaliativo, que deve ser balizado pelo QD; outra é o aluno estudar todo o conteúdo planejado. É claro que o QD está necessariamente contido no Roteiro de Estudos, que é muito mais amplo. Entender o QD de forma diferente é dar aula para se fazer o instrumento, o que não é o propósito do SAEsc®.

2.2.2 Segundo momento – Espaço de diálogo durante a revisão do instrumento avaliativo

O segundo momento que é oferecido ao professor como espaço formativo se dá com o revisor. Esse momento tem sido bastante produtivo no que concerne as trocas entre professores-elaboradores e revisores.

Essas relações, nos seus primeiros contatos, mostram-se tensas – e ainda há professores, principalmente os mais maduros, que se sentem incomodados com as intervenções, mesmo que estas restrinjam-se ao âmbito da linguagem ou de melhorias das imagens fornecidas.

Ratificamos que a interação⁵⁵ entre as partes é fundamental porque formativa, lembrando que a relação que se estabelece tem a finalidade de melhoria da qualidade do instrumento avaliativo. Os avanços nessa área do DEE têm sido significativos ao verificar a estrutura das entregas de originais e o volume de intervenções cada vez menor.

Alguns gestores solicitam a volta de revisores técnicos ou leitores críticos, porque entendem positivo o olhar mais experiente desses acadêmicos; outros dizem que revisores técnicos não estão na sala de aula ou que eles desconhecem a realidade da escola. Nós, particularmente, entendemos que a ausência de revisores técnicos, após a Casa organizada, foi uma medida necessária; no entanto, no SAEsc® nada é definitivo. A medida foi necessária, porque ela torna as ações originais mais atentas, gerando maior responsabilidade no compartilhamento de informações.

Voltamos a insistir que a vaidade intelectual não tem lugar nas ações SAEsc®. É preciso

⁵⁵ De *inter*, “entre”, + ação, do latim *agere*, “realizar, fazer”. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/Interacao/>. Acesso em: 19 maio 2023.

que a comunicação estabeleça-se a fim de que revisor(a) e professor(a)-elaborador(a) libertem-se do ressentimento pouco salutar. Sobre ele (processo comunicativo) trataremos em outro estudo, quando enriquecermos o repertório sobre o assunto, pois é esse processo que dá sentido a todo o Sistema de Avaliação Escolar – SAEsc® como já apontamos (vf. nota 7).

2.2.3 Terceiro momento – Espaço de diálogo durante o momento da realização da Avaliação Aberta

A Avaliação Aberta é o momento em que professor-elaborador e parceiros encontram-se por um canal *online* e institucionalizado, a fim de aprimorar o instrumento avaliativo formal, discutindo experiências, abordagens, entre outras questões. É outro momento em que se oferece ao professor a oportunidade de sentir-se pertencente àquela ação de construção da avaliação.

O Calendário SAEsc® reserva o período de uma semana, logo após a publicação do QD oficial, pois é preciso dar um tempo para o elaborador esboçar ou estruturar minimamente a avaliação para ser discutida durante a Avaliação Aberta.

Em uma semana, acontece a Avaliação Aberta com o elaborador da PO e, noutra, com o elaborador da RCA. São elaboradores diferentes.

O fluxo sugerido pelo SAEsc® é simples também: professores da mesma disciplina entram em contato com seus pares e marcam uma data e horário dentro da semana disponível prevista para a Avaliação Aberta. Ajustado o prazo pela maioria, o elaborador cria o *link* de acesso pelo Meet,⁵⁶ o qual é disponibilizado pelo elaborador na planilha no Drive SAEsc®. Fechada a planilha, o SAEsc® dispara informativo para as Coordenações de segmento disponibilizarem-na no Drive da escola, informando a todos os professores o dia, a hora e o *link* de acesso.

O momento da Avaliação Aberta é para discutir abordagens e trocar experiências e saberes. Não é momento para preocupar-se com o QD – esse momento já passou. Nessa altura o professor já se deve ter apropriado do que o QD contém, e esse conteúdo deve estar imerso nos demais temas desenvolvidos e mediados pelos parceiros. É importante fixar em letras maiúsculas que o objetivo do QD não é instruir a aula do professor, mas orientá-lo no plano

⁵⁶ Meet é um aplicativo Google em que se realizam reuniões – em regra – de trabalho, em tempo real.

da unificação, pois de outro modo significaria dar a aula para a prova, e esse nunca foi o propósito do SAEsc®.

Essa ação – da Avaliação Aberta – é uma prática recente. Ela foi criada pela gestão geral em 2022, a fim de organizar práticas que já vinham acontecendo, mas de forma difusa. Professores mais experientes, quando se reúnem na Avaliação Aberta, conseguem desenvolver itens muito rapidamente – já presenciado por esta pesquisadora –, *insights* que se estabelecem por meio da relação mutualística que se forma durante o processo. Todavia esse processo não acontece para todos, como já pudemos perceber. Alguns ficam sem saber ao certo o que fazer e, por esta razão, criamos no Forms⁵⁷ uma Ata da Avaliação Aberta. Essa Ata, além de contemplar campos para o registro do nome do(a) elaborador(a) e dos nomes dos professores copartícipes – fonte, inclusive, para realizar pagamento da hora trabalhada –, traz o Mapa de Avaliação e campos para o registro do grau de dificuldade especificado pela elaboração, dos objetivos e habilidades (que deverão corresponder ao QD) e da síntese das decisões tomadas para cada item, no que tange a abordagem e demais assuntos pertinentes.

2.2.4 Quarto momento – Espaço de diálogo após a correção do instrumento de avaliação

Esse momento começou ao tempo em que fazíamos a formação em serviço ou durante as atividades diárias dos professores, de forma individualizada. A ideia era analisar os escritos dos alunos junto aos professores e levar para a sala de aula estratégias efetivas para atingir a fragilidade que se estampava nos instrumentos avaliativos. A pandemia encerrou a atividade.

No entanto, o Sistema mostrou-se potente, porque a ação desvaneceu-se em 2020, com a pandemia, mas foi reinventada por força da natureza autopoietica⁵⁸ do Sistema. Algumas Coordenações inseriram, no Calendário interno de ações, uma semana de retomada dos resultados das avaliações ao lado dos professores.

Na verdade, essa semana já existe no Calendário escolar, mas para a maioria tem sido um cumprimento de tabela legal. No entanto, o que aquele momento formativo individualizado ensinou foi usar o tempo que se tem disponível a favor dos estudantes e, no EFI, ele tem sido usado para levantar as fragilidades, pois é sabido que não se recupera em

⁵⁷ Forms é um serviço Google que permite criar formulários *online*.

⁵⁸ Deriva do grego *autopoieses*. *Auto* = “mesmo”, *poiesis* = “produção”. Significado literal: autoprodução. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/152/edicao-1/autopoiese>. Acesso em: 21 maio 2023.

uma semana coisa alguma; mas, conhecendo os problemas, é possível dali para frente diminuir o impacto dessas fragilidades, utilizando o que se tem em mãos para resolver uma questão que se apresenta.

A CS-EFI narrou um exemplo que ilustra o que se quer explicar. Em sua entrevista, ela contou que, no momento de retomada, analisando ao lado de sua professora os escritos das crianças sobre um erro que ocorreu em um item entre a maioria dos alunos, elas perceberam que o problema não residia no conteúdo ou na linguagem do item, mas na habilidade de “comparar”. Noutras palavras, os alunos não sabiam responder quando o que se pedia dependia da ação de fazer comparação; aliás, disse-me CS-EFI, muito comum no estudo de História, pois a questão levantou-se em uma avaliação de História. O método para enfrentar a questão precisava reverberar em ações futuras, em remodelagens que privilegiassem a ação de comparar que se mostrou frágil naquele instrumento avaliativo. A estratégia era usar a comparação em sala, em explicações e exemplos, evidenciando-a a cada oportunidade apresentada até que o problema em si não se mostrasse mais como um problema, constatado pela observação ou mesmo por outro instrumento avaliativo formal.

Não existe instantâneo corretivo. O processo educativo é uma contínua ação – reflexão – ação (Freire, 2019b).⁵⁹ A avaliação deve estar a serviço da reflexão não com um fim nela mesma, mas como um gatilho capaz de acionar o movimento da engrenagem reflexiva, fazendo diminuir o movimento apenas quando o elemento problemático que causou a faísca se esgote ou torne-se inexpressivo.

As relações sociais têm demonstrado cada vez mais o aumento das complexidades, mas cabe aos Sistemas a intrincada tarefa de minimizar essa complexidade, traduzindo e sugerindo possíveis caminhos por meio de ações simples, oferecendo instrumentos facilitadores – para isso, organizando, regulando e proporcionando situações formativas em serviço, autorreferenciando-se de maneira a criar e recriar procedimentos inovadores de dentro pra fora da escola, capilarizando-se, oxigenando-se e mantendo seu vigor de forma contínua, tal qual as sinapses que se conectam em milhar de milhões de vezes.

⁵⁹ “A reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. [...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É nesse sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida” (Freire, 2019b, p. 73).

2.3 O SAEsc® como um subsistema educacional

Para tratar desse tema seria preciso fundamentar teoricamente essa questão. No entanto, não é essa a proposta desta dissertação, que se instrui nas bases das ações do SAEsc®, e não na constatação do Sistema propriamente dito.

Em diversos momentos por esse trabalho tenho avocado o teórico alemão Niklas Luhmann para explicar ou justificar, de forma pouca é certo, alguma ação do Sistema; e é por este motivo que entendi necessário informar ao leitor o porquê dessa minha insistência que tem se mantido cada vez mais forte quando faço contato com textos que me abrem o ânimo para esse estudo, a começar pela socióloga de ascendência alemã Clarissa Eckert Baeta Neves,⁶⁰ embora tão pouca literatura ainda temos traduzido desse teórico, principalmente, no que tange a estudos na área da Educação.

2.3.1 Os princípios das ações do SAEsc®

São três os elementos essenciais que as ações do Sistema têm mostrado como princípios gerais, são eles: a organização, a regulação e a disposição para propor ações formativas.

É importante compreender que aqui não se trata de abordar as características do Sistema, mas das ações do SAEsc®.

Todas as ações do SAEsc® visam à organização, no sentido de normalizar as estruturas dos instrumentos; planificar conteúdos, objetivos e habilidades que deverão orientar o instrumento avaliativo e, finalmente, proporcionar de maneira institucionalizada processos comunicativos de seleção – informação, transmissão e compreensão –, complexo constitutivo da comunicação luhmanniana (Neves, 2003).

O segundo princípio funda-se na regulação. O sentido aqui é de melhoria de qualidade dos processos e procedimentos, ou seja, quanto maior a efetividade das ações que decorrem do Sistema, mais adequado estará o processo ou o procedimento da tarefa proposta. O

⁶⁰ Neves, C. E. B.; SAMIOS, E. M. B. (org.). **Niklas Luhmann: a Nova Teoria dos Sistemas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Goethe-Institut, 1998.

NEVES, C. E. B. A educação na perspectiva teórica de Niklas Luhmann. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (Anpocs), 27., 2003. **Anais**. Caxambu: Anpocs, 2003.

Sistema busca apurar continuamente as operações que realiza. Ele, por vezes, autorregula-se no momento que ajusta rota não prevista, passando a incorporar-se no procedimento. O objetivo central é a qualidade, e não o controle propriamente, uma vez que o propósito não está direcionado para monitorar ações, embora possa estar a serviço exatamente dessas atividades. O SAEsc® é só um Sistema e, como tal, responderá de acordo com a destinação a que se quer dar a ele.

Um exemplo simples de regulação é a adequação do DEE à escola. Este amoldamento do departamento editorial que vem sendo conformado tem características singulares que causariam às empresas um revés na funcionalidade lógica do lucro. A escola não é uma empresa, e seus fins são os estudantes; portanto, sua envergadura sustenta-se na força do grupo, dos sujeitos de Coordenação e de docentes. Por certo, o DEE merecerá a publicação de um texto independente em um outro instante, a fim de tratar dessas questões.

A disposição das ações formativas decorre da existência do Sistema, pois, para que ele alcance seus fins, precisa estar afinado, o que significa simplesmente que exista coerência dentro dele. Um Sistema incoerente não é um Sistema.

Afirma Neves (2003, p. 14) que a “comunicação [para Luhmann] não exclui consenso nem dissenso. Na comunicação pode haver consenso, mas isso não significa que as pessoas estejam mais próximas umas das outras”. Esse texto traduz, de forma sucinta, o que se pretende que fique subentendido sobre o significado de consenso.

A experiência vivenciada com o SAEsc® incita a nossa curiosidade epistemológica, apontada por Freire (2019a), no que tange ao modelo de avaliação a que o referido Sistema mais se aproxima, razão esta sobre a qual discorreremos no capítulo que segue.

CAPÍTULO 3. MODELOS DE AVALIAÇÃO

Iniciaremos este capítulo fazendo referência às duas perspectivas de abordagem sobre os modelos de avaliações. Logo a seguir, apontaremos a repercussão das avaliações de aprendizagem nas três grandes fases da pedagogia no Brasil, fechando o tópico com definições elementares sobre docimologia.

Em duas partes separadas, daremos continuidade ao sinótico sobre as fases da pedagogia no Brasil em um outro ponto de vista, ou seja, em uma visão cronológica de caráter ilustrativo, seguido do pensamento evolutivo dos modelos de avaliação a fim de sinalizar que há formas diferentes de olhar, estabelecer critérios de discursos e práticas no tocante a um mesmo tema.

Para finalizar, daremos atenção à avaliação como gestão na perspectiva de Bonniol e Vial, entre outros autores afins, como Gilbert de Landsheere, Jean Cardinet, Linda Allal, Philippe Perrenoud, tecendo anotações acerca da avaliação sobre o domínio pelos objetivos; as estruturas na avaliação; a cibernética e o sistemismo na avaliação.

3.1 Modelos de avaliação, considerações gerais

Selecionamos duas perspectivas de abordagens do tema “modelos de avaliação”: a primeira porque entendemos didático, no sentido de facilitar a compreensão, situar os acontecimentos que ensejaram as principais mudanças em matéria de avaliação; a segunda para mostrar que essas mudanças são difusas, ou seja, não temos “o” modelo de uma época e depois outro, como em uma linha de sequências temporais, como se as diversas técnicas não se confundissem. O que temos são movimentos teóricos predominantes, pontos de vista diante do mundo que ora sobrelevam verdades que amanhã serão remodeladas ou descartadas por outras que as necessidades sugerem.

Temos consciência que vivemos em tempos de interesses desejáveis e/ou necessários. A questão que se coloca é desejável e/ou necessária para quem e a serviço de quem e de quem.

Quanto às leis que nos regem, seguem caminhos semelhantes, pois se impõem em conhecimento embora anseiem por serem desnecessárias, mas se infringidas esperam que as consequências venham minimizar os impactos causados pelo desviante. Todavia o que temos é a ausência de freio consciente e a falta de disposição para infligir as consequências previstas

– e quanto a esse quesito não há que se validar. No entanto, para os desavisados, imprimimos uma amostra: é de rotina a inaplicabilidade do princípio constitucional brasileiro do direito de propriedade no caso de imóveis sem utilização e que não estão a serviço dos interesses da sociedade.⁶¹ Ações dessa natureza – inação do Estado⁶² – é que cancelam o processo de deslegitimação das instituições, cravando marcas que aumentam o veneno da desconfiança.

Em um recorte útil cujo propósito é restringir a discussão para atender os objetivos deste capítulo é que trouxemos Barbier de forma provocativa, pois suas palavras serão motivo de um pouco mais de reflexão no capítulo 4, visto que o objetivo desta pesquisa é avaliar as ações de um sistema de avaliação escolar. Isto posto, nas primeiras páginas, o pesquisador imprime que

a questão da avaliação se tornou, provavelmente, um dos maiores problemas da formação, ao que parece, foi porque só pode emergir na consciência coletiva dos educadores e formadores em condições de extrema confusão. Confusão, antes de mais, entre o nível dos discursos e o nível das práticas: atualmente, diz-se e faz-se muita coisa em nome da avaliação, na maior parte dos casos pouco a ver com as práticas da avaliação em sentido restrito. Porque efetivamente, pode falar da avaliação em relação a uma ação de formação é decerto uma função social de valorização desta ação: pode parecer mais necessário falar de avaliação do que fazê-la efetivamente; daí que não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precariedade relativa das práticas. (Barbier, 1990, p. 7)

Para começar a entender essa realidade que dispensa comentário de natureza explicativa, torna-se interessante visualizarmos, em uma linha do tempo, as pedagogias que inspiraram as avaliações da aprendizagem.

Luckesi (2021) organizou em sua obra a evolução da avaliação da aprendizagem a partir das escolas tradicionais, da escola nova e das tecnologias educacionais. Desse apanhado fizemos um quadro sinótico com as principais anotações de cada uma, somente com o propósito de abrir nosso horizonte, que aponta para diversas direções. Optamos por delineá-lo segundo as necessidades teóricas que esta pesquisa nos sugere no desenrolar de cada

⁶¹ Manchete e subtítulo: “Censo 2022: imóveis desocupados representam 12 vezes a população de rua da cidade de SP. Mapeamento aponta a existência de 588.978 unidades habitacionais sem moradores, enquanto estudo estima 48.261 pessoas vivendo nas ruas da capital paulista”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/01/censo-2022-imoveis-desocupados-representam-12-vezes-a-populacao-de-rua-da-cidade-de-sp.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁶² Com base no art. 5º, XXIII da CF/88 – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: a propriedade cumprirá a sua função social. O processo para materializar essa realidade compete ao Estado, desapropriando bens rurais ou urbanos “abandonados” a favor do interesse social.

etapa. Até por isso mantivemos este capítulo na sequência do capítulo 2, respeitando as práticas vivenciadas que antecederam os conhecimentos teóricos que aqui se mostram como aliados, portanto, capazes de fundamentar dada realidade, servindo ademais como baldrame para uma nova construção, descoberta consoante o desenvolvimento deste estudo.

Quadro 16. Pedagogias que inspiraram as avaliações de aprendizagem no Brasil

ESCOLAS	REPRESENTANTES	PRINCIPAIS AÇÕES
Tradicionalis	Iñigo López de Oñaz y Loyola – Inácio de Loyola (1491 – 1556), Espanha. Fundador da Companhia de Jesus, em 1534, reconhecida pelo Papa III, em 1540. A primeira missão jesuíta enviada ao Brasil foi em 1549, sob a chefia do padre Manuel da Nóbrega, que, por cartas, enviava para o padre Loyola todos os passos da Companhia no novo mundo. Santo Inácio de Loyola foi canonizado pelo Papa Gregório XV, em 1622.	A Companhia de Jesus estabeleceu a metodologia que se baseava na <i>ratio studiorum</i> aplicada em todas as escolas jesuítas do mundo. <i>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu</i> (Sistema e Organização do Estudo da Companhia de Jesus) é um plano que prescreve detalhadamente a organização e a prática pedagógico-didática a ser seguida nas instituições da Companhia.
	John Amós Comênio (1592 – 1670), Morávia, parte oriental da República Tcheca. Bispo protestante, educador, cientista e escritor.	Manteve a metodologia jesuítica, mas adota o preceito “ensinar tudo a todos”.
	Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841), Oldemburgo, Alemanha. Filósofo, pedagogo e psicólogo.	Precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia. Entendia a educação como ciência; trouxe para a pedagogia o caráter de objetividade de análise, a psicomетria, o rigor e a sistematização do método.
Escola Nova	John Dewey (1859 – 1952), Vermont, EUA. Filósofo e pedagogo norte-americano.	Sugere uma educação para o presente com foco no estudante, assentada numa escola democrática.
	Maria Tecla Artemisia Montessori (1870 – 1952), Chiaravalle, Itália. Médica e pedagoga.	O fundamento de seu sistema educativo reside no ganho de autonomia da criança.
Tecnologia educacional	Ralph Winfred Tyler (1902 – 1994), Illinois, EUA.	Em busca do sucesso do estudante em seus estudos e aprendizagens.
	Benjamin Samuel Bloom (1913 – 1999), Pensilvânia, EUA.	
	Norman Edward Gronlund (1920).	

Ainda na linha de Luckesi é que nos autorizamos a uma síntese sobre a avaliação das aprendizagens, segundo o contexto dessas pedagogias, trazidas no Quadro 16. As pedagogias tradicionais importam-se com a “assimilação ativa da cultura, a formação da mente, a ordem, a disciplina e o esforço necessário que professores e estudantes devem praticar para que a aprendizagem se faça a contento e, desse modo, contribua para a formação do cidadão” (Luckesi, 2021, p. 181). Em suma, trata-se de um esforço pela formação do indivíduo para atender aos anseios da sociedade estabelecida. Com relação à avaliação, cada pedagogia apresentava seus propósitos, sendo a jesuítica pautada pelas decisões do professor. Comênio fazia da avaliação o meio de se verificar a aprendizagem dos conteúdos ensinados com foco em uma formação do homem sábio, virtuoso e piedoso. Herbart, como homem de ciência, já tinha seu objetivo no ensino como meio de formação, de tal modo que ao ensinar se avalia e ao avaliar se ensina (Luckesi, 2021).

A Escola Nova trouxe muitas contribuições no que diz respeito às ações educativas. Especificamente na avaliação da aprendizagem, “seu foco foi propor e atuar para a formação dos estudantes, como sujeitos e como cidadãos por meio do ensino-aprendizagem ativos, usando o recurso lógico ‘indutivo’⁶³ [diferente das pedagogias tradicionais cujo recurso lógico era o dedutivo]” (Luckesi, 2021, p. 269). Assim, a avaliação passa servir de “subsídio às decisões tanto do educador, como dos estudantes, no percurso do processo formativo” (Luckesi, 2021, p. 269).

A tecnologia educacional busca na ciência e na tecnologia a eficiência do ensino e da aprendizagem como objetivo principal, fazendo a escola atuar como um sistema educacional. Desde meados da década de 50, a avaliação nessa perspectiva ganhou vários contornos, privilegiando a efetividade, mas na maioria das vezes voltada para a avaliação em larga escala e de programas, conseqüentemente longe de buscar o modelo ideal para a obtenção da qualidade esperada no ensinar e aprender escolar. Os seus maiores representantes, citados por Luckesi, foram Ralph Tyler, de quem faremos uma abordagem introdutória mais adiante; Benjamin Bloom, que deu continuidade ao trabalho de Tyler, constituindo a taxonomia de objetivos educacionais; e finalmente Norman Gronlund, especialista em medidas educacionais (Luckesi, 2021).

⁶³ O raciocínio indutivo, *grosso modo*, está conectado à ideia de que, partindo de uma tendência ou padrão, seja possível fazer uma generalização (Abbagnano, 1999). Quando se trata do raciocínio dedutivo, podemos seguir os modernos empiristas como John Locke, (o fundador do liberalismo britânico), que afirma que “inferir significa apenas deduzir [concluir], em virtude de uma proposição posta como verdadeira” (Abbagnano, 1999, p. 234).

Na evolução de aspectos vários oriundos do cientificismo, do tecnicismo, da cibernética, estamos na contemporaneidade envolvidos por uma Educação que se expressa de forma difusa, prolixa, seccionada ao achar-se submetida aos apetites do capitalismo. Educadores e educandos permanecem aturdidos, entre o chamamento freiriano para uma consciência autoconstrutiva e libertária (Freire, 2019b) e uma tela descontrolada de muitos interesses que caminham na contramão das práticas pedagógica e educativa; enquanto isso, alguns gestores transitam, buscando maneiras de desnortear a nascente das relações de opressão. Nesse lapso contextual, ratificamos, é possível cogitar que o Sistema Educacional esteja corrompido pelas incoerências impostas pelo mercado globalizado – para efeito de ilustração, lembramos, o desinteresse em solucionar a falta de infraestrutura em muitas escolas públicas brasileiras.⁶⁴ Essa realidade, entre muitas outras notórias nos noticiários nacionais, é produto do mal da ineficiência e tem esvaziado de sentido o Sistema Educacional ao usurpar as propriedades benéficas dos bens culturais e espirituais inerentes a ele, quebrando os conectivos que promovem o discurso de sentido do Sistema que, na atualidade, se resume ao sucesso e ao fracasso. A ausência de conectores promove e contamina a todos que dele fazem uso exteriorizado, por exemplo, pela evasão escolar crescente,⁶⁵ pelo desinteresse da profissão de professor⁶⁶ – só para citar algumas consequências do que se insiste em afirmar. Afinal, o cenário parece desencorajador e, nessas linhas, restringimo-nos a pontuar dentro desse lapso contextual proposto, que não se esgota tampouco se resolve, todavia se prolonga desde as grandes guerras, que é o tema da perda da legitimidade das instituições educacionais, culminando no tema da crise na educação. Tal aspecto sobre o assunto é bem resumido no trecho bastante atual extraído de Hanna Arendt, ao expor que,

numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece. Ainda que a crise na educação possa afetar

⁶⁴ Lide: “Pesquisa dos tribunais de contas estaduais e municipais analisa mais de mil instituições de ensino, de 537 cidades e do DF, e constata que 57% delas não têm a menor condição de funcionamento — carecem da infraestrutura básica ao mínimo de limpeza”. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/04/5090914-levantamento-aponta-o-estado-lastimavel-das-escolas-publicas-do-brasil.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁶⁵ Manchete: “Cerca de 2 milhões de jovens estão fora das escolas no Brasil, segundo o Unicef”. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/cerca-de-dois-milhoes-de-jovens-estao-fora-das-escolas-no-brasil-segundo-a-unicef/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁶⁶ Manchete: “Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040, diz pesquisa. Desinteresse dos jovens pelas carreiras de licenciatura, envelhecimento do corpo docente e abandono da profissão contribuem para que, daqui a menos de duas décadas, faltem 235 mil professores na educação básica, prevê Instituto Semesp”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2023.

o mundo inteiro, é significativo que seja na América que ela assume a forma mais extrema. A razão para tal decorre talvez do fato de, apenas na América, uma crise na educação se poder tomar verdadeiramente um fator político. Na verdade, a educação desempenha na América um papel diferente, de natureza política, incomparavelmente mais importante do que nos outros países. A explicação técnica consiste obviamente no fato de a América ter sido sempre uma terra de imigrantes. Nestas circunstâncias, é óbvio que só a escolarização, a educação e a americanização dos filhos dos imigrantes pode realizar essa tarefa imensamente difícil de fundir os mais variados grupos étnicos — fusão nunca completamente bem sucedida mas que, para lá de todas as expectativas, está continuamente a ser realizada. (Arendt, 1961, p. 2)

Pois bem, depois dessa breve contextualização, é momento de retomar nosso percurso estrito, sinalizando três pontos: (i) sobre avaliação em formação, a fim de discernir as “operações de controle de formação e as operações da avaliação em formação” (Barbier, 1990, p. 26) – na primeira, o que se busca são informações ou, simplesmente, o resultado; na segunda, o resultado impõe um juízo de valor com efeito nas ações futuras; (ii) sobre as “formas de manifestação das avaliações em formação” (idem, p. 29): avaliação implícita⁶⁷, espontânea⁶⁸ e instituída;⁶⁹ e (iii) sobre os movimentos cientificistas que ingressaram na gestão produtiva do trabalho a partir do século XIX. Essas novas realidades repercutiram no ato de avaliar, criando metodologias, desenvolvendo um estatuto epistemológico, continuamente designado como “docimologia” (Barbier, 1990).⁷⁰

Não abriremos um tópico para a docimologia, não porque se opôs à escola progressista de Dewey, dizendo que a ele coube “conduzir o culto da improvisação, o desprezo da disciplina rigorosa, o centrar da atenção em interesses que só existiam na cabeça daqueles teóricos...” (Landsheere, 1976, p. 7); mas porque se distancia de nosso objeto. Posto isso, traremos algumas definições e observações que serão de valia no decorrer dessa pesquisa e assim permaneceremos no caminho de firmar limites para este estudo. O professor da Universidade de Liège imprime, logo no início de seu texto, observação que desejamos manifesta na análise da pesquisa, ou seja, que os tempos de oposição entre docentes psicometristas e práticos é

⁶⁷ “O juízo de valor se explicita por meio dos seus efeitos” (Barbier, 1990, p. 30). Tomada de decisões no início ou durante determinadas ações.

⁶⁸ “O juízo de valor só se explicita por meio do seu enunciado, da sua formulação” (Barbier, 1990, p. 31). Exemplo: dar opinião sobre algo ou alguém.

⁶⁹ “O juízo de valor se explicita totalmente na sua produção como resultado de um processo social específico em que as principais etapas são suscetíveis de observação. Podemos defini-la como um ato deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor” (Barbier, 1990, p. 32).

⁷⁰ Há quem defenda que a docimologia é a “ciência da avaliação” (Barbier, 1990, p. 39); “A docimologia é uma ciência que tem por objeto o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e dos examinandos” (Landsheere, 1976, p. 33).

coisa do passado, devendo os psicometristas⁷¹ “humanizar os seus números”; e os práticos da educação, “introduzir mais rigor nos seus processos” (Landsheere, 1976, p. 9).

Outra nota cabível para este trabalho é trazer, em poucas palavras, o entendimento de medida. Landsheere ensina que medir é dar a algum objeto uma referência numérica consoante uma lógica aceitável. Assim, ela (medida) exige que as propriedades dos objetos sejam definidas e que exista uma regra que faça um número corresponder a cada objeto (Landsheere, 1976).

Uma diferença útil a ser retomada é separar o entendimento de escore e nota: o primeiro refere-se aos “resultados obtidos mediante um teste ou qualquer outra forma de avaliação por contagem ou desconto de pontos, segundo regras fixas; [a nota] é uma apreciação sintética que traduza a avaliação de uma *performance* obtida no domínio da educação” (Landsheere, 1976, p. 18).

Para além, concluiremos este tópico, deixando-o em estado de suspensão, cabendo ao leitor seguir na reflexão das palavras de Landsheere, segundo as quais o ensino superior ou “a vida poderá restabelecer a justiça que as notas escolares não tiveram respeitado” (1976, p. 30) ou no vetusto adágio pedagógico que nos coloca que “o êxito gera o êxito e o fracasso de hoje prepara o fracasso de amanhã” (Landsheere, 1976).

3.1.1 Anotações cronológicas

A perspectiva para abordar o assunto “modelo de avaliação” implica definir, em uma linha cronológica, alguns marcos entre os principais acontecimentos no que tange ao tema, a fim de nos orientar na construção do texto. Para isso começamos por organizar um quadro

⁷¹ “A psicometria moderna tem duas vertentes: a teoria clássica dos testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI). De um modo geral, a psicometria procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, tipicamente chamadas de itens. A TCT se preocupa em explicar o resultado final total, isto é, a soma das respostas dadas a uma série de itens, expressa no chamado escore total (T). Por exemplo, o T em um teste de 30 itens de aptidão seria a soma dos itens corretamente acertados. Se for dado 1 para um item acertado e 0 para um errado, e o sujeito acertou 20 itens e errou 10, seu escore T seria de 20. A TCT, então, se pergunta o que significa este 20 para o sujeito? A TRI, por outro lado, não está interessada no escore total em um teste; ela se interessa especificamente por cada um dos 30 itens e quer saber qual é a probabilidade e quais são os fatores que afetam esta probabilidade de cada item individualmente ser acertado ou errado (em testes de aptidão) ou de ser aceito ou rejeitado (em testes de preferência: personalidade, interesses, atitudes). Dessa forma, a TCT tem interesse em produzir testes de qualidade, enquanto a TRI se interessa por produzir tarefas (itens) de qualidade. No final, então, temos ou testes válidos (TCT) ou itens válidos (TRI), itens com os quais se poderão construir tantos testes válidos quantos se quiser ou o número de itens permitir. Assim, a riqueza na avaliação psicológica ou educacional, dentro do enfoque da TRI, consiste em se conseguir construir armazéns de itens válidos para avaliar os traços latentes, armazéns estes chamados de bancos de itens para a elaboração de um número sem fim de testes” (Pasquali, 2009, p. 993).

seguindo as exposições de Guba e Lincoln (2011), entrelaçadas pela didática de Fernandes (2009). Os períodos especificados foram aqueles identificados pela predominância de determinado modelo consoante Domingos Fernandes (2009).

A visão histórica com ênfase didática pode ser conferida na síntese apresentada no Quadro 17, oriunda das lições de Freitas Neto e Moraes (2023).

Quadro 17. As quatro gerações da avaliação e suas concepções

	Teórico principal	Modelo	Características
1ª Geração (1900 – 1930)	Frederick W. Taylor (eficiência e eficácia operacional)	Avaliação como medida	<ul style="list-style-type: none"> • Função – Classificar, certificar, selecionar. • Objeto – Conhecimento. • Sem participação do aluno. • Em regra, sem contextualização. • Privilegia a quantificação de resultados. • Estabelece regras normativas (ex.: média).
2ª Geração (1930 – 1945)	Ralph W. Tyler (teoria do currículo)	Avaliação como descrição (Robert Stake) ou objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Função reguladora da avaliação. • Conceitualização do currículo. • Formulação dos objetivos comportamentais. • Mantidas as demais atribuições da avaliação como medida.
3ª Geração (1958 – 1972)	Michael Scriven (avaliação formativa) Benjamin Bloom (taxionomia dos objetivos educacionais)	Avaliação como juízo de valor	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação deve induzir a tomada de decisões. • A coleta de informação se amplia para além dos resultados. • A avaliação passa a envolver professor, aluno, pais e outros atores. • O contexto de ensino e aprendizagem passa a ser levado em conta. • A definição de critérios torna-se essencial para apreciar o mérito.
4ª Geração (1989)	Egon Guba Yvona Lincoln	Avaliação como negociação e construção	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores devem partilhar o poder de avaliar. • Avaliação integrada ao ensino e à aprendizagem. • Avaliação formativa deve ser privilegiada entre as demais. • <i>Feedback</i> ou retomada como processo indispensável. • Avaliação deve servir para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, e não para julgá-las, classificá-las. • A avaliação é uma construção social. • A avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativo.

A primeira concepção de avaliação é fruto da efervescência histórica em que o homem passa a desejar o aumento da produtividade, diversificação dos produtos e da forma de executar ações em uma velocidade cada vez maior, primando pela eficácia. Um futuro regado com a força da máquina, da eletricidade, do aço, da produção em série. Esse período a que se refere é o da Segunda Revolução Industrial (século XIX). Esse borbulhamento de acontecimentos fez aumentar as necessidades de mão de obra, de matéria-prima. Claro está que a inevitável divisão do trabalho aflorou, surgindo daí as especializações cada vez maiores, promovendo exigências cada vez mais apuradas, de tal maneira que as tarefas foram sendo distribuídas entre ricos e pobres, em que estes ficavam com as tarefas menos especializadas e aqueles tratavam de melhorar suas aptidões técnicas nos cursos oferecidos.

Na administração industrial surgiram ideias de aprimoramento; um dos que se destacaram foi Frederick Taylor, e sua metodologia da eficiência ficou conhecida como *taylorismo*. Foi daí que testes cada vez mais sofisticados tratavam de aprimorar a mão de obra que chegava das escolas, lugar em que os alunos se despiam da vestimenta humana e passaram a ser conformados como “matérias-primas” – sentido da expressão emprestado de Guba e Lincoln (2011).

Para Bonniol e Vial, a “avaliação confundida com a medição deseja responder à pergunta: ‘Quanto vale? (o que fazemos?)’. A resolução do problema do valor a ser concedido a este ou a aquele ato passa pela situação de criar uma escala de medida” (2001, p. 48).

A Terceira Revolução Industrial apresenta seus sinais logo após a Primeira Guerra Mundial, por volta da metade da década de 1940, momento em que os efeitos do capitalismo são de grande vigor, resultando em crescimento na economia americana e europeia. A produção em série, repetitiva, de Ford já cedia espaço para a indústria japonesa, com seu modelo conhecido como *toyotismo*. Esse novo modo de pensar as ações produtivas basicamente se fundamentava no princípio da flexibilidade, ou seja, a rigidez, os grandes estoques, o trabalho repetitivo e padronizado do fordismo foram substituídos pelos baixos estoques, trabalho em que cada equipe passou a se responsabilizar pelo todo de um projeto. Toda essa nova realidade provocou uma mudança no grau de exigência esperada do aluno. Os currículos precisaram ganhar contorno que pudesse atender as aspirações sociais. A avaliação somente pelo resultado já não respondia ao novo quadro, era preciso fixar objetivos educacionais (Fernandes, 2009).

Foi um avaliador americano – Ralph Tyler – quem organizou a formulação dos objetivos para se entender o que estava sendo avaliado. Após o período de Estudos dos Oito Anos (1933 – 1941),⁷² em que teve participação, Tyler ganhou notoriedade e ao seu tempo cunhou a expressão “Avaliação Educacional” para mostrar “o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objetivos definidos” (Fernandes, 2009, p. 47). Tyler teve seu nome referenciado por autores como Madaus⁷³ e Stufflebeam.⁷⁴ Esse período ficou conhecido como *Idade Tyleriana* (Fernandes, 2009, p. 47). Em síntese, foi o tempo de se verificar se os objetivos educacionais previamente escolhidos haviam sido alcançados pelos alunos, respeitadas todas as demais funções da avaliação como medida (Fernandes, 2009).

Bonniol e Vial traduziram a temática ao tratarem do modelo do domínio por objetivos, o que eles denominaram de uma “metáfora guerreira”:

junto com o ensino programado e o comportamento skinneriano,^[75] trata-se de uma racionalização do ato avaliativo, e do conjunto do ato avaliativo que se exerce sobre uma vontade, uma visão administrativa, como a mão colocada sobre a obsessão da desordem. (Bonniol e Vial, 2001, p. 110)

Retomando, o Sputnik, satélite artificial soviético lançado aos 4 de outubro de 1957, foi marco fundamental que deu origem à corrida espacial e a um dos acontecimentos mais importantes da Guerra Fria,⁷⁶ uma disputa político-ideológica entre os norte-americanos e os

⁷² Programa cujo propósito “era demonstrar que os alunos capacitados com esses currículos não convencionais mesmo assim seriam capazes de ter um bom desempenho na faculdade. O período de oito anos foi escolhido para possibilitar que pelo menos uma coorte desses alunos concluísse quatro anos completos da escola secundária e quatro anos do ensino superior” (Guba e Lincoln, 2011, p. 34).

⁷³ George F. Madaus, especialista de renome internacional em testes educacionais. Em uma entrevista de 2001 para o programa *Frontline* da PBS – Public Broadcasting Service –, rede de televisão americana de caráter educativo-cultural, deixa ver seu pensamento sobre os testes educacionais ao afirmar: “I always looked on testing as a technology. It fits any definition you want of a technology. It has underlying algorithms; it has paper and pencil answer sheets in scoring things. But it's a fallible technology, and like all technologies, there are places where it can break down” (Sempre considerei os testes uma tecnologia. Ele se encaixa em qualquer definição que você queira de uma tecnologia. Possui algoritmos subjacentes; tem folhas de respostas de papel e lápis para pontuar as coisas. Mas é uma tecnologia falível e, como todas as tecnologias, há lugares onde ela pode quebrar).

⁷⁴ Daniel Leroy Stufflebeam desenvolveu o modelo de avaliação Contexto, Insumo, Processo, Produto (CIPP), que, segundo Vianna, “é um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas (1999a, p. 78).

⁷⁵ “A teoria de Skinner baseia-se na ideia de que o aprendizado ocorre em função de mudança do comportamento manifesto.” Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2023.

⁷⁶ Logo após o término da Segunda Guerra Mundial ocorreu a formação de dois blocos: o bloco Ocidental, capitalista, liderados pelos Estados Unidos; e o bloco do Leste Europeu, socialista, liderados pela União Soviética. Em 1947, com a doutrina do “mundo livre” pregada por Harry Truman, começou o tempo dos “defensores da liberdade” em contraposição ao “expansionismo e totalitarismo soviético”. Os soviéticos por sua vez se diziam como “defensores dos oprimidos” e propunham a superação do capitalismo, com ascensão do proletariado ao poder. Bernard Baruch, Conselheiro do governo Truman, foi o primeiro a usar a expressão “guerra fria”. A corrida armamentista e espacial foram a tônica da disputa, sendo esta última o indicador primeiro da superioridade da União Soviética, dado pelo lançamento na órbita terrestre do primeiro satélite artificial, o Sputnik, e, em seguida,

soviéticos (1946 – 1991) em que a União Soviética mostrava-se, naquele momento, superior. Foi nesse contexto que os americanos perceberam a necessidade de mudarem o modelo de avaliação, pois faltava um outro elemento essencial além da descrição: o mérito de algo ou de alguém durante o procedimento classificatório, conforme disposto em Guba e Lincoln, ao informarem

que o apelo para incluir o juízo de valor no procedimento de avaliação foi o marco do surgimento da avaliação de terceira geração, uma geração na qual a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar juízos de valor e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores. (Guba e Lincoln, 2011, p. 37)

Entre os avaliadores da época foi Michael Scriven, em 1967, quem observou falhas no sistema avaliativo como vinha sendo realizado. Era necessário criar critérios para avaliar e que esses critérios estivessem evados de valor. Ocorre que a avaliação de caráter científico era destituída de valor e surgiu, então, a problematização teórica. Era necessário, ainda, a existência de um avaliador julgador, realidade esta que a princípio não foi bem-aceita, mas gradativamente foi sendo incorporada e assumida. Foi nesse período que algumas ideias nasceram, como elucida Fernandes, em um sinótico de cinco tópicos:

(a) a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens, (b) a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes, (c) a avaliação tem que envolver professores, pais, alunos e outros atores, (d) os contextos de ensino e aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação e (e) a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação. (Fernandes, 2009, p. 50)

Essas questões continuam ressoando entre os gestores, segundo Fernandes (2009), como uma impossibilidade prática e teórica, fato este com que pactuamos em parte, considerando a proposta que este estudo vem expor com o SAEsc® e sobre o qual deitaremos a pena mais à frente.

Antes de tratar do modelo de avaliação de quarta geração, cabe passar pelas limitações dessas três gerações abordadas, a saber: medida, descritiva e apreciação do mérito. Fernandes sintetiza em três tópicos tais limitações: (i) as avaliações educacionais seguem a vertente de quem as financia, e as falhas do sistema educacional recaem sobre professores e alunos. Com

com a divulgação da primeira nave espacial colocada no espaço sob o comando de Yuri Gagarin. Em 1969, os Estados Unidos transmitem para o mundo a conquista da Lua, tornando-se, então, uma potência tecnológica da Guerra Fria. O fim da Guerra Fria aconteceu em 1991, início do fim anunciado em 1985, com a desintegração do bloco socialista ao tempo de Mikhail Gorbachev (Freitas Neto e Morais, 2023).

relação à aprendizagem, o ponto de vista, na maioria das vezes, é sempre do professor ou da Administração do Estado, de tal forma que as fissuras da aprendizagem recaem sobre o aluno.

(ii) A inaptidão de fazer as avaliações se adequarem a diversas culturas presentes na sociedade, além da dificuldade de as avaliações atuarem diretamente de forma mais positiva no ensino.

(iii) O uso excessivo de métodos científicos, deixando de lado contextualizações essenciais. A bem da verdade, a avaliação científica tira a responsabilidade do avaliador, colocando-o em posição neutra, não contaminando nem sendo contaminado pelo processo (Fernandes, 2009).

Não é nosso objetivo nos empenharmos para desenvolver a abordagem mais esclarecida da quarta geração, até porque sua natureza metodológica construtivista tornaria essa tentativa débil, posto que assentada no paradigma da investigação, contrário ao paradigma científico; portanto, a iniciativa nos levaria a penetrar em uma questão teórica extensa, e aqui se resume em pouco proveito prático. Deixamos impresso, de maneira extremamente sucinta, o conceito que entendemos primordial para dar início aos estudos dessa quarta geração, cuja proposta se fundamenta na compreensão de paradigma como uma visão de mundo daquilo que se compreende como legítimo e coerente (Guba e Lincoln, 2011).

Fernandes (2009) informa que o tema da quarta geração ainda é um tema novo, conforme expõem os próprios autores Guba e Lincoln (2011) ao escreverem que esperam novos olhares sobre o modelo, considerando a realidade empírica – posição cautelosa própria dos espíritos de mestria. Ainda é Fernandes (2009) que resume os princípios que norteiam a concepção de quarta geração conforme consta no Quadro 17.

Vários teóricos da mesma linha de Guba e Lincoln apresentaram modelos de avaliação com o viés da avaliação formativa, por exemplo, o da avaliação alternativa oriunda de teóricos da Psicologia Social, o da avaliação reguladora de Perrenoud (1999), entre outros tantos. Em comum, algumas características da avaliação formativa se mostram independentemente da ênfase dada a essa ou aquela avaliação, como apontado por Fernandes ao se referir às características da avaliação autêntica, a saber:

(i) a avaliação inclui apenas tarefas contextualizadas, (ii) a avaliação utiliza problemas complexos, (iii) a avaliação deve contribuir para que os alunos desenvolvam o máximo possível suas competências, (iv) a avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos dos conteúdos disciplinares, (v) a tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação, (vi) a avaliação exige certa forma de colaboração entre pares, (vii) a correção tem em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos, (viii) os critérios de correção são determinados fazendo referências as exigências cognitivas das competências visadas, e (ix) a autoavaliação faz parte da avaliação. (Fernandes, 2009, p. 57)

Dessas características nascem responsabilidades dos professores, como

- (i) organizar o processo de ensino, (ii) propor tarefas apropriadas aos alunos, (iii) definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e da avaliação, (iv) diferenciar suas estratégias, (v) utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens, (vi) ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades e (vii) criar um clima adequado de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. (Fernandes, 2009, p. 59)

Fernandes lembra também que é fundamental contar com os alunos no que tange a

- (i) participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação, (ii) desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores, (iii) utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens, (iv) analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação, (v) regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos, (vi) partilhar seus trabalhos suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas, (vii) organizar seu próprio processo de aprendizagem. (Fernandes, 2009, p. 59-60)

Muitos acreditam na impossibilidade de se construir uma ação avaliativa comprometida com os processos de ensino e aprendizagem, como mencionado; todavia, havendo disposição da sociedade escolar, a possibilidade torna viável o aparentemente inviável. Daí decorre a obviedade de que não há como se fazer avaliação formativa⁷⁷ de forma solitária, como já disse Perrenoud (1999), pois a avaliação se mostra como “prática de uma construção social e um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política” (Fernandes, 2009, p. 64).

3.1.2 Evolução do pensamento humano

A segunda perspectiva para abordar o tema “modelos de avaliação” é aquela cujo olhar se ocupa mais da evolução do pensamento humano, de acordo com o desenvolvimento tecnológico, as transformações sociais, ou seja, a inevitável mudança dos interesses dos mais

⁷⁷ Para Michael Scriven, “a avaliação formativa é contrastada com a avaliação somativa. Normalmente é realizada durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto (ou pessoa, e assim por diante) e é realizada, com frequência mais de uma vez, para o pessoal interno com vistas à melhoria. Os relatórios normalmente são divulgados apenas internamente; mas a avaliação formativa rigorosa pode ser realizada por um avaliador interno ou externo ou (preferivelmente) por uma combinação dos dois; claro, muitas equipes de programas fazem constantemente avaliação formativa, num sentido informal. A distinção entre avaliação formativa e somativa foi bem resumida por Bob Stake: ‘Quando o cozinheiro prova a sopa, é avaliação formativa; quando os convidados provam, é somativa’ (2018, p. 166-167).

diferentes grupos, bem como das crenças que regem tais interesses. Todas estas questões de verdades válidas estão refletidas nas práticas avaliativas de forma difusa; por certo, isso não indica a ausência de predominância dessa ou daquela teoria, senão que o pensamento é translúcido no sentido de deixar perceber algo sem contornos bem definidos, porque em constante estado de flutuação segundo a tônica das realidades que se apresentam. Michel Vial considera o que importa dizer de forma objetiva, ao postular que “geralmente nos referimos ao pensamento dos outros para construir o nosso, isto é, não há discurso que não se inscreva em uma intertextualidade” (2001, p. 21).

Postas essas palavras, passamos a rascunhar o sentido de “processo de referenciação” dado por Vial (2001), sem omitirmos o significado de “processo de modelação” – este, como caminho para se reconhecer o conjunto de normas e ações cujo resultado seja representativo como exemplar; aquele, como o caminho ou os caminhos que antecederam a concepção de um saber. Ambos os conceitos, no nosso entender, deveriam ser resultados de uma cultura estrutural e harmônica, embebidos pelos movimentos democráticos e de transformação social, resguardados por uma educação emancipatória que se regulasse para além da autonomia individual. No entanto, a história retrata continuamente a mesma foto da conveniência política regada pelo poder econômico, em uma insistência pela manutenção da desigualdade social cujo fermento se reproduz e faz eco a partir dos bancos escolares.

Discutir o modelo de avaliação tem a sua importância na medida em que “já está lá, por exemplo no social da avaliação como prática e porque é produtor de concepções presentes no autor do texto teórico” (Vial, 2001, p. 23). Assim é que sentimos necessidade de, ao tratarmos dos modelos, efetuar uma seleção, fazendo-nos valer das indicações de Vial, a começar pela hermenêutica da avaliação que em síntese busca uma teoria do sentido, a fim de interpretá-la. Outra classificação interessante feita pelo professor da Universidade de Aix-Marselha é aquela que se fundamenta no significado linguístico e fenomenológico de paradigma – mais uma vez, a ideia se assenta na visão de mundo “que age sobre nós” (Vial, 2001, p. 28), e daí podemos registrar dois tipos de linhas paradigmáticas: a visão mecanicista e a visão holística. A primeira “considera o mundo como um motor o qual o homem pode desmontar, consertar, reconstruir com a ajuda ou não dos deuses; [a segunda,] global, que rejeita a análise dos detalhes, das partes, sendo o que importa a impressão, o clima geral” (Vial, 2001, p. 30).

Enfim, para fechar este escrito panorâmico, valemo-nos mais uma vez de Michel Vial:

cada sistema de ideias também é, de alguma maneira “autodegradável” pelo seu poder de abertura. Faz parte de sua lógica a rejeição e o nascimento de outro modelo. O que lhe permite avançar, permite que seja ultrapassado. Ele diz que é o melhor e ao mesmo tempo, produz o que permitirá decretar o que não é mais adequado. Quanto mais o modelo se gaba de sua qualidade, mais ele esconde o próximo modelo que o renegará. (Vial, 2001, p. 39)

Fazer uso desse ou daquele modelo retrata o sujeito apenas como em um instantâneo, pois um mesmo avaliador durante sua vida profissional poderá lançar mão de diferentes modelos, assumindo ora esse ou aquele ponto de vista, retificando ou ratificando a sua visão de mundo em um processo contínuo e inacabado de distanciamento e autocontrole.

3.2 Avaliação como gestão

Não há definição melhor do que aquela oferecida por Bonniol e Vial para sintetizar a perspectiva geral da avaliação como gestão, que se traduz em gerenciar,

governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render ao máximo, “otimizar”, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de estoques, a gestão de pessoal; a avaliação deve evitar o desperdício, a perda; avaliar é racionalizar... A avaliação deve aportar uma mais-valia à prática. (Bonniol e Vial, 2001, p. 106)

De fato, fazer com que a avaliação ofereça muito mais do que a prática alcançaria, por si só, já seria o bastante como forma de melhoria de qualidade para o processo do ensino e aprendizagem, uma vez que – ratificamos sob ótica diversa –, “avaliamos porque não sabemos o que fazemos [...] pois a questão da avaliação inscreve-se em um fenômeno sociológico mais amplo, que é a perda de legitimidade própria das grandes instituições sociais” (Bonniol e Vial, 2001, p. 107).

É na concepção desse sistema de ideias cujo retrato parece ter sido a tônica desenhada pelo pedagógico da unidade escolar de origem e que, sobre esse desenho, as ações do sistema, objeto desta pesquisa, parecem encaixar-se nas estratégias operacionais de exequibilidade – conforme descritas, em linhas gerais, no capítulo anterior – que a análise dos dados da pesquisa será feita com mais vagar no capítulo seguinte, a fim de desvendar o que aqui, teoricamente, começa a se pôr à vista.

Cumpra dizer que, para essas ações sistêmicas movimentarem a engrenagem, é preciso um alinhamento de objetivos entre gestão, professores, estudantes, famílias⁷⁸ e o sistema, cujo ganho deve mirar o ensino e a aprendizagem num esforço, como é possível intuir, coletivo.

É primordial compreender, inclusive, que engenharia procedimental alguma se sustenta sem o trabalho de formação continuada que precisa ser eficaz dentro da escola, reconhecida esta, como Rui Canário preconiza, formação “centrada na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante”⁷⁹ (Canário, 1998, p. 10). Nessa perspectiva, avaliação e formação estão intrinsecamente relacionadas.

3.2.1 Avaliação no domínio pelos objetivos

Objetivo é o que se pretende alcançar na realização de uma ação ou omissão. Entende-se por domínio o conhecimento de algo expresso com convicção, embora isso não significa o fechamento das possibilidades de recepção de novos ou outros conhecimentos sobre o objeto de estudo que pretensamente se tenha domínio. Assim é que o domínio pelos objetivos pode ser compreendido, *grosso modo*, como a expressão de um determinado conhecimento eleito para um propósito. Dessa concepção originam-se alguns modelos conhecidos, como a avaliação pelos objetivos, pelo sucesso e pelo contrato.

A partir dessa definição livre surgem duas questões gerais: (i) quais objetivos devem ser eleitos e (ii) quais critérios devem balizar tais escolhas?

As possibilidades de respostas esbarram indubitavelmente em duas considerações: a primeira paradigmática, ou seja, como os sujeitos observam o mundo e como as interações

⁷⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), “a família é um fato natural que com o passar do tempo não se amolda mais aos conceitos dados pela lei, como ocorreu no passado, quando apenas era reconhecida a família advinda do casamento. Na omissão do legislador, o judiciário deve interpretar a lei conforme a Constituição Federal e os princípios constitucionais, que estão no vértice do sistema normativo, não podendo deixar de tutelar as relações pautadas no afeto e com o objetivo de constituição de família, sob pena de retrocesso social”. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/1206/O+afeto,+novas+fam%C3%ADlias+e+o+direito:+efeitos+jur%C3%ADdicos+reconhecidos+%C3%A0s+novas+entidades+familiares>. Acesso em: 29 ago. 2023.

⁷⁹ O saber profissional do professor, segundo Canário, está ligado a quatro questões: (1) da reciclagem (atualização) à recursividade (aquilo que pode ser repetido inúmeras vezes); (2) da competência – no sentido de Le Boterf: “saber agir pressupõe ser capaz de combinar diferentes operações e não apenas ser capaz de as efetuar separadamente” (2006, p. 61); (3) da capacitação individual à capacitação coletiva; (4) da formação e identidade. Estas quatro questões apresentam um novo “modelo” de professor como profissional: (i) o professor como um “solucionador de problemas”, ou seja, ele não tem mais as respostas corretas; (ii) o professor como um “reinventor de práticas”; (iii) o bom professor como aquele que é capaz de ser um comunicador e ter disponibilidade para ser maravilhado pelo aluno; (iv) o professor como um construtor de sentido (Canário, 1998).

acontecem em determinada realidade; a segunda está diretamente ligada ao que se deseja ensinar ou como se deseja preparar aqueles que serão avaliados. Nesta perspectiva passaremos de relance sobre a questão da abordagem do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Santos (2005), muitos autores estudam as abordagens do processo ensino e aprendizagem, classificando-as das mais diferentes maneiras. Interessa-nos rascunhar a abordagem cognitivista, referenciada pelos elementos: a escola, o aluno, o professor e o ensino e aprendizagem. O referido autor informa, em seu quadro sinótico que adaptamos,

(a) [que a *escola* deve] dar condições para que o aluno possa aprender por si próprio; [deve] oferecer liberdade de ação real e material; [deve] reconhecer a prioridade psicológica da inteligência sobre a aprendizagem; [deve] promover um ambiente desafiador favorável à motivação intrínseca do aluno.

(b) [que o *aluno* deve ter] um papel essencialmente ativo de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar.

(c) [que o *professor* deve] criar situações desafiadoras e desequilibradoras, pela orientação; [deve] estabelecer condições de reciprocidade e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

(d) [que os objetivos educacionais] devem desenvolver a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social; a inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo; com base no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender a pensar”; ênfase nos trabalhos em equipe e jogos. (Santos, 2005, p. 29)

Diante desse cenário é viável trazer a imagem do objetivo e da avaliação como parceiros inseparáveis, posto que – no entender de Porcher – processo algum “de avaliação tem sentido independentemente dos objetivos de aprendizagem visados; reciprocamente, um objetivo só existe realmente se inclui, em sua própria descrição, seus modos de avaliação”. Cabe ainda salientar que o avaliador formador deve se ocupar de construir um “instrumento avaliativo geral e modulável”⁸⁰ – tradução de Cláudia Shilling. Geral porque economicamente é o exequível, flexível no sentido de permitir, de algum modo, o reconhecimento do destinatário da comunicação educativa (Bonniol e Vial, 2001, p. 113).

O instrumento avaliativo que é referenciado por objetivos educacionais deve manter seu foco em desenvolver a avaliação, permitindo a verificação das aquisições, diferentemente das avaliações operacionais cujo propósito é “instrumentalizar o avaliador para que ele se preocupe com a eficácia” (Bonniol e Vial, 2001, p. 114).

⁸⁰ Conforme original de Louis Porcher, *Note sur l'évaluation, Langue française*, Larousse, n. 36, p. 111: “Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés; réciproquement un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation [...] il faut construire un outil à la fois général et modulable”. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4847. Acesso em: 4 set. 2023.

A avaliação pelo sucesso como modo de pensamento está ancorada na questão do êxito e do fracasso. Talvez, por isso, os sistemas educacionais se ocupam em gerenciar as perdas e lutam para sustentar os ganhos. É uma busca sem fim pela “avaliação formativa redentora, a serviço do ‘aprendiz’” (Bonniol e Vial, p. 120). Nessa direção, Perrenoud assevera que

os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas. (Perrenoud, 1999, p. 25-26)

Essas considerações nos levam a vislumbrar que, para desobrigar o sistema social das hierarquias de excelência, nós teríamos que organizar a sociedade de forma diferenciada da que conhecemos hoje.

A avaliação pelo contrato – trata-se de referência teórica⁸¹ – é aquela que tem por esclarecido um acordo entre avaliado e avaliador cujo critério continua objetivando o sucesso. Logo o que não está acordado está fora do campo do instrumento (Bonniol e Vial, 2001).

Na verdade, quando se trata de acordos, partimos idealmente⁸² do pressuposto de que o aluno deseja aprender e que para isso necessita de ajuda. Assim, resta o subentendido de que o aluno não terá problema algum de expor suas dúvidas, suas dificuldades diante das tarefas, cabendo ao professor ajudá-lo no alcance do esclarecimento. A tarefa para cumprimento do acordo é árdua – e para a obtenção de resultados efetivos é que se aconselha que o trabalho seja compartilhado entre colegas da mesma área, disciplina, ano ou série (Perrenoud, 1999). Afirmamos que esta cooperação poderia se estender até mesmo entre professores de realidades diferentes, porque acreditamos que assim é possível lidar com as diferenças extremas entre as partes acordadas – públicas ou privadas –, na esperança de diminuir a distância entre aqueles que se alojam em alta conectividade das redes e os que perdem a chance de permeá-la, restando-lhe à parte, insuficiente da malha em matéria de conectividade, em uma verdadeira ausência de transposição de conectores: um movimento simples de insuficiente para

⁸¹ Lei 10.406/2002, artigo 421 e ss. O artigo 421 dispõe que “a liberdade de contratar será exercida em razão e nos limites da função social do contrato”.

⁸² Isso porque não é possível ignorar a situação daqueles que são levados à escola ou à universidade por obrigação ou que ali estão e perdem o viço, desinteressando-se pela aprendizagem ou pelo ensino.

suficiente, de suficiente para autônomo e daí num processo interativo exponencial em matéria de interação dentro do Sistema Social. Nesta rede de conectividade não corporativista não haveria diferença de cor, gênero, orientação sexual, credo; haveria apenas a diferença interativa, pois é por meio da conectividade que se cria conhecimento, é por meio do saber adquirido que se constroem projetos de vida de forma consciente e com vistas para a convivência humanitária numa razão de transformação concreta.

Para concluir, com outras palavras, Perrenoud informa que

a aprendizagem escolar é em grande parte o produto de uma atividade voluntária, guiada por um projeto pessoal ou familiar. Aprende-se porque se quer aprender, porque se faz o esforço necessário de atenção na aula e o trabalho de casa. Em partes estas motivações para o trabalho estão ligadas ao interesse intrínseco do estudo não dependendo portanto de um projeto. (Perrenoud, 1986, p. 35)

As diferenças de interesses são os norteadores das desigualdades, considerando o quadro de um mesmo ensino ou de um ensino unificado (Perrenoud, 1986).

3.2.2 As estruturas na avaliação

Na concepção da avaliação como gestão, temos aquelas pesquisas que buscam organizar os elementos de um modelo de avaliação de maneira científica. Essas estruturas, no entender de Bonniol e Vial, não são explícitas, mas caracterizam-se “pela aplicação de invariantes⁸³ que podem dar conta de universais”⁸⁴ (2001, p. 148).

Nessa composição podemos identificar três ideias: (i) a de “reprodução das desigualdades sociais”⁸⁵, (ii) a avaliação como um auxílio na tomada de decisões e (iii) o terceiro modelo, que está ligado ao estudo das estruturas “pedagógicas, de formação, de aprendizagem ou de avaliação” (Bonniol e Vial, 2001, p. 196). Aqui não existe um padrão, mas uma atualização constante de quem utiliza tais estruturas (Bonniol e Vial, 2001).

Algumas observações sobre a avaliação a serviço da decisão fazem-se necessário nesta dissertação. O paradigma na avaliação auxílio não é provar se ocorreu ou não aquisição dos objetivos, mas o de melhorar, buscando tomar decisões mais assertadas. Este é o modelo

⁸³ “Conjunto finito de elementos” (Bonniol e Vial, 2001, p. 149).

⁸⁴ A universalidade está ligada a uma organização formal de sentido ou “a ideia ou a essência que pode ser partilhada por várias coisas e que confere às coisas a natureza ou o caráter que têm em comum” (Abbagnano, 1998, p. 982).

⁸⁵ Segundo J-J. Bonniol e M. Vial, o modelo é percebido segundo os trabalhos de Bourdieu e Passeron (2001), os quais afirmam que a desigualdade tem tendência a se reproduzir.

Context (contexto)⁸⁶, *Input* (insumo)⁸⁷, *Processus* (processo)⁸⁸, *Product* (produto)⁸⁹ (CIPP) de Daniel Stufflebeam, entre outros autores reconhecidos pela comunidade de avaliadores de diversos países como Egon Guba, Robert L. Hammond, Malcom Provus. Segundo Vianna, “para Stufflebeam et al. a cada tipo de decisão corresponde um tipo de avaliação. É necessário ressaltar que a abordagem apresenta a avaliação segundo o papel que desempenha em um sistema de mudança social planejada” (1999, p. 78). O modelo mostra a avaliação “como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas” (Vianna, 1999, p. 78). Assim é que Vianna identifica três elementos essenciais para a compreensão do modelo:

(1) a avaliação é um processo sistemático, contínuo; (2) o processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância: (i) esboçar as questões a serem respondidas; (ii) obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas; (iii) proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias. (3) A avaliação serve para a tomada de decisões. (Vianna, 1999, p. 78)

Esse modelo parece ajustar-se às necessidades de gestores e de recursos humanos, sendo objeto de controle e manipulação.

3.2.3 A cibernética⁹⁰ na avaliação

Trata-se de uma organização sistêmica regida por operações pré-instruídas para um determinado fim, lugar em que não se discute o proveito da aplicação. Bonniol e Vial explicam

⁸⁶ Ela “proporciona elementos que servirão para justificar um determinado programa” (Vianna, 1999, p. 81).

⁸⁷ Ainda segundo Vianna, a “avaliação de insumos procura estabelecer como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa. O seu produto final é o planejamento de procedimentos alternativos ou estratégias, considerando o potencial de custos-benefícios” (1999, p. 82).

⁸⁸ “A avaliação de *processo* é destinada à implementação de decisões, realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases do desenvolvimento dos projetos desde o seu início” (Vianna, 1999, p. 83).

⁸⁹ Esta “avaliação do *produto* mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos pré-definidos do programa e ao seu término” (Vianna, 1999, p. 84).

⁹⁰ Para o professor de Matemática Norbert Wiener (1894 – 1964), fundador da Cibernética, seu conceito se resume em: cibernética é a ciência da comunicação e do controle. Na verdade, o conceito esbarra em um campo mais vasto que “inclui não apenas o estudo da linguagem mas também o estudo das mensagens como meios de dirigir a maquinaria e a sociedade, o desenvolvimento de máquinas computadores e outros autômatos que tais, certas reflexões acerca da psicologia e do sistema nervoso, e uma nova teoria conjectural do método científico” (1968, p. 13). O professor do MIT criou dentro do contexto a palavra “cibernética”, pois entendeu o significado da palavra grega *kubernetes*, ou piloto, a mais apropriada para dizer a teoria. Ele explica que inseriu na mesma classe “comunicação” e “controle” porque “quando me comunico com outra pessoa, transmito-lhe uma mensagem, e quando ela, por sua vez, se comunica comigo, replica com uma mensagem conexas, que contém informação que lhe é originariamente acessível, e não a mim. Quando comando as ações de outra pessoa,

que esta prática tem sido muito utilizada no contexto da “pedagogia do sucesso”, apresentando os princípios fundamentais:

(1) antes de se engajar na situação da aprendizagem o(a) aluno(a) deve saber o que se espera dele(a); (2) o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) deve saber até que ponto a tarefa foi ou não bem-sucedida, o que foi ou não conseguido; (3) na medida do possível, cada aluno(a) deve ter a possibilidade de chegar a dominar o objetivo perseguido. (Bonnio e Vial, 2001, p. 219)

A implicação pedagógica de cada princípio é: (i) o(a) aluno(a) deve ter clareza do que se entende por sucesso; (ii) o(a) aluno(a) precisa conhecer o seu desempenho e ter acesso a uma retroação; (iii) o(a) professor(a) deve ter em vista projeções regulatórias das aprendizagens no caso de situação não exitosa (Bonnio e Vial, 2001).

Allal (1986) apresenta as modalidades avaliativas assumidas por um sistema de formação.

Quadro 18. Avaliação como meio de regulação de um sistema de formação⁹¹

Formas de regulação	Momento	Função da avaliação	Decisão a tomar
Assegurar que as características dos alunos respondam às exigências do sistema	No início de um ciclo de formação	Prognóstica	Admissão, orientação
	No final de um período de formação	Somativa	Certificado intermediário ou final
Garantir que os meios de formação correspondam às características dos alunos	Durante um período de formação	Formativa	Adaptação das atividades de ensino aprendizagem

Sobre estas informações, Allal (1986) propõe três etapas a serem seguidas na avaliação formativa:

(i) recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; (ii) interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial⁹² e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; (iii) adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas. (Allal, 1986, p. 178)

comunico-lhe uma mensagem, e embora tal mensagem esteja no modo imperativo, a técnica de comunicação não difere da de uma mensagem de fato. Ademais, para o meu comando ser eficaz, tenho de tomar conhecimento de quaisquer mensagens vindas de tal pessoa que me possam indicar ter sido a ordem entendida e obedecida” (Wiener, 1968, p. 13).

⁹¹ Allal (1986, p. 178); Bonnio e Vial (2001, p. 221).

⁹² “[...] ou seja, em função do que cada aluno deveria saber”, diferentemente do que os “especialistas denominam de ‘referência normativa’, por outras palavras uma avaliação que compara os alunos entre si no seio de um grupo de referência e avalia-se cada um em relação com a média do grupo” (Perrenoud, 1986, p. 38-39).

Estas etapas nos levam a conhecer a “definição da avaliação formativa em termos de ação pedagógica” (Allal, 1986, p. 179). É daí que Allal indica uma possível estratégia de avaliação formativa, ao expor os “aspectos de aprendizagem do aluno [...] e os processos a utilizar na recolha das informações; os princípios que devem orientar a interpretação dos dados [...]; e, os caminhos a seguir na adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem” (Allal, 1986, p. 179).

Como característica é sabido que todo “sistema de formação têm sempre uma função de regulação o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro” (Allal, 1986, p. 179). Essa função regulatória tomada por diferentes maneiras está descrita no Quadro 18.

Para concluir este tópico e abrir o próximo, informamos o conceito de avaliação formativa por Allal, “que é uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria⁹³ ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino” (1986, p. 176). A avaliação formativa, segundo Cardinet, “é uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (1986, p. 14).

De acordo com Allal (1986), as modalidades de avaliação formativa se organizam conforme se apresenta no Quadro 19.

Quadro 19. Modalidades de avaliação formativa e regulação

	Avaliação	Regulação
Modalidades	Pontual	Retroativa
	Contínua	Interativa
	Mista	Interativa / Retroativa

kvp\2jan2023\19:59

⁹³ “Finally, modern society requires continual learning throughout life. If the schools do not promote adequate learning and reassurance of progress, the student must come to reject learning both in the school and later life. Mastery learning can give zest to school learning and can develop a lifelong interest in learning. It is this continual learning which should be the major goal of the educational system” (Bloom, 1968, p. 11). Tradução livre: Por fim, a sociedade moderna exige aprendizado contínuo durante toda a vida. Se as escolas não promoverem o aprendizado adequado e a garantia de progresso, o aluno poderá vir a rejeitar o aprendizado, tanto na escola quanto na vida futura. O aprendizado com mestria pode dar entusiasmo ao aprendizado escolar e desenvolver um interesse duradouro pelo aprendizado. É esse aprendizado contínuo que deve ser o principal objetivo do sistema educacional.

A ideia da organização das modalidades da avaliação formativa abriga-se na garantia da individualização formativa (Allal, 1986).

A avaliação pontual, cuja função da regulação é retroativa, objetiva recolher informações sobre as atividades de ensino e de aprendizagem. Sua estrutura é restrita aos objetivos pedagógicos, sendo realizada por todos os estudantes. Os resultados são analisados pelo professor para que medidas de retomada e reavaliação sejam aplicadas nos casos em que a aprendizagem e o ensino tenham se mostrado frágeis (Allal, 1986).

A avaliação contínua, cuja função da regulação é interativa, tem por finalidade integrar os procedimentos às atividades de ensino e aprendizagem. A ideia é analisar as dificuldades assim que aparecem, permitindo ao professor adaptar sua estratégia de maneira dirigida. Allal (1986) especifica a ação como uma orientação individualizada, em vez de uma recuperação *a posteriori*.

As modalidades mistas, como o nome já diz, é a combinação das modalidades (Allal, 1986).

Resta ainda uma nota no dizer de Vial, ao esclarecer que a cibernética e o sistemismo confundem-se na medida em que a “avaliação formativa é uma tecnologia da pedagogia do sucesso” (Bonniol e Vial, 2001, p. 226), pois a sua função é desempenhar o papel de um sistema de controle ou uma regulação cibernética dada em conformidade a um programa.

3.2.4 O sistemismo na avaliação

O sistema caracteriza-se por uma organização que se mostra entre as ações das autorregulações e regulações, isso porque o objetivo é melhorar a qualidade e a operacionalidade do sistema pedagógico. Essa operação se dá por meio do “reconhecimento dos acertos; pela percepção e o reconhecimento dos erros e por meio do reajuste das estratégias e a retificação” (Bonniol e Vial, 2001, p. 241).

A linha de largada ratifica que todos os estudantes esperam cumprir a trajetória da aprendizagem e, para isso, cabe aos docentes buscar meios de orientar ou minimizar as diferenças individuais (Allal, 1986).

Fernandes (2009) elucida que o modelo de avaliação precisa mudar por três motivos: (i) desenvolvimento das teorias da aprendizagem; (ii) desenvolvimento das teorias do currículo; e (iii) democratização dos sistemas educativos.

Sobre a aprendizagem, ainda sofremos a influência na concepção da aprendizagem “como cumulação de associações estímulo-resposta que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas” (Fernandes, 2009, p. 31). As consequências aparecem na avaliação centrada na memorização, em preenchimento de lacunas, firmando-se na ação de treinar aquilo que se entende como fundamental. Assim, o behaviorismo acabou conduzindo a “uma visão limitada e redutora do currículo” (Fernandes, 2009, p. 32), pois o ensino passou a ser uma figuração de repetições, de listas longas, como se o muito fazer trouxesse o aprendizado desejado.

Na ótica de Fernandes (2009), as pesquisas de campo esclareceram que a aprendizagem não acontece de forma linear, não obedece a padrões regulares.

O que atualmente sabemos sobre a aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de fatos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada. (Fernandes, 2009, p. 33)

Isso nos possibilita compreender que a avaliação necessita organizar os itens da avaliação de maneira simples, objetiva, em cada disciplina, sendo necessário analisar de forma determinada e metódica a informação obtida com os estudantes (Fernandes, 2009).

As notícias televisivas, digitais dos mais diferentes lugares do mundo registram os tempos exigentes que temos vivido: a velocidade das transformações tecnológicas, a queda de braço entre o tempo de lazer e o esforço para se manter atualizado e dentro do mercado. A globalização, as guerras inúmeras e violentas em diversas partes do mundo abriram as portas para o trânsito cada vez mais forte de imigrantes, buscando um recomeço e, com isso, inclusive, o crescimento exponencial de um multiculturalismo vertiginoso tem mostrado como os Estados estão despreparados para gerenciar uma sociedade cada mais diversificada e complexa.

Na educação, os currículos de ontem não satisfazem mais o Sistema Social que se apresenta. O jovem está envolvido por uma onda de informações assustadora de tal forma que tem se tornado urgente aprender a ser crítico. Saber o que deve ou não ser acolhido é um desafio enorme. Os currículos devem exigir cada vez mais que o estudante aprenda a lidar com situações não só complexas, mas capazes de articular, relacionar conhecimentos novos. Não basta mais ser qualificado; hoje se espera que o estudante bem preparado seja competente, que ele consiga se comunicar em diversas línguas, que consiga respeitar e

acolher culturas tão diferentes das suas, que tenha aptidão para reconhecer no outro o que tem de melhor, transformando-se quando necessário para o próprio crescimento evolutivo. Fernandes lembra que o Currículo da Eficiência Social perdeu crédito nas décadas de 1970 e 1980 e está sendo substituído por uma *Visão Reformada de Currículo* inspirada em teorias construtivistas, socioculturais e cognitivistas das aprendizagens (Fernandes, 2009). Essa Visão Curricular informa alguns princípios, os quais elencamos:

(i) todos os alunos podem aprender; (ii) os conteúdos devem desafiar os alunos e estar orientados para a resolução de problemas e para os processos complexos de pensamento; (iii) independentemente da diversidade dos alunos, a igualdade de oportunidades deve estar ao real alcance de todos; (iv) todos os alunos são socializados nos discursos e nas práticas das chamadas disciplinas acadêmicas; (v) os alunos adotam hábitos de reflexão e atitudes favoráveis aos desenvolvimento das aprendizagens; e (vi) os alunos exercem práticas democráticas numa comunidade responsável e empenhada. (Fernandes, 2009, p. 39)

Com um currículo dessa natureza, a avaliação deve ser desafiadora, mostrar-se preocupada com a aprendizagem e integrada ao processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental que os estudantes participem do processo de avaliação (Fernandes, 2009).

O acesso à Educação é um ganho das sociedades democráticas, todavia é preciso avaliar até que ponto esse acesso é efetivo. É preciso, inclusive, entender até que ponto a avaliação impacta a realidade do estudante, pois desejar um sistema educacional democrático passa necessariamente por um processo avaliativo efetivo.

Fernandes explica o que se afirma, dizendo que o impacto é muito relevante porque

(i) orienta os estudantes acerca dos saberes das capacidades e das atitudes que eles têm de desenvolver; (ii) influencia sua motivação e percepção do que é importante aprender; (iii) estrutura a forma de como os alunos estudam e o uso do tempo que dedicam ao trabalho acadêmico; (iv) melhora e consolida as aprendizagens; (v) promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e reflexão crítica, (vi) desenvolve os processos metacognitivo, o autocontrole e a autorregulação. (Fernandes, 2009, p. 40-41)

A partir de então tem-se: (i) a regulação e seu objeto; e (ii) a regulação dos processos. O primeiro faz referência ao erro, não àquele erro de resultado, mas ao erro de desenvolvimento do raciocínio. O processo de percepção do erro de raciocínio é mais complexo porque exige compreender o caminho realizado e o que conduziu o estudante à opção por aquele trajeto. Não é possível perceber que a dificuldade ocorre por ausência da persecução de ações dirigidas porque nem toda situação conduz a esse entendimento, exceto, obviamente, naquelas situações em que o desenvolvimento pressupõe determinada técnica,

como é o caso, por exemplo, da estrutura de um texto argumentativo que, em regra, segue o padrão introdução, desenvolvimento e conclusão. O segundo insere o aluno como sujeito de uma regulação, permitindo que o estudante seja capaz de se colocar no lugar do professor, não se esquecendo de que quem define o objeto da regulação é o professor. Dessa forma, é perfeitamente compreensível que o professor espera que o aluno alcance o propósito almejado (Bonniol e Vial, 2001).

As regulações oferecem sustentação a dinâmica da avaliação formativa. Entre outros tipos de regulação, a do processo tem primazia

porque não é mais uma dimensão da avaliação baseada na aprendizagem e a seu serviço, e sim o motor do sistema aberto avaliado. [...] A avaliação comanda o sistema-formação, por exemplo, no qual outras dimensões como a didática, a epistemologia e a pedagogia são subsistemas funcionais. Se promovermos as regulações, desenvolveremos todo o sistema; esse é o sentido da expressão “avaliação-regulações” no modelo sistêmico. (Bonniol e Vial, 2001, p. 299)

A lógica formativa ou compreendida como a lógica da qualidade foi sobrestimada em prejuízo da lógica do controle vista como uma obrigação institucional; no dizer de Bonniol e Vial, “de uma lógica da quantidade que não guia mais a formação” (2001, p. 299). Em suma, a avaliação formativa ganhou notoriedade em detrimento da avaliação somativa.

CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR (SAEsc®)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as pesquisas de campo realizadas, descritas formalmente no capítulo 1, de acordo com a percepção dos participantes no diálogo com os autores referenciados neste estudo. O propósito, ratificamos, é esclarecer quais foram os aspectos desenvolvidos e a desenvolver, no que se refere às ações do SAEsc® – no âmbito do Sistema, dos instrumentos avaliativos e nos espaços de diálogo disponibilizados pelo Sistema de Avaliação Escolar –, segundo o entendimento de gestores e professores participantes da pesquisa. Para isso, dividimos este capítulo em três tópicos: análise das entrevistas semiestruturadas, análise dos grupos focais e síntese integrada das percepções dos gestores e professores, respectivamente.

4.1 Análise das entrevistas semiestruturadas

A entrevista,⁹⁴ *grosso modo*, é uma técnica que gera evidências; todavia, para que o objeto de estudo se revele, faz-se necessário organizar as ideias apresentadas a fim de atribuir-lhes clareza. Este conceito se traduz em forma de categorias.⁹⁵ Os eixos⁹⁶ foram delineados de acordo com as perguntas inseridas em cada foco ou tema, de tal forma que o que se pretende saia do campo da abstração – conforme alerta de Tardif⁹⁷ – e ganhe funcionalidade. Levando em conta essa tríade – foco, eixo e categorias – é que construímos os quadros de análises,⁹⁸ cujo propósito foi trazer à luz um panorama das questões que emergiram das entrevistas. Neste capítulo partiremos desses quadros, segundo os focos da pesquisa.⁹⁹

⁹⁴ Vf. Capítulo 1 desse estudo.

⁹⁵ “Categoria: em geral, qualquer noção que sirva como regra para a investigação ou para a sua expressão linguística em qualquer campo” (Abbagnano, 1999, p. 121).

⁹⁶ Adotamos “eixo da pesquisa” como o centro da questão.

⁹⁷ “O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área da Educação é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar etc.” (Tardif, 2010, p. 115).

⁹⁸ Vf. entrevista, no tópico 1.2.1; grupo focal, no tópico 1.2.2, do Capítulo 1 desta dissertação.

⁹⁹ Consideramos “foco da pesquisa” o ponto de convergência.

Reiteramos a organização dos quadros de análise da entrevista semiestruturada:

Foco 1: Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®); eixos: ganhos e dificuldades.

Perguntas: Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®? Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

Foco 2: Instrumento de Avaliação; eixos: percepção sobre o instrumento avaliativo, contribuição SAEsc® e melhorias do processo (destaques e sugestões).

Perguntas: Qual a sua percepção com o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®? Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas? Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

Foco 3: Espaços de diálogo; eixos: avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc® e melhorias do processo.

Perguntas: Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®? Qual a sua sugestão para melhoria dos processos desses espaços?

Para finalizar, apontamos o perfil dos participantes, cuja importância crucial é fixar a perspectiva de cada gestor no desenrolar da ação investigativa uma vez que, reiteramos, foram entrevistadas uma coordenadora de segmento do Ensino Fundamental dos anos iniciais, 3º a 5º anos; uma coordenadora de segmento do Ensino Fundamental dos anos finais e professora do EM; e uma diretora escolar que acumula a função de Coordenação de segmento do Ensino Médio.

Para efeito de garantir o anonimato as participantes da pesquisa estão assim identificadas: CS/EFI, CS/EFII e D-CS/EM.

4.1.1 Perfil dos participantes da entrevista semiestruturada

A coordenadora do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (CS/EFI) relatou que é graduada em Pedagogia e Mestranda em Teoria Literária pela Unicamp, é professora em exercício há 25 anos, dos quais exerce a Coordenação pedagógica há dois anos. A transcrição da entrevista foi finalizada aos 6 de junho de 2023. A pesquisadora enviou uma cópia digital da transcrição dia 14 de junho de 2023, às 22h25, e foi aprovada pela participante aos 30 de julho de 2023, às 21h31.

A participante identificada como CS/EFII registrou que é graduada em Letras, Mestre em Teoria Literária e Doutora em Linguística, informou que é professora em exercício há 32

anos e é coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II há seis anos. A transcrição da entrevista foi finalizada aos 19 de junho de 2023. A pesquisadora enviou uma cópia digital da transcrição aos dias 26 de junho de 2023, às 12h30, e foi aprovada pela participante aos 12 de julho de 2023, às 12h49.

A terceira e última participante, identificada como D-CS/EM, anotou que é graduada em Pedagogia, Especialista em concepções em Educação e Mestranda em Tecnologia da Educação. É professora há 32 anos, sendo que há sete anos exerce a Coordenação do Ensino Médio acumulada com a Direção da unidade escolar de origem. A seguir registramos o sinótico do exposto.

Cabe salientar que todas são do gênero feminino, corroborando o Censo Escolar 2022, realizado anualmente pelo Inep, autarquia vinculada ao MEC, que informa que as mulheres são maioria na gestão das escolas de educação básica.¹⁰⁰

O perfil das referidas participantes está sintetizado no Quadro 20.

Quadro 20. Perfil das participantes da entrevista semiestruturada

Participante	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na gestão escola
CS/EFI	41	Feminino	Graduada em Pedagogia; Mestranda em Teoria Literária	25 anos	Coordenadora pedagógica – 2 anos
CS/EFII	51	Feminino	Graduada em Letras; Mestre em Teoria Literária; Doutora em Linguística	32 anos	Coordenadora pedagógica – 6 anos
D-CS/EM	55	Feminino	Graduada em Pedagogia; Especialista em concepções em Educação; Mestranda em Tecnologias da Educação	32 anos	Coordenadora pedagógica/Diretora pedagógica – 7 anos

kvp\2jan2024\20:00

¹⁰⁰ Por exemplo, do total de 162.847 diretores, 131.355 (80,7%) são mulheres. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 jan. 2024.

4.1.2 Análise da entrevista – Percepções dos gestores

Ao serem instadas a refletir sobre os ganhos e dificuldades do SAEsc®, as participantes da pesquisa apontaram alguns ganhos, bem como elencaram desafios que têm insistido em se fazer presente ao longo desses dez anos do referido Sistema, como podemos acompanhar pelos quadros 21, 22 e 23 a seguir.

No momento das entrevistas, a fim de conferir clareza aos marcos temporais, foi solicitado às entrevistadas, CS/EFI e CS/EFII, que se posicionassem de acordo com os diferentes momentos em que participaram das ações do SAEsc®, a saber: CS/EFI, como professora de Português no 5º ano da escola privada que deu origem ao Sistema (2014 a 2015), assessora pedagógica do SAEsc® (2017 a 2019) e coordenadora de segmento dos anos iniciais, 3º ao 5º ano (2022 e 2023); CS/EFII, como professora de Português do EFII da referida escola, atualmente (2023) coordenadora de segmento dos anos finais (6º ao 9º ano), elaboradora de avaliações de Português para o EFII e professora de Gramática da 3ª série do EM.

A D-CS/EM também ocupou diversos cargos desde 2012; todavia, como ela é a única gestora que acumula cargo de gestão, entendemos conveniente para a pesquisa entrevistá-la, considerando a sua atuação de forma indistinta nas duas frentes para refletir sobre o efeito que essa sobreposição de funções tem na participação das ações do SAEsc®.

Quadro 21. Categorias de análise da entrevista (CS/EFI) – Foco 1

FOCO 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

EIXOS		Ganhos					Dificuldades	
PARTICIPANTE	CATEGORIAS						CATEGORIAS	
CS/EFI	Linguagem	Funcionalidade textual	Problematizando o que avaliar	Processo formativo	Intervenção	Diálogo	Formação continuada de professores em serviço	Engajamento de professores parceiros

LEGENDA – CS/EFI (Coordenadora de segmento do Ensino fundamental I).

kvp\2jan2024\20:00

Posto isso, passamos a destacar os pontos fundamentais da entrevistada CS/EFI. Em um primeiro momento, ela fixou os parâmetros de sua fala demonstrando bastante domínio

sobre o objeto dessa pesquisa – SAEsc®. Deu um panorama de como era antes e qual foi o impacto que sentiu como professora com a chegada dos revisores externos. Afirmo que o primeiro ganho foi o linguístico, pois, segundo CS/EFI,

compreender que a avaliação é um lugar onde as palavras, onde o texto, onde o modo como tudo isso tem que ser conduzido precisa ser efetivamente muito bem pensado, muito eficaz linguisticamente, porque isso influencia em todo o conjunto da ópera, que é, efetivamente, você avaliar um aluno.

Neves (2020), nos Diálogos do Programa de Pós-graduação em Letras,¹⁰¹ disse que seu trabalho foi “fazer a gramática olhando o funcionamento da língua” e introduz sua fala dizendo que falar de gramática na escola “é falar da construção da língua”. Disse, ainda, que a gramática não é feita só de sintaxe, oração a oração, mas de um conjunto de palavras, orações, eivadas de significados, o qual denominamos de semântica, e é aí que se encontra o centro da gramática. Esses significados pensados possuem um propósito, que é o de interagir, e esse é o efeito pragmático da gramática.

Essa breve noção geral serve de preâmbulo para refletirmos como construir uma avaliação para o estudante, usando uma linguagem bem construída, que tenha o significado que os alcance e atenda os objetivos por meio de habilidades, ambos previamente definidos. A pesquisa evidencia, por meio das palavras de CS/EFI, que, no início, quando atuava como professora,

a prova era enviada e os balões de comentários voltavam com uma correção, com uma perspectiva, com um modo: “você precisa escrever isso de outra forma”, “você precisa falar sobre isso que você está buscando fazer com que seu aluno escreva, responda, fale, seja um comando ou uma interrogativa, de um outro modo, porque não está claro”. [...] Aquilo, para mim, chamou muito a minha atenção como professora, o quanto era importante olhar para as questões linguísticas de uma elaboração de uma avaliação, o quanto isso iria determinar a avaliação em si, o que eu avaliaria dos alunos. (CS/EFI)

Esse será o primeiro passo para fazer com que aquele que ensina compreenda seus propósitos como profissional e que por meio da linguagem consiga expressar-se com clareza, a fim de interagir com o educando. Mostrar o caminho, longe de ser uma tarefa simples, faz parte de um processo de formação contínua. Para além, ampliando o ponto de vista, Tardif nos faz refletir que, “tanto na literatura consultada quanto nas entrevistas que recolhemos, constata-se que a relação entre os saberes profissionais e a carreira comporta diferentes facetas e que essa relação está fundamentalmente associada ao tempo” (Tardif, 2010, p. 99).

¹⁰¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hV0cWD9jDcc&t=3983s>. Acesso em: 4 jan. 2024.

O mais incrível é pensar que o “domínio do trabalho demora mais a ocorrer por causa das inúmeras mudanças pelas quais eles [os professores] passam” (Tardif, 2010, p. 99).

De todo modo, é muito importante perceber que ações que exigem transformação precisam começar de dentro do ambiente desejoso dessa mudança, ao lado de seus pares, para que seja possível o compartilhamento de experiências, gestando novas atitudes, gerando crescimento mútuo em um movimento sucessivo. Os acertos e desacertos durante o processo formativo não devem ser rotulados, porque o sucesso está para além do certo ou errado; melhor será compreendê-lo como um ponto de convergência de reconhecimento em que a vitória de uma tarefa realizada não está na conquista solitária, mas na chegada coletiva que encontra seu êxito no momento da interiorização de um novo aprendizado e na experiência vivida.

O ganho aproveita a todos na medida e consoante os objetivos de cada um, pois imaginar que o sucesso se exterioriza da mesma maneira para os sujeitos é garantir o fracasso para o diferente, que cogita suas realizações positivas de forma diversa daquelas definidas *a priori*. CS/EFI experimentou olhar e se colocar nessa realidade ao perceber sua interação de forma reflexiva com os seus pares, como alguém disposto a pôr em prática o trabalho sinérgico, de contribuição, ao ponderar que

a gente é capaz de identificar, com muita pureza de informações, quanto um professor domina de um conceito, quanto ele domina de linguagem. A avaliação é, sim, um instrumento linguístico poderoso, que vai precisar, às vezes, de uma certa modalização de linguagem, vai precisar conhecer esse lado, precisa trabalhar bem o português do professor, mas é um lugar, também, que, conforme eu estou elaborando, fazendo escolhas, escolhendo suportes, fazendo as minhas escolhas, o que eu coloco naquela avaliação, isso mostra os meus critérios acadêmicos, teóricos, científicos, como professora. (CS/EFI)

Do estado de professora à situação de coordenadora, anos se passaram e os olhares ganharam enriquecimento, mas a natureza profissional de CS/EFI não mudou – ela permanece como professora perante seus pares, com o *plus* de auxiliá-los na construção da língua. Antes era o olhar reflexivo em meio aos pares; agora seu olhar, mergulhado nas palavras, parece rogar responsabilidade de gestão e de pedagogia, imposição natural da função exercida que impõe com maior rigor ações de intervenção, não só no âmbito pedagógico, mas notadamente naquelas ações oriundas do contexto social.

Essas ações se estabelecem em uma outra conformação, circunstâncias que não se estabelecem de forma perene até porque o ambiente escolar promove situações novas, impedindo a configuração de uma constante,¹⁰² como revela CS/EFI:

bom seria se todos os professores pudessem ser, de fato, elaboradores, como foi no tempo em que eu estive como assessora, mas a gente sabe que há limites e possibilidades dentro do sistema pedagógico, dentro do trabalho de uma escola, dentro de toda uma roda que tem que girar. Toda vez que eu me deparo com a elaboração de um professor, eu tenho a possibilidade, como coordenadora, de intervir. (CS/EFI)

Sua maior ferramenta, em um toque de licença de sentido, é o diálogo como proposta de criação de novos conhecimentos, utilizando o momento de elaboração da avaliação como parte de um processo favorável à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem do docente e do estudante. Ninguém perde nesse processo, não há saldões ou articulações a favor da aprovação de satisfação. O caminho é árduo, como já dissemos, justamente porque assentado em terreno fértil, regado pela diversidade e adubado por desafios que dicionário sistêmico algum poderia catalogar, a fim de gerenciar realidades de práticas rotineiras ou não, pois tais realidades são sempre singulares – assim como se apresenta o perfil humano por mais semelhante que as representações da paleta de cores possam parecer, até porque o direito de tocá-la, produzindo efeitos inúmeros, é ação de cada um.

Talvez, também por isso, CS/EFI relembra propósitos quando esteve como assessora pedagógica, ao narrar sua perspectiva como coordenadora:

a proposta era sempre pedir [o diálogo entre os parceiros e entre os parceiros com o elaborador], esse sempre foi um papel da Coordenação, a Coordenação é quem articula essa tomada de consciência de quem está envolvido, não necessariamente de quem elaborou, mas de quem é parceiro dessa elaboração. Quem vai usar essa elaboração, quem vai partilhar disso precisa saber, totalmente, como foi o processo disso. Então, ler esses balões de comentários era minimamente necessário para que se ampliasse essa formação a todos. A gente, efetivamente, conseguia o deslocamento de todos? Nem sempre. (CS/EFI)

Por isso, estampadas restaram as dificuldades, uma vez que a suspensão da formação dirigida, continuada e em serviço prolongou-se a partir do tempo pandêmico, dilatando-se até os dias atuais (2023). É de nosso entendimento a urgência de ações que permitam a formação de professores em ambientes escolares autônomos; todavia, essa autonomia deve ligar-se ao fazer coletivo como estratégia de exequibilidade. Esse entendimento encontra sustento em

¹⁰² “Em geral, chama-se *constante* toda uniformidade, de importância relevante, que possa ser verificada em um campo qualquer” (Abbagnano, 1999, p. 197).

Canário, ao pronunciar que “torna-se cada vez mais clara a pertinência de uma abordagem holística que concretize a ideia de fazer do estabelecimento de ensino o ‘centro’ das políticas educativas” (1998, p. 24).

Inquirir até que ponto e de que modos a formação contribui, ou não, para favorecer processo de construção da autonomia das escolas representa, a meu ver, uma das entradas mais pertinentes para que possamos interrogar modalidades concretas de formação. A resposta a este tipo de interrogação poderá, talvez, constituir um bom analisador das práticas e dispositivos de formação. (Canário, 1998, p. 24)

É nesse sentido que trazemos novas proposições para compreender a formação de professores como desafio a ser superado na unidade escolar, pois, à medida que experencia sua nova realidade transformada, emergida no processo de troca de vivências, ocorre o fortalecimento dos sujeitos copartícipes e daqueles que se servirão dos bens compartilhados. A escola precisa ser reconhecida como entidade autônoma, mas para além da autonomia ela precisa migrar, estar ligada a um mecanismo de agenciamento que media ações de troca na medida das contingências de cada escola, porém sempre trabalhando sobre uma mesma conformação, a fim de viabilizar as ações interativas consoante o contexto social.

As dificuldades estão ligadas à mudança de paradigma, de visão de mundo, como explica Canário ao dispor que “a formação corresponde, no essencial, a um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com ‘visões outras’ do exercício da profissão” (1998, p. 13). CS/EFI ilustra, com a devida especificidade, o que se diz ao tratar como desafio o engajamento de professores parceiros:¹⁰³

Eu acho que o ponto é o seguinte: a partir das fragilidades, dos acertos, dos pontos cegos que uma elaboração pode apresentar, como todos ganham em relação a uma intervenção, a uma mediação, que, nesse momento, tem sido feito pelas Coordenações (no meu caso, eu, coordenadora)?
A gente tem que mediar esses professores que não são elaboradores a terem um olhar de análise do instrumento que está elaborado mais detalhado, mais sofisticado, que não seja só olhar os itens e falar: ‘está bom, está dentro, está certo, é isso aqui que a gente quer’, para não virar um processo muito burocrático, em que um elabora, outros executam. Esse, agora, é o desafio maior. (CS/EFI)

¹⁰³ Assim denominados os professores que participam da construção do Quadro Descritivo (QD), participam da Avaliação Aberta, mas não são elaboradores diretos de avaliação.

Quadro 22. Categorias de análise da entrevista (CS/EFII) – Foco 1

FOCO 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

EIXOS		Ganhos						Dificuldade
PARTICIPANTE	CATEGORIAS							CATEGORIA
CS/EFII	Organização	Sistematização do processo avaliativo	Finalidade do instrumento avaliativo	Consciência do processo avaliativo	Formação de professores	Segurança do processo	Regulação da aprendizagem	Flexibilidade a fim de maior eficiência

LEGENDA – CS/EFII (Coordenadora de segmento do Ensino fundamental II).

kvp\2jan2024\20:00

CS/EFII comunica uma postura mais formalista, pensamento este mais próximo do regramento vigente, com ideias forjadas pelo rigor prático, assentada na lógica e com certa preferência pelo método dedutivo decorrente da própria logicidade de sua exposição discursiva. No início, CS/EFII busca pela espinha dorsal para exprimir-se e, só então, consegue desenrolar a proposição. Informa que, com a chegada do Sistema de Avaliação Escolar, a escola obteve, “em termos de ganhos, organização dos principais processos avaliativos” (CS/EFII).

É notório o fato de que a organização tem sido o nó górdio¹⁰⁴ das escolas, o que nos remete a Fernandes ao apontar

que parte dos problemas que se arrastam há anos nos sistemas educativos resulta de questões relacionadas com a organização e o funcionamento das escolas e, sobretudo, das formas como se entende e organiza o ensino e a avaliação, mas também das concepções que se sustentam acerca da aprendizagem. (Fernandes, 2009, p. 25)

Para simples registro, cabe salientar que Fernandes faz alusão a “três razões suficientes para mudar a avaliação das aprendizagens: desenvolvimento das teorias da aprendizagem; desenvolvimento das teorias do currículo; e democratização dos sistemas educacionais” (Fernandes, 2009, p. 25).

¹⁰⁴ “Frígia era a região centro-oeste na antiga Ásia Menor (Anatólia), na moderna Turquia, centrada no rio Sakarya (antigo rio Sangário ou Sangarios). Ali floresceu o Reino da Frígia, famoso por seus reis lendários que povoaram a era heroica da mitologia grega: Gordias, cujo nó górdio seria desatado por Alexandre, o Grande; Midas, que transformava em ouro tudo o que tocava; e, Migdon, que lutou contra as amazonas. De acordo com a Ilíada, de Homero, os frígios eram grandes aliados dos troianos e participaram da Guerra de Troia contra os aqueus.” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/N%C3%B3_g%C3%B3rdio. Acesso em: 10 jan. 2024.

No primeiro motivo, ainda segundo Fernandes, é inadequado pensar “um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de fatos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada” (Fernandes, 2009, p. 33). Então, podemos fiar-nos no fato de que as “aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas” (Fernandes, 2009, p. 33). Daí decorre que a

avaliação tem de abranger processos complexos de pensamento, tem de contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas e para a valorização dos aspectos de natureza socioafetiva e tem também de se centrar mais nas estratégias metacognitivas [habilidade de adquirir uma consciência daquilo que se aprende de forma inconsciente]^[105] a serem usadas pelos alunos. (Fernandes, 2009, p. 35)

Na segunda razão, Fernandes expõe que a “chamada Visão Reformada de Currículo [...] integra os contributos das teorias construtivistas, cognitivistas e socioculturais das aprendizagens além os de natureza sociológica, sociopolítica, filosófica ou antropológica” (2009, p. 38). Logo, consoante tais disposições, a avaliação passa a ter

natureza distinta em que, nomeadamente: (a) as tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; (b) haja uma clara preocupação com os processos de aprendizagem e, também, naturalmente, com os produtos [no sentido de resultado de uma atividade]; (c) a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem; e (d) os alunos participem ativamente no processo de avaliação. (Fernandes, 2009, p. 39)

Finalmente, a última razão levantada por Fernandes trata de analisar as seguintes questões:

Será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender?; Será que todos recebem *feedback* adequado relativamente a seus progressos e dificuldades?; Será que todos podem ir tão longe quanto suas motivações, interesses e saberes lhes permitirem?; Será que todos em suas diferenças, sejam quais forem, se sentem plenamente integrados e veem satisfeitas suas legítimas aspirações?; e, Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade? (Fernandes, 2009, p. 40)

É claro que vivemos uma realidade em que quase todas essas perguntas são, para a maioria, uma negativa. Todavia não adianta manter os reclamos em torno dessa negativa e nada fazer. Com esse espírito de contribuir para transformar dada realidade que não mais se ajusta foi que trouxemos os leitores críticos para nos ajudarem a analisar os instrumentos avaliativos, apontando questões fulcrais, conforme descritas no capítulo 2 deste estudo, usando de balões

¹⁰⁵ Um exemplo prático é ler um texto e não o compreender. Quando isso acontece retomamos e planejamos meios de resolver o problema em um processo autorregulatório.

de comentários para alcançar os professores. A CS/EFII recorda que nos idos de 2012 o estranhamento foi grande, porém, segundo seu ponto de vista, ele foi bastante esclarecedor.

E a entrevistada (CS/EFII) passa a ser mais reflexiva ao tratar da finalidade do instrumento avaliativo, quando percebe quais os impactos dessa atividade (mudança dos instrumentos) sobre a comunidade escolar e sobre as práticas pedagógicas, ao “pensar um instrumento de avaliação que pudesse, depois, levantar dados para mudanças nas práticas e nos gestos dos docentes, porque a gente sempre pensa também muito na avaliação como um processo fechado em si mesmo”.

Podemos relacionar o que CS/EFII menciona com “a ideia de utilizar a avaliação formativa¹⁰⁶ para assegurar uma função de regulação no decorrer de um processo de ensino” (Cardinet, 1986, p. 15). A consciência desse processo é resultado da difusão das etapas sugeridas pelo SAEsc®, a ponto de CS/EFII contar que

o maior ganho do Sistema é tornar esse fluxo, esse processo, que cada agente, dentro da escola, dessa comunidade escolar, saiba do seu papel, saiba em que momento atuar, e todos pensando em um instrumento de avaliação que de fato consiga mapear objetivos de aprendizagem. (CS/EFII)

A entrevistada ainda vê como ganho que o Sistema auxilia a pensar a avaliação longitudinalmente. Com isso, CS/EFII vislumbra “certas convicções pedagógicas”:

às vezes o professor é muito imediatista, ele pensa nele e na turma dele, e para virar essa chave é difícil. A gestão está pensando longitudinalmente [no sentido da trajetória do aluno]. E nesse sentido, quando a gente pensa a avaliação longitudinalmente, ter um sistema nos ajuda nisso, a pelo menos vislumbrar esse percurso longitudinal e aceitar certas convicções pedagógicas, então caminhar dentro de algumas perspectivas pedagógicas. (CS/EFII)

Essa linguagem nos mostra nas entrelinhas a necessidade, talvez até um pedido, de um processo formativo, a fim de permitir o funcionamento efetivo da avaliação formativa, por oposição à avaliação somativa, que nos leva a demonstrar a distância desigual das diferentes camadas sociais em relação à norma escolar (Cardinet, 1986).

É preciso um esforço continuado para compreender o processo da aprendizagem que se revela por meio da compreensão de uma situação, somado a conhecimentos anteriores cuja estratégia ocorre pela estruturação dos elementos da situação com integração dos conhecimentos anteriores. Os resultados são aferidos na descoberta e validação de uma

¹⁰⁶ Para Cardinet, a avaliação formativa “é uma avaliação que visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (1986, p. 14).

técnica ou método ou processo. Essa realidade se alimenta de forma progressiva e em grau de complexidade (Allal, 1986). Claro está que as “estratégias de avaliação formativa incidem não apenas nos resultados a que chega o aluno, mas também, e sobretudo, nos processos de aprendizagem (caminhos, atitudes) que conduzem a estes resultados” (Allal, 1986, p. 204).

Para CS/EFII as dificuldades do Sistema se encontram no formato que torna exequíveis as ações para a realização dos processos formativos. Se de um lado o Sistema lhe dá segurança operacional, de outro a exigência de cumprimento de procedimentos lhe tira a maleabilidade para agir consoante a duas disposições: a do Calendário escolar ao qual o SAEsc® está submetido, conforme descrição realizada no capítulo 2; e aos prazos necessários para produção dos instrumentos de avaliação:

eu vou sempre falar dos prazos, eu acho que os prazos são sempre draconianos. Então a gente vive um cotidiano escolar que é um cotidiano escolar muito dinâmico, muita coisa acontece no espaço escolar, de maneira simultânea, e nem sempre os tempos que nós temos dentro da escola nos favorecem. E na medida em que eles não nos favorecem, talvez os instrumentos de avaliação não atinjam a sua potência, exatamente por causa dos tempos escolares. Hoje é minha principal reflexão como gestora e como professora, como que a gente faz para que esses tempos sejam mais adequados, para que a gente possa de fato ter esse momento, que é da produção do instrumento, depois o momento da reflexão sobre esse instrumento, da análise dos dados em relação a esse instrumento, até para que ele possa ser pensado e a gente encontre outras estratégias, outras formas de fazer e de dizer, então esse tempo às vezes fica muito concentrado. (CS/EFII)

Temos buscado meios para diminuir esse impacto, mas até o momento a questão dos tempos pedagógicos e dos tempos de gestão escolar tem se apresentado como um elemento urgente para discussões. Algumas possibilidades existem, mas para isso é preciso abrir sobre a mesa o mapa dos interesses e o da boa vontade política, seja pública ou privada. Logo a seguir, trataremos um pouco mais do assunto no instante em que CS/EFII referir-se ao Quadro Descritivo (QD) no foco 2.

Quadro 23. Categorias de análise da entrevista (D-CS/EM) – Foco 1

FOCO 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

PARTICIPANTE	Ganhos			Dificuldades		
	CATEGORIAS			CATEGORIAS		
D-CS/EM	Organização	Qualidade do processo avaliativo	Autonomia para o aluno realizar as avaliações	Engajamento no processo	Responsabilidade coletiva	Formação de professores

LEGENDA – D-CS/EM (Diretora de unidade e Coordenadora de segmento do Ensino médio).

D-CS/EM tem posição extremamente objetiva. Discorre sobre os mesmos assuntos já tratados por CS/EFI e CS/EFII, mas com uma característica peculiar: ela ocupa cargo de Direção, e sua preocupação é dizer as questões que são positivas e as que são negativas sem se aprofundar em questões teóricas. A prática e o propósito da escola são seus objetivos, bem como a maneira como seu público – pais, responsáveis, alunos e professores – se relaciona e o que é possível fazer para minimizar os quereres dentro da perspectiva que lhe é dada para gerir.

D-CS/EM também dá início à sua exposição sobre o SAEsc® dispondo que o Sistema trouxe

muitos ganhos, em termos de organização, de clareza do que se cobra e do que precisa ser ensinado e do que o aluno precisa conhecer e saber. [continua dizendo] Em todos os aspectos, desde a hora da elaboração até a entrega desses instrumentos na mão dos alunos, todo o processo logístico se dá de uma forma muito organizada, então, para a escola, isso é ótimo, porque eu não tenho pessoas que precisam fazer isso, quando a gente recebe um envelope já pronto e que está com tudo já separado por sala, por isso, por aquilo, está perfeito, e desde a elaboração. (D-CS/EM)

A entrevistada D-CS/EM enxerga igualmente como ganho a qualidade do processo avaliativo, explicando que,

para o nosso público externo, para os nossos pais, para os responsáveis pelos alunos, melhorou muito, porque a impressão que eles têm da seriedade e o que eles conseguem entender da melhora em qualidade em todo esse processo que a gente realiza, isso é muito claro, a comunidade toda reconhece. (D-CS/EM)

D-CS/EM faz observações cirúrgicas ao dizer que o aluno ganhou autonomia no processo de realização das avaliações:

para mim isso é muito claro, o meu aluno não tem que saber fazer a prova do professor, ele tem que saber realizar uma avaliação, ele tem que ter o conhecimento, mas ele não tem que ter o conhecimento que só aquele professor dá, então para mim isso é o ponto chave da estrutura, a escola tem toda sua forma de trabalhar, [...] mas eu preciso saber se meu aluno tem conhecimento para qualquer lugar. [...] Eu olho o todo da escola, mas como eu estou muito presente ali na ponta do ensino médio, – é para isso que a gente prepara os meninos –, para que eles possam transitar por quaisquer avaliações, de quaisquer lugares, porque ele sabe, ele tem conhecimento [...] é questão de você organizar para todo mundo, então organiza para o aluno, organiza para a família, organiza para a escola, então isso para mim é só ganho. (D-CS/EM)

D-CS/EM aponta como dificuldade o engajamento do professor no processo, ao exteriorizar que,

no público interno, teve resistência, eu ainda enfrento resistência de alguns grupos de professores, até que eles entendam exatamente qual é a parte de cada um dentro desse processo e o quanto isso facilita, o quanto isso organiza. O que hoje tem, pelo fato de a gente ter esse trabalho organizado, a antecedência com que ele tem que

ser feito, ela impacta no dia a dia dos professores, porque nem todo mundo consegue trabalhar com prazos tão adiantados. (D-CS/EM)

A fala da entrevistada D-CS/EM aponta ser um desafio desenvolver a responsabilidade coletiva entre os professores:

a gente tem na educação brasileira isso, o professor faz a sua prova, ele aplica, ele corrige, e é difícil entender isso, conseguir trabalhar em uma equipe onde ele também colaborou, mas como ele não é o autor principal, o autor final ou quem fechou aquela avaliação, muitas vezes ele não se vê como responsável. (D-CS/EM)

Sobre a formação de professores, D-CS/EM expressa que “vem lá de trás, como é que esses professores estão sendo formados na universidade para isso, não estão necessariamente, não tem clareza, a gente aprende a fazer...”.

Mas a formação acadêmica não é para isso, então isso vai acontecer na escola. Dá tempo? Nem sempre, então os CPs [Conselhos Pedagógicos] são para isso, para que a gente forme... eu posso dizer que no fundamental um [EFI] a gente tem um trabalho que está bem consolidado em relação a isso, no fundamental dois [EFII] a gente precisa caminhar bastante, e no Ensino Médio [EM] é um preenchimento de papéis, até pelo próprio sistema de trabalho que a gente tem, pelo próprio Sistema de Ensino que a gente usa, que as coisas vêm mastigadas e que a forma de trabalho de um professor de Ensino Médio está tudo ali no caderno do professor, do aluno, então é um “copia e cola”, não existe um trabalho, isso eu sou coordenadora do Ensino Médio, a gente não tem o tempo hábil para fazer isso, mas é algo que a gente precisa trazer para a rotina da escola, para que fique mais claro. (D-CS/EM)

Quadro 24. Categorias de análise da entrevista (CS/EFI) – Foco 2

FOCO 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

EIXOS	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO				CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS				CATEGORIAS		
CS/EFI	Transformação elaborativa	Ação reflexiva	Importância do processo elaborativo	Melhoria da qualidade elaborativa	Composição funcional do instrumento	Contextualização do item como função social	Avaliação à serviço da aprendizagem

LEGENDA – CS/EFI (Coordenadora de segmento do Ensino fundamental I).

kvp\2jan2024\20:00

Na cadência de CS/EFI, a percepção sobre o instrumento avaliativo é de transformação elaborativa que, em termos de formação, é o primeiro passo prático para se compreender o processo avaliativo. Trabalhar e aprimorar a linguagem é condição essencial até mesmo para

planejar estratégias do que avaliar, do como avaliar, do para que avaliar, do quando avaliar, enfim, ter clareza bastante para alcançar e compreender a interação ensino e aprendizagem.

A entrevistada ratifica seu entendimento ao relatar que,

se eu volto lá nessa minha primeira etapa da minha relação com o Sistema, de quando eu era apenas professora da sala de aula, sem dúvida, as minhas elaborações mudaram totalmente [...] quando eu fui colocada diante dessa professora que corrigia as minhas elaborações, que questionava, que sinalizava. Eu passei a produzir avaliações muito mais sofisticadas, num caráter linguístico, teórico. (CS/EFI)

Parece que a presença de um interlocutor que questiona uma produção encoraja o autor a ponto de fazê-lo refletir, perscrutar, buscar por aquilo que tenha escapado dos seus sentidos, em um gesto de feitura e refeitura, apurando sua linguagem, a fim de construir um texto com mestria e que faça o estudante – seu público leitor – compreender o que é esperado, pela clareza e simplicidade, o que significa dizer oferecer ao estudante a possibilidade de mostrar seu aprendizado sem se debater com o conteúdo ou com a vaidade do autor ao desrespeitar o alcance de seu público leitor e até mesmo fugir da finalidade a que se destina o instrumento avaliativo. Por isso é que CS/EFI considera a importância do processo avaliativo, ao cancelar suas palavras da seguinte maneira:

Eu comecei a me preocupar do ponto de vista teórico, porque, quando você elabora, o professor fica constrangido ao elaborar um item que tem um desvio conceitual, o professor fala: “puxa, que erro foi esse? Eu não podia ter deixado isso escapar”. Elaborar uma avaliação não é só: ‘deixa eu sentar e fazer isso’, não, é um trabalho cuidadoso e intelectual, é uma produção acadêmica também. É uma documentação sobre quais são os pressupostos da escola ali, quais são os pressupostos pedagógicos, o que eu estou pretendendo. Quando você vê um item, você vê o modo como algo foi perguntado, que tipo de suporte foi usado ali. Você está declarando quais são as suas escolhas pedagógicas, o que é importante aqui, então tem que ser cuidadoso. (CS/EFI)

O estudante, em regra, reage quando estiver diante de uma avaliação elaborada com problemas; seja qual for a natureza dos equívocos, os questionamentos virão. Os equívocos a que nos referimos podem ser: (i) adequação de linguagem, (ii) funcionalidade textual, (iii) correção ou conceitual, (iv) diagramação e (v) ações procedimentais (por exemplo, conteúdo avaliado *ultra petita*). Por essa razão, CS/EFI explica que tais reações

acontecem quando você faz uma elaboração frágil: os alunos ficam perguntando: “o que é para fazer aqui?”, “o que tem que fazer na 1?”, [...] “professora, eu não entendi”. Quando você diminui a incidência... e isso, hoje, como coordenadora, é algo que eu fico em busca o tempo todo. Ao terminar a aplicação de uma avaliação, eu vou atrás dos professores e falo: “teve muita pergunta? Os alunos ficaram perguntando?”. “Não, ninguém perguntou nada”, isso já é um indicativo para mim. Toda vez que a avaliação tem problemas, os alunos demonstram isso claramente na hora da aplicação. Eu vejo que o instrumento teve muitos ganhos nesse quesito,

também, de ser um instrumento suficiente, que se faz entender, que, de fato, mostra onde quer chegar, fica mais claro para o leitor. (CS/EFI)

A composição funcional da avaliação para nós sinaliza as tomadas de decisões práticas durante o processo de construção do instrumento avaliativo, conforme ilustra a fala de CS/EFI:

eu olho para o instrumento, a primeira coisa da qual eu tenho que me certificar é: esse instrumento afere os objetivos que estão previstos no Quadro Descritivo? Se sim, ok. Afere como? Essa é a segunda pergunta que eu tenho que fazer. Ele afere como? Objetivo é uma coisa, mas quais as habilidades que eu estou mobilizando aqui para chegar a esses objetivos? Inicialmente, são habilidades linguísticas, porque esse instrumento é inteiro da linguagem, ele é um instrumento escrito, ele preconiza respostas escritas, então não tem como dizer que não há uma mobilização de habilidades linguísticas numa avaliação de Ciências, óbvio que há, em qualquer área do conhecimento, porque ele é atravessado pela linguagem o tempo todo. [...] As habilidades que são linguísticas e as habilidades que são propriamente ditas na área do conhecimento, porque elas existem. São vários aspectos para um instrumento ser validado e ser bom, ser efetivamente útil à aprendizagem, um deles é o modo como essas habilidades estão dispostas. (CS/EFI)

CS/EFI diz que a percepção dos professores os quais teve a oportunidade de assessorar tornou o instrumento avaliativo mais “sofisticado”. Além disso, a entrevistada mostra ter consciência de que “a identificação do contexto de um texto depende inteiramente do conhecimento de mundo dos leitores” (Abaurre e Abaurre, 2014, p. 24), isso é conhecimento que emerge do discurso.

E quando ele [professor] consegue desenvolver isso – e eu pude viver isso como professora e pude presenciar isso com vários professores que eu assessoriei, e hoje, como coordenadora –, quando há essa percepção, o item fica muito mais sofisticado, a elaboração desse instrumento fica mais densa [...]. Intelectualmente, mais interessante, mais robusta, mais provocativa. [...]

Contextualizar^[107] não é só você criar um cenário para aquele item, para aquele problema; é você, de fato, chegar na “função” social^[108] daquilo. Aquilo existe no

¹⁰⁷ “Contexto é o conjunto das circunstâncias (sociais, políticas, históricas, culturais) a que um texto se refere” (Abaurre e Abaurre, 2014, p. 24). “Texto é o espaço de concretização do discurso. Trata-se sempre de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence.” [...] “O discurso é o espaço de materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado” (idem, p. 10). “Ideologia é definida como um sistema de ideias (crenças, tradições princípios e mitos) interdependentes sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos” (Instituto Antônio Houaiss, 2001, p. 1.565).

¹⁰⁸ As aspas indicam uma inadequação, todavia, é possível compreender que a CS/EFI talvez estivesse falando da circunstância social. A expressão “função social” no direito tem outro sentido, que é aquele exposto na norma Constitucional, que dispõe em seu art. 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XXIII – a propriedade atenderá a sua função social. Noutras palavras a função social é um princípio que norteia o direito da propriedade, ou seja, a propriedade de atender aos interesses da sociedade e não do proprietário. Por exemplo, a função social de um imóvel é servir de moradia, se assim não for poderá o órgão estatal fazer valer o exercício do direito a quem não tem.

mundo, mas de que modo aquilo existe no mundo e de que modo eu preciso operar sobre isso que existe no mundo? De que modo eu preciso responder a isso que está no mundo, que tem uma “função” social no mundo? Nesse sentido, também tivemos muitos ganhos com o sistema de avaliação desde que nos aproximamos dele. (CS/EFI)

Como já mencionamos no capítulo 3, Allal nos sugere três modalidades de aplicação da avaliação formativa: (i) avaliação pontual, retroativa, cujo “período de tempo consagrado a uma unidade de aprendizagem é dividido em várias etapas sucessivas – ensino/aprendizagem, avaliação, adaptação do ensino/aprendizagem (remediação)” (1986, p. 189); (ii) avaliação contínua, regulação interativa; e (iii) modalidades mistas.

Nessa ótica todas as interações do aluno com o professor, com outros alunos, com o material pedagógico – constituem ocasiões de avaliação ou (de autoavaliação) que permitem adaptações do ensino e da aprendizagem. A regulação dessas atividades é interativa. A finalidade é a de oferecer uma “orientação” individualizada, mais vantajosa do que uma remediação à *posteriori*. (Allal, 1986, p. 191)

Essa nota teórica nos abre o campo visual na prática, segundo a conformação da escola (leia mais à frente comentários sobre a questão). Vejamos um exemplo prático, dado por CS/EFI, durante o processo formativo em que a avaliação formativa retroativa se mostra a serviço da aprendizagem.

Como coordenadora, é algo que eu asseguro bravamente dentro dos meus encaminhamentos, das minhas proposições e da Coordenação do que eu faço, a ponto de colocar no Calendário dos professores: “semana de retomada das avaliações”. A avaliação tem que estar a serviço de algo, ela não é o fim: “eu ensinei, eu elenquei os objetivos, eu avalio e aqui termina”; não, ela tem uma finalidade em si, que é de aferir objetivos, de avaliar linguisticamente, formalmente, aqueles objetivos, mas, a partir dali, ela é instrumento de trabalho cotidiano, inclusive não só do ponto de vista teórico, mas também linguístico. Posso dar um exemplo?

Pesquisadora: Pode.

CS/EFI: Eu tive uma turma no ano passado [2022] em que a professora me trouxe o *feedback* dizendo: “a maioria dos alunos erraram esse item cinco” e era um item em que eles tinham que comparar na História. Era uma avaliação de História, eles tinham que comparar uma coisa com a outra e chegar a uma síntese. Eu fui vendo as respostas dos alunos. Eu faço esse trabalho: as professoras trazem as avaliações respondidas pelos alunos e a gente analisa aquilo que elas elencam como nevrálgico, ou como algo que foi um destaque positivo, para a gente poder, também, pensar sobre isso, mas principalmente aquilo que mostra fragilidade, e a gente analisa juntas. Onde será que está? Onde habita essa fragilidade?

Professor tem mania de dizer: “*não estudaram nada, por isso que foram mal nesse item; todo mundo errou o item cinco porque não estudaram, eu dei essa aula*”, ou o professor que é mais dramático: “*acho que não dei uma boa aula*”.

Desde quando eu estive na assessoria do sistema e ainda hoje, como coordenadora, a pergunta que eu faço é: “esquece isso, esquece essa subjetividade toda do que você fez na aula e do que o aluno não fez em casa, vamos olhar como se fosse uma pesquisa, olhe para esse item pesquisando pistas, o que ele está te dizendo?”. E aí,

nessa situação, eu fui olhando junto com a professora e falei: “sabe qual é o problema aqui? É a habilidade de comparar, que é uma habilidade preconizada num estudo historiográfico, que é preconizada nessa área do conhecimento, é uma área que precisa ter a habilidade de comparação, as Ciências Humanas. Os seus alunos não conseguem comparar. Não é que eles não saibam as duas categorias, mas eles não conseguem compará-las e chegar numa síntese. Então, é sobre isso a sua aula na próxima semana, seu planejamento tem que ser em cima disso, trazer de novo essa palavra ‘compare’. Vamos pensar em estratégias”. Aí entra a questão do método, didática, que está fortemente na minha área, porque eu sou pedagoga. O que a gente pode fazer numa aula que mobilize esse pensamento nos alunos, essa reflexão? Eles têm que estar com as avaliações deles em mãos, para poderem ver o que escreveram, o que você esperava, para entenderem aonde você queria chegar e como. Então, é uma habilidade que é do campo da linguagem e que estava na História. E não diz que a aula não foi boa nem que o aluno não estudou, diz outra coisa. Entende por que eu falo que são camadas? São camadas. Não está nessa primeira camada, está além. E isso torna o ensino absolutamente complexo. Mas precisa ter esse olhar investigativo. Eu sempre oriento as professoras assim: se vai corrigir a avaliação, tem que estar com o caderninho do lado. Vai corrigindo item por item da avaliação, de todo mundo, para você ter esse parâmetro de como todo mundo foi ali. Depois você faz uma análise da avaliação como um todo, aluno por aluno, mas, primeiro, você vai destrinchando cada item. Percebeu reincidência? Percebeu convergência de erros? Percebeu que há uma sistemática nisso, que isso se repete? Você tem que anotar no seu caderninho, porque ali é um ponto de observação, “eu preciso observar melhor esse item três”.

Quadro 25. Categorias de análise da entrevista (CS/EFII) – Foco 2

FOCO 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

EIXOS	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS		CATEGORIAS			CATEGORIAS		
CS/EFII	Potencialidade do Quadro descritivo (QD)	Nem tudo precisa ser avaliado	Segurança	Diálogo	Rede de apoio	Mudança de paradigma	O paradoxo: QD frágil, porém item bom	Conhecer mais sobre os instrumentos de avaliação

LEGENDA – CS/EFII (Coordenadora de segmento do Ensino fundamental II).

kvp\2jan2024\20:00

Trabalhar com o instrumento avaliativo significa conhecer todos os documentos que o fundamentam. Planejá-lo, construí-lo exige colaboração, exige trabalho coletivo de quem ensina e de quem aprende no âmbito dos professores e coordenadores. O trabalho coletivo traz diversos olhares que tecerão um documento único cuja autoria não se identifica no professor-elaborador que deve cumprir o papel de agente formador, considerando sua experiência. A via, portanto, não é de mão única, por isso o processo exige formação. Consultar o Calendário

escolar, o Mapa de Avaliação e compreender o Quadro Descritivo faz parte da tarefa de todos os professores. Exercitar a docência “ao lado de” torna a lida menos árdua.

A sintonia deve ser harmoniosa, tal qual uma orquestra. A engenharia de fazer o tempo fluir está na divisão de tarefas e na afinação entre professores parceiros, Coordenações parceiras e professores e Coordenações de uma mesma unidade, pois é sabido que se a estratégia escolar foi concebida numa perspectiva cognitivista o terreno será pedregoso, haja vista, segundo Allal, “os problemas postos pela prática pedagógica (número elevado de alunos por turma, rigidez dos programas e dos horários escolares, falta de material pedagógico diversificado)” (1986, p. 190). E continua dizendo que “é [por este motivo] muitas vezes difícil pôr em prática modalidades de aplicação que vão mais longe do que avaliações pontuais seguidas de regulações retroativas” (Allal, 1986, p. 190). Encerra afirmando que “a introdução destas modalidades de avaliação formativa constituiria já um progresso apreciável num grande número de contextos institucionais em que só são reconhecidas oficialmente as funções somativas e prognóstica da avaliação” (Allal, 1986, p. 190).

Hoje (2023), no EFII, o texto de CS/EFII nos indica as dificuldades dos professores e coordenadores para construir os documentos, pois ainda persevera a ausência de compreensão entre alguns conceitos que são de alta circulação, mas não são de domínio na prática como é o caso de identificar objetivos, habilidades em livros didáticos. Por esse motivo, CS/EFII coloca que

a principal funcionalidade do Quadro Descritivo, e aquilo que eu acho mais importante, é o modo como ele pode ser capaz, não estou dizendo que ele é, mas o modo como ele pode ser capaz de dar os principais elementos para que o elaborador consiga de fato chegar nesse instrumento que a gente está buscando. (CS/EFII)

Acreditamos que um dos problemas que enfrentamos é que os professores estão abdicando da responsabilidade de tomar decisões sobre o planejamento e o Quadro Descritivo (QD) – de outro modo, sobre o ensino e a avaliação, para o livro didático/Sistema de Ensino ou para outros professores. Isso tem reduzido o profissional à condição de técnico que executa programas alheios (Russell e Airasian, 2014). Vários motivos respaldam este perfil que se instalou. Um deles começou com a massificação, pois não existia preparo das escolas para cuidar da heterogeneidade tão diversa de professores, alunos e famílias; outra razão surgiu da situação primeira, que se deu com a entrada dos Sistemas de Ensino, pois perceberam o terreno fértil instalar-se, passando, então, a planejar e dizer o que deveria ser ensinado e avaliado. É de se notar que a realidade instaurada supriu a necessidade das escolas, mas, outra vez, o despreparo

para trabalhar com esses materiais permitiu a sua indústria e domínio e, daí, vieram as consequências, deixando-nos o legado dos repetidores e burocratas de material de ensino, desqualificando a profissão, que foi perdendo cada vez mais sua autoridade e legitimidade profissional. Essa realidade é de uma maioria, mas não é de todos nós. Há muitos profissionais aptos e que não se subjugam ao material, usando-o como base e caminhando para além. É aqui que tem lugar a fala de CS/EFII, ao expressar que,

quando a gente deixa de pensar a prova como uma prova conteudista, o professor, conseqüentemente, precisa deixar de pensar que todos os conteúdos são passíveis de estarem naquele instrumento de avaliação. É o que eu digo dessa sutileza na mudança de paradigma. Não é só uma questão de quantidade [...] é eu pensar a natureza daquele conhecimento, que objetivos estão sendo previstos ou propostos ali, e se de fato isso entraria nesse tipo específico de avaliação [de aprendizagem]. (CS/EFII)

Isso é mudança de atitude. Não interessa o material, interessa a base requerida, no nosso caso atual (2023), é a BNCC inserida no material didático seja ele qual for, com o diferencial daquilo que se pode oferecer e isso faz parte do repertório do professor, da infraestrutura da escola na disponibilização de materiais pedagógicos diversificados.

Ter consciência dessa realidade do passado e olhar o futuro é primordial; compreender que “a ‘média de notas’ não é um recurso adequado para expressar a qualidade das aprendizagens dos estudantes em relação aos conteúdos ensinados” (Luckesi, 2021, p. 390) é essencial para uma prática pedagógica construtiva.

Todavia, se as notas são uma exigência social, que sejam aplicadas com equidade. É crucial perceber que um aluno que obtém 10 em adição e 2 em subtração não obteve sucesso em Matemática; contudo, se obteve 10 em adição e 6 em subtração, seu sucesso em Matemática ocorreu (Luckesi, 2021).

Segurança é um valor que transmite previsibilidade, estabilidade durante a prática de suas ações. CS/EFII entende que o SAEsc® possui essa qualidade em sua conformação, ao se manifestar com as palavras seguintes:

O [QD] vai ganhar vida dentro da avaliação, ele vai ganhar vida no impacto que essa avaliação terá sobre o aluno, sobre o professor, sobre a dinâmica da sala de aula e sobre a comunidade escolar como um todo, a percepção que a comunidade escolar tem como um todo de como é que se dão os instrumentos avaliativos. Então, nós temos... e nesse sentido eu acho que o sistema nos garante. [...]

Depois de todos esses anos de tensão e de uma luta, a gente chega também em um lugar onde há um valor implícito em dizer: “Nós temos um sistema de avaliação sistematizado, que funciona dessa e dessa maneira”, ou seja, isso também chancela todo o nosso trabalho.

Então a gente precisa avaliar, como que a gente avalia? Como a gente construiu tudo isso? E o modo como hoje o sistema está tão consolidado, que ele sustenta também

as práticas docentes. Então, quando eu vou para uma reunião com uma família que questiona a prova X, Y ou Z, eu tenho uma série de argumentos, então não é que eu não vou escutar essa família ou não vou eventualmente refletir sobre aquele instrumento, e para que a gente possa pensar de outra maneira, ou ainda melhor, mas o sistema também me garante que nós temos todo um processo que vai fazer com que isso se revele como uma prova que diz a que veio, então nesse sentido isso é muito importante. [...] hoje eu acho que o sistema de avaliação escolar nos dá uma segurança no que diz respeito aos procedimentos, às metodologias, ao modo como esses itens são elaborados, ao modo como esses processos formativos foram se dando. (CS/EFII)

CS/EFII entende como contribuição do Sistema a disponibilidade que ele oferece ao diálogo.

[...] faço ressalvas, faço contribuições, sempre que os espaços de diálogo são abertos, tenho meus momentos tensionais, achamos vários e vamos ter outros, sem dúvida nenhuma. Mas hoje eu defenderia o sistema e a sua manutenção, porque eu acho que ele nos dá segurança, sobre a lisura desses itens, sobre o rigor com que esses itens são elaborados, sobre o rigor com que os profissionais do SAEsc® tratam hoje, com a delicadeza. Então, a minha leitora crítica, e eu falo não como elaboradora, ela tem uma delicadeza muito grande nos diálogos que ela trava comigo, eu aprendo muitas coisas, eu sei que ela também, acredito que ela também, a gente troca ideias. Então assim, é um diálogo muito profícuo que eu tenho hoje com a minha leitora específica, eu valorizo bastante esse momento, mesmo na correria do dia a dia: “Olha, vamos ter que refazer esse item”, ou não, eu na dúvida: “Nossa, eu escolhi esse texto, será mesmo que a gente vai por esse caminho?”, isso aconteceu agora na prova de sétimo ano, eu estava em dúvida, já tinha passado pela prova aberta, os colegas já tinham dito: “Não, vamos embora com essa propaganda”, e eu ainda com incômodo, e falei para ela claramente, falei: “Olha, se tiver que mudar, vamos mudar, será que é o momento de a gente colocar esse tipo de texto com essa mensagem?”, e ela: “Não, vamos embora”. (CS/EFII)

Essa passagem nos transporta para as palavras de Freire:

estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovacão, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. (Freire, 2019a, p. 131)

E continua, com o que CS/EFII denominou de “Rede de Apoio”:

essa coisa da rede de segurança, de você saber assim, não, você fez o item, ok, se ele tem problema, tem um monte de gente que está junto com você ali, e o inverso: “Não, nós fizemos uma escolha consciente, e essa escolha consciente está chancelada também por um grupo de pessoas”. E isso eu acho que é uma das melhores coisas que o sistema proporcionou, essa possibilidade de você ter isso. E eu não abriria, como elaboradora, mão disso, apesar de todas as tensões e etc., eu me sinto muito segura hoje, e eu elaboro item desde sempre, e esse lugar do elaborador de item foi mudando. (CS/EFII)

Como vivemos verdades relativas ou em constante construção, é preciso estar aberto para mudanças, mesmo que essas mudanças representem um novo jeito de ver a realidade ou de fixar modelo cultural diverso daquele que esteja em domínio.

Posto isso, é que podemos afirmar que a viabilidade de qualquer processo depende de regras e de aperfeiçoamento diuturnos. Este movimento para cada um se dá de forma diferente e é no momento da transição ou passagem – do estado anterior para o estado subsequente – que as tensões ocorrem, pois é preciso adquirir consciência do movimento e, só então, descobrir-se inserido ou não naquele novo estado. CS/EFII demonstra o significado do que se diz, relatando sua experiência como coordenadora, indicando como uma circunstância a ser vencida:

então só para entender, os professores propõem o QD, esses QDs precisam ser alinhados entre as Coordenações, e eles são enviados ao SAEsc®, que o SAEsc® vai lá e chancela [publica] o que as Coordenações já chancelaram, e ele passa então a ser o documento oficial, a partir do qual esses elaboradores vão pensar esses instrumentos. Na hora que vira muito tensional, já desde o início, com os professores, os coordenadores, que são uma espécie de “juízes” é que vão arbitrar de fato aquilo que entra e aquilo que sai do QD, nem sempre conseguem chegar a esse QD da maneira que deveriam, porque esse processo com os professores é um processo ainda muito tensional, exatamente porque eu acho que precisa haver essa mudança de paradigma, esse deslocamento. (CS/EFII)

Outra situação é o desequilíbrio entre o resultado do que traduz o instrumento e o que dispõe o Quadro Descritivo (QD) em função do não saber o que fazer em determinadas circunstâncias. Isso é o resultado da ausência da formação e do trabalho coletivo que poderia minimizar esse problema. O elaborador é escolhido porque tem maior vivência, tem domínio de conceitos essenciais de pedagogia e aprecia construir o instrumento avaliativo, inclusive ele é remunerado para isso. Esse paradoxo só é aparente porque primeiro é pressuposto que, como professor, o elaborador participou da construção do QD e, caso não tenha percebido o problema durante o processo, o elaborador conseguirá resolver, sem alterar o QD, a questão, pois nesse momento vale o repertório do profissional. Além disso, não podemos esquecer que temos outro momento de diálogo, que é a Avaliação Aberta. Nela o grupo poderá discutir como desempenhar melhor, caso a solução dada pelo elaborador não se ajuste diante das abordagens sugeridas durante a construção. Em síntese, não pode haver despropósito entre QD e instrumento, esse é o ponto. Por isso a formação e a participação do trabalho coletivo são fundamentais. CS/EFII nos dá um panorama da realidade que precisa melhorar.

Eu estou dando... não sei, vou pegar Ciências, porque o módulo um de Ciências do 6º ano é basicamente experiências, então se não dá para ele se tornar um [objetivo], se

ele não traz objetivos específicos para uma prova de caráter objetivo e de caráter dissertativo, eu vou ter que avaliar de outra maneira, então eu vou ter que escolher outros conteúdos a serem contemplados, outros objetivos a serem contemplados, pela natureza da prova. Isso a gente ainda não está conseguindo fazer da maneira como a gente deveria, essa é minha leitura, pelo menos nesse momento, acho que a gente também precisaria avançar nesse sentido, para que o QD de fato conseguisse atingir o seu principal objetivo, que é construir essa linha, essa linha mestra, que vai possibilitar que o elaborador faça suas escolhas e assuma esse lugar de organizar esse instrumento de avaliação para que ele de fato atinja o seu objetivo final. Parece paradoxal o que eu falei, porque eu falei que os itens são muito bons, mas não é, é porque eu acho que o QD poderia ser melhor... mais utilizado, ou melhor [mais bem] utilizado do que ele de fato é hoje, porque eu acho que ele acaba virando também uma camisa de força ali em alguns momentos para alguns professores, ou pelo menos é dessa maneira que eles leem: “Eu tenho que preencher o QD, então eu vou aqui, coloco lá...”. (CS/EFII)

O trecho seguinte de CS/EFII mostra a importância da Literatura na formação do repertório do jovem estudante. O que ocorre é o pouco uso que se faz daquilo que a escola disponibiliza, e eu não me limitaria a pensar somente na Literatura, mas em todas as atividades disponibilizadas pela escola, como Cinema, Estudos do meio, Música, Artes etc. Há uma gama de trabalhos que poderiam ser incorporados no instrumento durante a elaboração de suportes, a fim de aferir o aproveitamento desse manancial de informações que chegam para o aluno e que, muitas vezes, passam despercebidas.

CS/EFII informa que, para isso, todos teriam de ter mais domínio sobre o instrumento. Para nós, além do domínio do instrumento, é imprescindível a divulgação dessas ações por meio de uma Carta de Notícias ou Boletim Informativo no formato digital com o resultado dessas ações, para que toda a comunidade escolar tenha ciência dos acontecimentos e possa utilizar na composição contextual. Claro está que, sendo a avaliação unificada, os planos devem ser dirigidos para aquelas atividades comuns; por isso, a Carta de Notícias ou Boletim Informativo deve ser reunido e produzido por uma Central de Informações ligada ou não ao SAEsc®. A produção deve ser trimestral e a possibilidade de uso desse conteúdo deve ser a partir do trimestre subsequente, a fim de que todos tomem ciência desse material.

Pensando especificamente no projeto literário, ele é um espaço de ampliação do repertório do aluno, a literatura é um campo de conhecimento onde a gente poderia trabalhar a interdisciplinaridade, a transversalidade dos conteúdos, porque a literatura é o mundo. Infelizmente, eu acho que nem sempre a gente consegue, então eu gostaria que a gente conseguisse articular mais com outras áreas do conhecimento, e nem sempre nós conseguimos fazer isso no espaço escolar. E eu acho que a contextualização acaba também, em alguns momentos, ficando a meio termo. Então eu acho que em alguns momentos a gente vai ficando a meio termo, na medida em que... e aí eu acho que faz parte desse processo, em que a gente vai avançando no que diz respeito inclusive à compreensão de todos os agentes escolares sobre todos os instrumentos de avaliação. (CS/EFII)

Para além, o texto a seguir nos faz refletir sobre as palavras de CS/EFII ao encerrar esse tópico.

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejaríamos banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe.

Vejamos um exemplo apenas. Todos sabem que a arte e a literatura têm um forte componente sexual, mais ou menos aparente em grande parte dos seus produtos. E que age, portanto, como excitante da imaginação erótica. Sendo assim, é paradoxal que uma sociedade como a cristã, baseada na repressão do sexo, tenha usado as obras literárias nas escolas, como instrumento educativo. Basta lembrar, na venerável tradição clássica, textos como a *Ilíada*, o Canto IV da *Eneida*, o Canto IX dos *Lusíadas*, os *idílios* de Teócrito, os poemas apaixonados de Catulo, os versos provocantes de Ovídio, — tudo lido, traduzido, comentado ou explicado em aula. Esta situação curiosa chegou até os nossos dias de costumes menos rígidos, e vive gerando brigas entre pais e professores, por causa da leitura de Aluísio Azevedo ou Jorge Amado.

O revestimento ideológico de um autor pode dar lugar a contradições realmente interessantes, — os poderes da sociedade ficando inibidos de restringir a leitura de textos que deveriam ser banidos segundo os seus padrões, mas que pertencem a um autor ou a uma obra que, por outro lado, reforçam estes padrões. Nada mais significativo do que a voga, até há poucos anos, de Olavo Bilac, poeta que em muitos versos apresentava o sexo sob aspectos bastante crus, perturbando a paz dos ginásios, cujos mestres não ousavam todavia proscrivê-los porque se tratava de um escritor de conotações patrióticas acentuadas, — pregador de civismo e do serviço militar, autor de obras didáticas adotadas e cheias de “boa doutrina”.

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (Candido, 1999, p. 84-85)

Quadro 26. Categorias de análise da entrevista (D-CS/EM) – Foco 2

FOCO 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

EIXOS	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
	CATEGORIAS			CATEGORIAS			CATEGORIAS	
D-CS/EM	Sobre as Parciais	Sobre as Bimestrais	Sobre as de Recuperação	Ciclo Avaliativo	Processo Avaliativo	Reflexão	Esclarecer unificação	Referência comparativa

LEGENDA – D-CS/EM (Diretora de unidade e Coordenadora de segmento do Ensino médio).

Com relação aos instrumentos avaliativos no sentido estrutural ou formal, a D-CS/EM faz considerações bastante ilustrativas e aponta como essa Prova Objetiva (PO) é recebida pelos alunos. Essas POs são aplicadas desde o 6º ano, em um processo progressivo. A ideia é introduzir de forma mais efetiva os alunos na múltipla escolha – embora eles tiveram contato com a múltipla escolha nos anos iniciais. Como essas provas, geralmente, se fixam no resultado, elas funcionam quase como um instantâneo a mapear a área, sinalizando uma tabela de possibilidades. Informa D-CS/EM:

então, os itens objetivos, eu ainda acho que eles são importantes, eu acho que é uma avaliação que precisa acontecer, embora haja uma grande recusa dos alunos, essa é a estrutura de avaliação que todo mundo menos gosta, porque tem menos clareza para fazer, é a maior dificuldade dos nossos alunos responder itens objetivos, é achar nas alternativas qual é a mais adequada, é ler e interpretar, porque isso... se ele lê e interpreta, e ele constrói o caminho ali, ele já conseguiria eliminar algumas das alternativas para ficar entre duas. Mas para mim, ela é um instrumento importante, porque ela me dá sinais, me dá elementos e dados para que a gente vá continuando o trabalho. (D-CS/EM)

Sobre o instrumento do tipo de resposta construída aberta (RCA) ou simplesmente sobre a dissertativa, a dificuldade surge na correção, pois com o trabalho de revisão a elaboração praticamente zerou os problemas – embora alguns ainda persistam, mas em menor número, considerando a participação da revisão no processo formativo no que tange à escrita.

O SAEsc® fornece a expectativa de resposta para as Coordenações a fim de divulgarem para os professores os parâmetros que deverão ser usados na grade de correção. No entanto, nem sempre os professores recebem tais informações e, em alguns casos, nem a grade de correção é elaborada por eles. Aos que elaboram a grade de correção, o SAEsc® sugere que ela seja disponibilizada na plataforma digital usada pela escola, para que cada aluno ao receber a avaliação corrigida possa acompanhar o seu desempenho e a motivação da nota aplicada em cada subitem, deixando eventuais dúvidas para serem resolvidas com o professor.

Toda essa dinâmica ainda precisa avançar, pois D-CS/EM expressa: “Então, todos esses dados [expectativa de resposta], em uma avaliação dissertativa, em alguns momentos eles podem ser subjetivos, os resultados que eu tenho”.

Allal (1986) orienta que, em casos de interpretação das informações recolhidas na avaliação formativa, numa perspectiva cognitivista, é fundamental analisar os dados da avaliação segundo o processo de aprendizagem. De outro modo,

a interpretação incidirá mais sobre a natureza da estratégia ou processos seguidos pelo aluno do que sobre a correção do resultado a que ele chegou. Estaremos de acordo em reconhecer que é preferível constatar que o aluno está em elaborar uma

estratégia prometedora, suscetível a conduzir uma compreensão real das propriedades da tarefa em questão, a constatar que ele forneceu uma resposta “correta” como resultado de uma estratégia duvidosa. (Allal, 1986, p. 184)

Assim é que o ciclo avaliativo SAEsc® é uma contribuição para a escola, mas a formação se faz urgente, porque os problemas retratados, na maioria das vezes, se dão por falta de informação. A D-CS/EM mostra bem isso na avaliação de retomada:

Quando eu vou para uma retomada, K., do jeito que a gente faz... eu já não gosto, para mim a gente retoma... não retoma nada, porque o período que eu tenho entre... e aí eu estou falando como escola mesmo, o problema não é o sistema, o problema é a escola. (D-CS/EM)

É claro que ninguém recupera coisa alguma em uma semana; mas em um trabalho prolongado – dentro do ano letivo – o aluno poderá resolver sua dificuldade, pois na grande maioria das vezes a dificuldade se manifesta pela carência de uma habilidade, principalmente entre os menores, e não de conteúdo. O que não deve acontecer é deixar de perceber o que motiva a dificuldade de aprendizagem do estudante.

De acordo com Allal, a respeito da discrepância entre o aluno e a tarefa:

será ótimo quando as informações fornecidas pela tarefa puderam ser assimiladas e tratadas pelo aluno, mas fizeram surgir ao mesmo tempo contradições e conflitos que suscitem uma reestruturação em seu modo de tratamento atual. A adaptação de atividades pedagógicas será guiada por hipóteses diagnósticas relativas aos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem do aluno: em certos casos, será necessário reduzir o desfasamento sujeito-tarefa para facilitar a assimilação das informações provenientes da tarefa; noutros casos, teremos de aumentar esse desfasamento para suscitar a tomada de consciência de uma contradição e a procura de um novo caminho. De um modo geral, a finalidade da adaptação pedagógica será a de ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e a comprometer-se na construção da estratégia mais adequada. (Allal, 1986, p. 187)

É fundamental entender que será a capacidade do professor que informará hipóteses diagnósticas que sejam apropriadas. As regulações serão apropriadas no aspecto cognitivista “se o professor conseguir estabelecer uma dialética constante entre as suas observações dos processos de aprendizagem e as suas ações de intervenção nestes processos” (Allal, 1986, p. 188).

A avaliação de retomada ou retroativa é construída com os objetivos e habilidades essenciais que são imprescindíveis para o prosseguimento dos trabalhos e, invariavelmente, as revisões realizadas pelos professores cobrem a temática. CS/EFI trata dessa questão anteriormente, inclusive, oferecendo um exemplo. O tema não se resolve numa perspectiva

teórica x ou y; é preciso observar mais, coletar dados a fim de melhorar o processo, a fim de fazer a avaliação formativa ser o que precisa ser. Estamos situados no que podemos alcançar agora que é a avaliação formação formativa pontual, retroativa. Ainda falta muito, em diferentes aspectos, para caminharmos para a avaliação formativa de interação, pois ainda é preciso compreender melhor a aplicação de uma modalidade de avaliação para pensar em avançarmos para outra.

D-CS/EM reflete que

os instrumentos de um modo geral, para mim são necessários, mas é preciso usar os instrumentos a favor do trabalho... eu estou falando do meu Ensino Médio, mas eu sei que no fundamental um (EFI) dá mais tempo de elas retomarem conteúdos, trabalhem, no fundamental dois (EFII), eu acho que a gente tem que ter formas mais efetivas de usar esse instrumento, não ficar uma coisa de cumpriu, e eu tenho uma nota para mostrar para as famílias: “Foi tanto, eu medi e deu tanto”, e pronto, eu sigo em frente, aí a gente corre atrás do que precisa. (D-CS/EM)

Outro assunto interessante é a referência “comparativa” entre a avaliação trabalhada pelo SAEsc® e as recebidas de outras fontes. As avaliações recebidas de outras fontes são também denominadas externas, portanto com matrizes construídas a partir de outras fontes, cujas bases de referência e modelos são parcialmente conhecidos. Diz D-CS/EM:

quando eu faço as avaliações externas, para mim elas são bem importantes, porque elas saem do meu núcleo de elaboração, até para eu medir se o aluno... se de fato aquele conhecimento está naquele nível que os instrumentos internos estão me dando de resultado, então as avaliações externas me ajudam quando elas me trazem relatórios, obviamente, dos resultados e aquilo é confiável, então eu uso muito para balizar e para equilibrar o que a gente tem que fazer aqui dentro internamente, comparativamente, sempre. (D-CS/EM)

Como as informações “comparativas” não chegam ao SAEsc®, não há como entender se o nível de análise é procedente ou não.

A unificação também é um ponto bastante difícil, porque capaz de provocar um embate ideológico, em nível máximo, por exemplo, entre quem é a favor de compartilhar saberes e experiências a partir do diálogo e da divisão de tarefas e quem não acredita nessa prática, pois entende que o diálogo é inviável em razão do tempo – e a divisão de tarefas não alcança o saber de alguns grupos, o que implica sobrecarga para alguns. Administrar essa demanda é trabalho de orientação formativa e de esclarecimento e, principalmente, de disposição. Diz D-CS/EM:

dentro do nosso grupo, ninguém entende que a unificação... ninguém não, muitos não entendem que a unificação traz uma melhoria no trabalho, melhor clareza no instrumento, melhor qualidade de instrumento de avaliação, porque sai da

personificação, daquilo que eu faço para os meus alunos, mas ainda tem muitos equívocos que envolvem a unificação.

Então eu tenho ainda, dentro do próprio grupo de dentro da escola, do público interno, essa... “Mas não foi eu que fiz, mas a prova foi muito difícil, coitados de vocês, essa prova foi muito mais fácil, mas lá na escola tal eles não deram conta”, e assim vamos... (D-CS/EM)

Esse tema, na verdade, merece um estudo mais apurado, contudo deixamos como um primeiro registro e sem rigor o que entendemos por unificação: em poucas palavras, é o meio que encontramos para socializar saberes e experiências e, a partir daí, criar conhecimento por meio desta interação, melhor dizendo, por meio de atitudes compartilhadas entre dois ou mais sujeitos. Alguns mecanismos se fizeram necessários para que essa ação se tornasse possível, embora no nosso entendimento seria prescindível institucionalizar atitudes em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; noutras palavras, parafraseando Carnelutti – processualista italiano do século XX –, em uma de suas reflexões o autor asseverou que o Estado será perfeito quando (o Estado) não precisar mais do Direito (2004).

Quadro 27. Categorias de análise da entrevista (CS/EFI) – Foco 3

FOCO 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

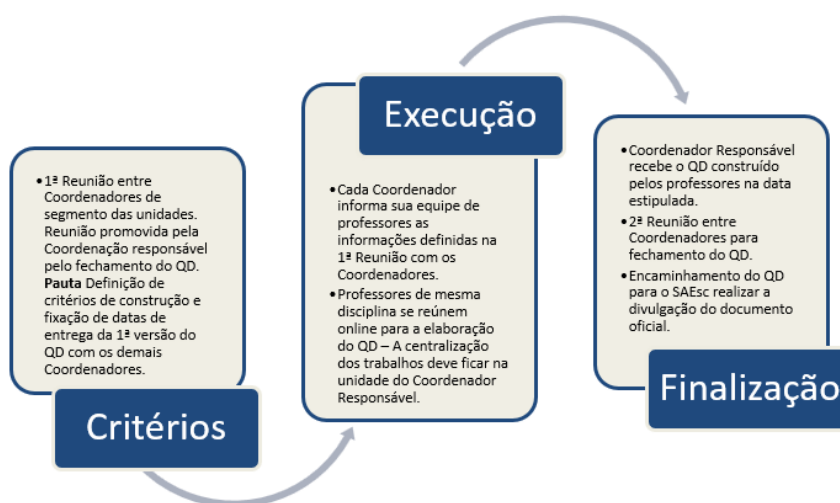
EIXOS	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®				MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS				CATEGORIAS		
CS/EFI	Analisando o Quadro descritivo (QD)	Reflexão e diálogo	Integração e interação	Diálogo com as famílias	Design gráfico	Regulação do processo	Engajamento

LEGENDA – CS/EFI (Coordenadora de segmento do Ensino fundamental I).

kvp\2jan2024\20:00

Um dos espaços de diálogo oferecido pelo SAEsc® é o momento em que os professores elaboram o QD. Lembramos que neste documento são transcritos conteúdos, objetivos e habilidades que deverão servir de base para a construção do instrumento avaliativo em cada etapa. É importante fixar que esse documento não é o currículo da escola, não é o planejamento de aula. Ele serve para orientar a construção do instrumento avaliativo. Podemos dizer que ele integra o currículo e o planejamento. Assim compreendido, como é que ele representa o espaço de diálogo? O fluxo do Quadro Descritivo a seguir consegue mostrar como esse espaço se constitui.

Figura 5. Fluxo resumido de elaboração do Quadro Descritivo (QD)



kvp\15jan2024\12:49

É possível, pela leitura da figura, notar que o espaço de diálogo acontece entre as Coordenações e os professores. Essa tarefa pode ser realizada entre professores do mesmo componente curricular ou professores da mesma área, dependendo da estrutura do instrumento que se deseja construir. CS/EFI expressa o que ela entende sobre o QD.

Ele [o QD] surge, parece-me, com a finalidade de abarcar esses objetivos que vão ser avaliados numa perspectiva mais ampla do que a própria unidade. Acho que o que chamou a existência desse documento foi: a gente precisa alinhar diferentes escolas, avaliando os mesmos objetivos e de que modo a gente vai fazer isso para que não seja cada escola fazendo um trabalho e uma avaliação diferente da outra. Mas hoje, olhando para isso, eu penso o quanto o Quadro Descritivo, ainda que se trabalhe com uma única escola, que não seja numa dinâmica de unificação, que não sejam várias unidades, seja uma única escola, que o sistema se aplique em uma única escola, o Quadro Descritivo é primordial. Eu acho que ele traz essa clareza do que é avaliado nesse instrumento formal, do que é avaliado em outros instrumentos processuais de avaliação que existem dentro do trabalho da escola e daquilo que é ensinado, mas não é avaliado naquele momento, ou porque não é o objeto de avaliação ou porque não está dentro do espiral de conhecimento no momento oportuno para ser avaliado, é um objetivo que vai ser avaliado no ano seguinte, no outro ano, está apenas na aproximação, isso existe também. Então, essencialmente, o Quadro Descritivo é importante para a escola; para a unificação, sem dúvida alguma, mas para uma única escola – eu acho que já é essencial. Eu acho que ele só trouxe ganhos nesse sentido. É um instrumento que se elabora com o planejamento anual, ele surge no final do ano letivo anterior. Em meados de setembro, a gente já começa a repensar o Quadro Descritivo do ano seguinte. (CS/EFI)

Essa estrutura é favorável ao diálogo mesmo que a base do QD seja a do ano anterior, pois não é aconselhável que o QD utilizado não seja revisitado e ajustado a serviço da

qualidade. Quanto a isso, nada melhor do que trazer a experiência de CS/EFI para ratificar o que dizemos sobre a replicação do QD ano a ano, pois apesar de ser o mesmo material didático “é preciso reavaliar se o que vai avaliar ainda está fazendo sentido, se no decorrer do ano a gente encontrou um ‘ponto cego’¹⁰⁹ naquele objetivo posto, ou não posto.” Um exemplo foi a pandemia da COVID-19:

a gente se deparou com uma situação bastante peculiar por conta da pandemia. Nós tínhamos um Quadro Descritivo em 2019 e, em 2020, para começar o ano letivo, a gente tinha um Quadro Descritivo potente, mas veio a pandemia e, claro, a escola toda se reorganiza por conta do ensino remoto. Passa 2021 e, quando chega em 2022, que a gente vai montar o QD de 2022, a gente tem que visitar esse Quadro Descritivo: “o que a gente tem agora? O que a gente vai fazer agora, depois de dois anos de ensino remoto, de tudo o que a gente passou?”. A gente revisitou esse Quadro Descritivo. Se o Quadro Descritivo já tem os objetivos essenciais à avaliação, no pós-ensino remoto, eles tinham os essenciais dos essenciais, é quando você extrai o sumo, o que há de mais precioso, o que não pode faltar em hipótese alguma. Quando nós viemos para o ano de 2023, esse Quadro Descritivo teve que ser novamente revisitado, pois alguns objetivos que eram essenciais, mas não tão essenciais em 2022, foram tirados e agora eles foram recolocados. Eles têm que ser recolocados, mas em que medida? Tudo? A gente volta ao Quadro Descritivo de 2019, copia e põe para rodar em 2023? Não também, não é assim. É preciso olhar para tudo isso e olhar dentro desse contexto histórico que a gente está vivendo. A gente pretende avançar com os alunos, chegar aonde se deve chegar em todas as faixas etárias, mas a gente não pode desconsiderar um processo que teve uma ruptura, que teve todo um trauma em cima disso. Para 2024, a gente já tem data de encontro desses grupos de professores, que vai ser em setembro, e eles vão abrir o Quadro Descritivo. Eles já vão com uma tarefa de casa feita também: cada equipe de cada unidade, cada parceria de professores tem que se preparar: “é esse Quadro Descritivo que a gente pretende manter para o ano que vem? Ele está suprimindo o que nós pensamos sobre essa faixa etária, sobre esse contexto? Há algum objetivo que causou alguma inquietude, alguma dúvida em 2023, que talvez ele não devesse estar aqui? Por quê? Há objetivos que deveriam estar e não estão, habilidades que deveriam estar e não estão?”. Esse trabalho vai ser feito para 2024. Jamais esse Quadro Descritivo pode ser replicado de um ano para o outro sem haver esse momento de reflexão sobre ele. Ele pode até ser replicado se, após a reflexão, a conclusão a que se chega for: “sim, ele está bom para o ano seguinte, vamos mantê-lo”. Ok, ele pode, isso não invalida, mas desde que passe por um processo de análise. (CS/EFI)

Esse segmento (EFI) terá um momento de integração com a Avaliação Aberta que estamos introduzindo para facilitar a interação entre os pares que trabalharão com as elaboradoras na execução das avaliações. O processo está em fase de implantação e poderá abrir as portas para um novo processo formativo dentro da escola. Ainda não podemos opinar o que será, por isso CS/EFI pontua:

se a gente, hoje, está indo para esse caminho das avaliações abertas, é porque o sistema faz parte de um procedimento escolar. Tudo o que é da escola está sempre em movimento, vai sempre ser suscetível a pegar os atalhos: “vamos pegar esse

¹⁰⁹ Ponto cego: o que está fora do campo de visão, por desconhecimento do objeto ou por desatenção.

atalho”, “vamos pegar a direita”, “vamos pegar a esquerda”, “vamos refazer a rota”, isso faz parte do que é a escola. (CS/EFI)

Entender a Educação como um direito fundamental à vida digna e como um atributo da democracia é indiscutível; todavia, apesar de nosso ordenamento jurídico reconhecer tal condição, longe estamos de um “ideal de Justiça” (Muniz, 2002).

Ainda há muito o que observar, como é o caso “de que se reveste hoje a relação família-escola e chama a atenção para o risco de se tomar a ideia de ‘parceria’, entre essas duas instâncias de socialização, como uma evidência inquestionável” (Nogueira, 2006, p. 155), haja vista que, na contemporaneidade, a divisão dos cuidados e da atividade educativa mudou, de tal forma que as escolas tiveram seu trabalho alargado, pois além das atividades de desenvolvimento intelectual assumiram outros elementos formadores, como os corporais, morais, emocionais. A família por sua vez passou a interferir na aprendizagem, na ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais limitação de fronteiras, como afirma Nogueira (2006). Esse tema é crivado de tensões e contradições, é o que se percebe no texto de CS/EFI sobre o diálogo com as famílias cujo assunto seja o SAEsc®.

Inicialmente, quando elas [famílias] chegam no terceiro ano (EFI) e se deparam com esse instrumento que vem, inclusive, com o selo do sistema no cantinho da página, dizendo que a avaliação passou por processos dentro do sistema, elas estranham, elas pensam que é uma avaliação externa, uma avaliação feita em algum instituto de elaboração de avaliação. Então, é preciso ter uma conversa com as famílias que chegam. E quando isso é bem feito, feito de modo claro e responsável, dali para frente não se tem mais problema. A família precisa ter clareza ao chegar no terceiro ano, que é o ano em que os alunos vão ser submetidos as avaliações que vêm com esse selo; enfim, explicar para as famílias que é um processo de elaboração dos professores, que é um trabalho em parceria. (CS/EFI)

No capítulo 2, tópico 2.1, fizemos referência à importância da diagramação na construção do instrumento avaliativo, a fim de produzir um documento de forma clara e concisa. O instrumento avaliativo, por ter alta circulação, passa também a ser um escrito oficial capaz de veicular a identidade do grupo que o utiliza, mostrando os aspectos de boa execução, visual e, principalmente, pedagógica. Por isso, cada segmento ou etapa possui suas singularidades em espaçamento entre linhas, tamanho de letras entre regras tipográficas que facilitam, inclusive, a velocidade de leitura. Outro ponto positivo é a definição da identidade visual. Nossos documentos de avaliação formal são monocromáticos e impressos em papel produzidos a partir do bagaço da cana-de-açúcar. São impressões sob demanda (ou produzidas de acordo com a encomenda) pelo número expressivo de papéis e respectivas

diferenças de ano, série, componentes curriculares e outras especificidades, apresentando boa qualidade final e otimizando tarefas, no sentido dos prazos de produção, que são seguramente muito apertados consoante nosso Calendário escolar.

CS/EFI não deixou de lado esse quesito, reconhecendo a importância desse cuidado apresentado nos documentos produzidos pelo departamento editorial escolar (DEE).

Eu acho que faltou eu dizer aqui hoje também das minhas percepções do quanto aquilo que é editorial, aquilo que é formatação, configuração da avaliação, de como isso influencia na hora em que você avalia. Todo esse cuidado com a disposição dos itens, com o modo como os itens estão organizados na página, a colocação do suporte, tudo isso passa por um cuidado de uma equipe. Essa equipe faz parte do Sistema, é um lugar que favorece essa interlocução entre os professores, que traz essa organização do próprio instrumento em si, ter esse padrão de letra, de espaçamento, de parágrafo. Isso é muito nítido e muito reconhecido pelas famílias. (CS/EFI)

A regulação do processo aqui é aquele referido durante a elaboração. Para que tenhamos uma elaboração de qualidade é preciso que o instrumento receba o olhar de diferentes profissionais, a fim de que possamos contemplar ao máximo a diversidade de estudantes que chegam até nós. No EFI os profissionais, na sua maioria, são generalistas; isso traz alguns problemas para operacionalizar a Avaliação Aberta, que é o meio formativo que encontramos para que todos os professores dialoguem de forma a apresentarem suas experiências, contribuindo para o contexto social em um processo, inclusive, de lapidação linguística. Uma observação se faz necessária: esse momento da Avaliação Aberta se constitui nas bases da “teoria dialógica da ação” freiriana; não há, portanto, “um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (Freire, 2019b, p. 227) – aqui, fazendo uso do instrumento de avaliação. Assim, conseguimos entender a expectativa de CS/EFI, ao considerar

que essas pessoas escolhidas para serem os professores-elaboradores são pessoas que têm competência do ponto de vista teórico, linguístico e pedagógico, que são os três pilares que, a meu ver, sustentam uma elaboração. Essas pessoas têm, mas elas precisam ouvir o grupo, discutir, num tempo anterior à finalização dessa elaboração. Então, a minha expectativa para isso acontecer agora no Fundamental I – eu sei que já acontece no Fundamental II e no Médio – está muito grande no sentido de ser um espaço formativo, mais do que um alinhamento dos itens. Nós não temos muitos problemas com os itens elaborados. (CS/EFI)

Mais do que regulação do processo elaborativo, é necessário que o profissional se sinta parte do processo, mostrando sua aptidão para receber o novo em uma dinâmica evolutiva, mostrando-se aberto para o crescimento. A existência de um elaborador informa a disposição

para o trabalho formativo e multiplicador. Não existe o “dominador”; existe o “co-laborador” que, para realizar sua atividade, precisa dos demais “co-laboradores”. A tarefa elaborativa é uma tarefa *com o outro*. Por isso, essa preocupação da CS/EFI precisa ser coisa do passado, um modelo que não cabe mais em nossas atividades diárias. Se ainda existem resquícios é porque, queremos crer, ainda existe desinformação sobre essas ações tão paradigmáticas trazidas pela implantação do SAEsc®.

Eu acho que parcialmente [sobre engajamento dos docentes]. Eu pude perceber em algumas falas, sabe aquela coisa que você vai pegando nas entrelinhas? Eu acho que agora [com a implementação da Avaliação Aberta] eles vão se sentir mais parte, porque eles vão entrar no processo antes de o processo ser finalizado pelo elaborador. (CS/EFI)

Por essas disposições é que vemos, nas considerações da CS/EFI sobre melhorias do processo, muito mais destaques do que sugestões propriamente.

Quadro 28. Categorias de análise da entrevista (CS/EFII) – Foco 3

FOCO 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

EIXOS		AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®					MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)	
PARTICIPANTE	CATEGORIAS						CATEGORIAS	
CS/EFII	Institucionalização do espaço de diálogo	Dinamismo do processo formativo	Gestão do Sistema	Diálogo entre revisor e elaborador	Diálogo com as famílias	Pertencimento	Necessidade de esclarecimento dos papéis dos elaboradores e docentes parceiros	Compreensão que o diálogo é crescimento

LEGENDA – CS/EFII (Coordenadora de segmento do Ensino fundamental II).

kvp\15jan2024\12:49

A institucionalização do espaço de diálogo tornou-se ação necessária por uma lista de motivos cuja apresentação não contribuiria em nada; todavia, a nosso ver, o que gostaríamos de fato é que todos nós tivéssemos aquilo que Freire denominou de “disponibilidade à realidade”; e, mais, “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (Freire, 2019a, p. 132-133). Posto isso, é que CS/EFII esclarece que

a Avaliação Aberta, eu não tenho dúvida de que ela foi mudando, do ponto de vista da hora que a gente institucionaliza, vai tendo espaço, esse espaço está no Calendário, ele está previsto, e isso gera uma movimentação, porque uma coisa é

you indicate for the teachers, then since there was always an indication: "Look, you need to talk to your colleagues, you need to align", the indication leaves everything very loose, within a school routine that is very dynamic, as I said there at the beginning. At the time that we institutionalize, it's great, so I think that this is a gain. (CS/EFII)

Tardif¹¹⁰ chamou nossa atenção para o perigo das pesquisas que ignoram a realidade, deixando de lado questões como o "tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar" (2010, p. 115).

Realizar a prática na linha de dada teoria nem sempre é uma tarefa simples. A dificuldade está no arranjo para a execução; muitos testes tornam-se necessários, as articulações são muitas e, por este motivo, inclusive, não deve haver padronização dos fluxos processuais, porque cada realidade aceita uma conformação diferente – o que se pode aproveitar é a experiência em si, daí a importância do compartilhamento responsável. O pacote do processo poderá ser ensinado; todavia, ratifica-se, o compartilhamento das experiências é condição *sine qua non*. CS/EFII mostra-nos a importância do compartilhamento ao salientar que

a Avaliação Aberta vai proporcionar um desenrolar mais rápido desse processo formativo... A gente andou aí 11 anos, esse processo formativo, que talvez fosse demorar, a Avaliação Aberta vai proporcionar que ele seja mais rápido e mais dinâmico, porque aí a gente senta, a gente conversa, como que essa prova da área de linguagem tem que ser, e eu estou pensando especificamente na minha Avaliação Aberta com as professoras de português, para onde a gente está indo como área, todos nós dentro desse projeto pedagógico, como que a área de ciências está indo, o que a gente está propondo, como é a nossa visão, ou a área de ciências humanas, porque no final das contas é isso. (CS/EFII)

"Parece banal, mas um professor[a] é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros" (Tardif, 2010, p. 31). Quando a comunicação é consciente e efetiva, constroem-se vínculos e novos saberes. Aliás, "nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização,

¹¹⁰ "Maurice Tardif, professor titular do departamento de Administration et Fondements de l'Éducation (Administração e Fundamentos da Educação) da Universidade de Montreal e diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a Formação – Crifpe)". Disponível em: www.anped.org.br/news/nota-de-pesar-pelo-falecimento-de-maurice-tardif-universidade-de-montreal-crifpe. Acesso em: 17 jan. 2024.

os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais” (Tardif, 2010, p. 35).

As palavras de Tardif rubricam o que informa CS/EFII, ao proferir que,

então, eu sinto hoje muito uma força unida dos coordenadores, então o QD hoje é um espaço para nós, para mim especificamente como coordenadora, importante, eu valorizo esse espaço, porque eu acho que ele também nos dá uma medida de que nós fazemos parte do processo, porque antes era só uma questão assim, o professor manda, a gente manda e parece que a gente é só um atravessador, agora não, a gente sente, a gente sabe o caderno, a gente discute objetivo, será que esse é o melhor caminho mesmo, isso foi um espaço que foi construído por nós. Então nós fomos percebendo a necessidade de que nós tivéssemos uma atuação maior nesse processo, eu acho isso muito interessante. (CS/EFII)

Verissimo (1995) diz que todo texto tem dois autores: o autor e o revisor. Esta constatação do escritor, de certa forma, não deixa de ser uma verdade, pois a participação positiva do revisor é invisível, mas mesmo que fosse perceptível, não justificaria o erro que passou ao largo, se ele desviou o sentido e a finalidade do texto. É da alçada do revisor garantir clareza, coerência e correção textual, sem modificar o sentido ou estilo do autor. Tensões existem, porque autor e revisor ocupam “lugares sociais distintos, escritor e revisor veem a produção textual como objetos diferentes”. Cabe ao revisor “procurar transmitir a ideia do autor da melhor e mais correta forma possível – e tais ações são profundamente complexas”.¹¹¹ CS/EFII esclarece

que tem esse espaço de diálogo com o leitor crítico, dos comentários etc., que eu acho também um espaço muito importante, que já foi muito mais tensional, e que hoje ainda é, óbvio, e tem que ser, a gente também não pode achar que vai chegar em Xangrilá, porque aí seria utópico demais, a gente vai chegando em caminhos possíveis, dentro das condições de pressão e temperatura do momento, e vamos buscando os melhores caminhos dentro dessas condições. (CS/EFII)

As considerações que fizemos na fala de CS/EFI sobre a mesma temática “família-escola” cabem nesse espaço em que CS/EFII fez as seguintes observações:

nós mudamos a chave, vamos falar sobre a avaliação de fato, vamos falar, vamos dizer para esse pai como que é, como se dá, que isso tem nome e tem sobrenome, no sentido assim, há pessoas que foram escolhidas, que estão fazendo a elaboração, e a gente olha, e outro olha, e tem uma segurança tudo isso aqui, e não é se eu estou pensando... eu estou pensando sim no seu filho, estou pensando no seu filho como indivíduo que eu preciso formar para o mundo, para os desafios contemporâneos, como sujeito de dizer, então é nesse lugar que está o nosso instrumento de avaliação hoje, e disso eu não tenho dúvida, eu tenho uma convicção de que a gente está caminhando o tempo inteiro para esse lugar. Então eu acho que nesse sentido foi se tornando mais palatável o sistema para as famílias. (CS/EFII)

¹¹¹ MENEZES, M. P. **O autor, o editor e o revisor no cenário de democratização da escrita**. 2017. Disponível em: <https://ideiasepalavras.net/o-autor-o-editor-e-o-revisor>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Antes de mais é preciso dizer de forma simples o significado da expressão “sentimento de pertença” ou, simplesmente, pertencimento. Segundo a professora de Psicologia da USP Miriam Debieux Rosa, pertencimento “é aquela percepção de alguém fazer parte de uma comunidade, de uma família, de um grupo, de uma nação. Ele está muito ligado ao reconhecimento e a como um cidadão tem respeitadas a sua dignidade, a sua cultura, e as suas diferenças” (2023).¹¹² E continua: “O pertencimento supõe também participação, o que inclui ter lugar e voz nos processos de escolha, de elucidação dos conflitos, ou seja na construção do grupo podendo contribuir, dar a sua parte e a sua cara no projeto, no trabalho, nos estudos” (2023).

A efetividade da Avaliação Aberta depende do reconhecimento e consequente participação do professor-parceiro no processo de criação do produto final, que é o instrumento avaliativo; delineado, inicialmente, por um professor-elaborador, cujo papel, a rigor, é dar significado contextual aos objetivos e habilidades que devem ser organizados de maneira lógica e segundo um padrão, divididos em itens, subitens e integrados segundo as diretrizes curriculares e a seleção destacada no Quadro Descritivo; organizado (o QD) sob a regência do coordenador e executado pelos docentes (elaboradores e parceiros).

É por esse motivo que CS/EFII explica que

a Avaliação Aberta vai consolidar isso [sentimento de pertença]. No meu grupo de professores, eu acho que hoje eles assumem mais a prova como algo que é deles, no sentido de que existe um processo, eles fazem ressalvas a esse processo, mas eles assumem esse processo como um processo que é da escola.

Tardif disse que “tal qual Marx já havia enunciado, toda a *práxis*¹¹³ social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador” (2010, p. 56). Este pensamento nos remete à fala de CS/EFII ao dizer que

a gente ainda precisa firmar mais quais são os papéis, quem é quem, então qual é a atuação do elaborador, qual é a expectativa em relação a esse elaborador e qual seria a participação dos docentes, acho que algumas áreas já conseguiram isso de maneira mais adequada, outras áreas não. (CS/EFII)

¹¹² Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/sentimento-de-pertencimento-e-a-necessidade-de-manter-relacoes-estaveis-e-de-moldar-o-comportamento>. Acesso em: 20 jan. 2024.

¹¹³ Práxis “é a transcrição da palavra grega que significa ação, a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das ideias a partir da “práxis material”, e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da ‘inversão prática das relações sociais existentes’, e não por meio da ‘crítica intelectual” (Abbagnano, 1999, p. 786).

Acreditamos que o papel do professor-elaborador é cumprir o seu trabalho de ensinar e aprender e a do professor-parceiro é de ensinar e aprender, pois, segundo Freire,

ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar, ou em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (Freire, 2019a, p. 25-26)

Entre o ensinar e o aprender é que podemos cogitar momentos sistematizados para o diálogo e eles estão vocacionados a saciar os espaços vazios de cada algibeira de acordo com a experiência “diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (Freire, 2019a, p. 26) dos sujeitos. Neste aspecto, segue o relato de CS/EFII.

[...] hoje eu tenho uma confiança de que a gente está crescendo do ponto de vista avaliativo. Então, a possibilidade de ter um espaço para pensar avaliação, eu acho que isso é uma coisa fundamental, então hoje nós temos esse espaço, ele é tensional, ele é difícil, ele é desafiador, mas ele é necessário, eu vejo ele como necessário, então vamos discutir sim os nossos processos de avaliação dentro de uma margem de segurança, entendendo como isso se deu historicamente, entendendo como nós chegamos a esse modelo, um modelo que foi sendo construído, então isso eu acho que é muito interessante, ter essa possibilidade. (CS/EFII)

Quadro 29. Categorias de análise da entrevista (D-CS/EM) – Foco 3

FOCO 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc[®]?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

EIXOS		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)						
AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc [®]		CATEGORIAS						
PARTICIPANTE	CATEGORIA							
D-CS/EM	Compreensão do Quadro descritivo (QD)	Avanços no <i>design</i> gráfico e linguístico	Formação de professores	Formação de coordenadores	Necessidade de mais esclarecimento da avaliação aberta	Adequação de linguagem técnica	Acompanhamento das ações na avaliação aberta	Esclarecimento para as famílias sobre o Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc [®])

LEGENDA – D-CS/EM (Diretora de unidade e Coordenadora de segmento do Ensino médio).

A objetividade de D-CS/EM nos auxilia a ver a escola em uma perspectiva vertical – de cima para baixo –; mesmo por isso é que alguns pontos ficam obscurecidos, embora sua presença (pontos obscurecidos) tenha sido notada pelos demais gestores que participam efetivamente da organização e construção do QD – como pudemos ler nos relatos anteriores – e sobre a Avaliação Aberta que, a partir do ano de 2024, passará a ser acompanhada da Ata da Avaliação Aberta.

[...] então, para os professores que estão participando, [o QD] tem sido muito bom, porque tem aberto o olhar e tem mostrado as possibilidades que isso [a elaboração do QD] vai revelando, sim, então tanto “fund” dois [EFII] como “fund” um [EFI], até para o Ensino Médio [EM] também, os professores que participam... e aí eu tenho grupos de áreas... de química, por exemplo, que se conversam superbem e conseguem seguir.

Então, a iniciativa da Avaliação Aberta é perfeita, e ela é o ideal para que as pessoas possam contribuir, olhar e colaborar, e alguém vai fechar. (D-CS/EM)

CS/EFI já nos informou sobre os avanços no *design* gráfico e linguístico. D-CS/EM nos diz que

a quantidade de reclamações e erros [na avaliação] que a gente tem hoje, se comparado há... não sei, dez anos, é absolutamente ínfima, mas eles existem, e quando eles existem, eles normalmente são dessa natureza [inadequação de linguagem técnica]. (D-CS/EM)

D-CS/EM traz algo que pensávamos superado. Ela percebe a necessidade do revisor técnico. Para nós, o tempo do saber desse revisor (técnico) na escola já passou, pois em 2012 sentíamos necessidade de conhecer o instrumento avaliativo que produzíamos sob o aspecto holístico. Hoje, no ano de 2023, com os instrumentos avaliativos caminhando para um aperfeiçoamento crítico sob a égide do trabalho coletivo, não devemos nos apoiar em situações descontextualizadas, mas buscar segurança no trabalho com nossos pares e parceiros.

Outro ponto é a questão da formação de professores e coordenadores, presente nas entrelinhas do discurso de D-CS/EM.

Então, às vezes, esses momentos [de elaboração do QD] são bons para você trabalhar colaborativamente, mas tem horas que... tem determinadas escolas que precisam puxar o trabalho todo para elas, porque os outros não entendem de jeito nenhum. [...] acho que às vezes algumas unidades ficam sobrecarregadas no trabalho, porque se divide o trabalho, mas aquilo que chega não necessariamente é o que precisa ser feito, então eu tenho coordenadoras aqui que são a cabeça de chave de todas as coisas para poder acertar e resolver o que exatamente tem que ser... que é um Quadro Descritivo adequado, que você pode cobrar, enfim. (D-CS/EM)

Essa preocupação de D-CS/EM me remeteu quase que instantaneamente a um trecho do texto de Freire, logicamente com a devida adequação para a realidade escolar.

Se as massas populares dominadas, [...], se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre uma forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo.

Isto não significa que, no quefazer dialógico, não haja lugar para a liderança revolucionária.

Significa, apenas, que a liderança não é proprietária das massas populares, por mais que a elas se tenha de reconhecer um papel importante, fundamental, indispensável. (Freire, 2019b, p. 227)

A reflexão que fazemos aqui é saber verdadeiramente o que de fato ocorre: se a questão reside em D-CS/EM e suas Coordenações ou se reside nestas e nos demais coordenadores. Seja um ou outro, é preciso reavaliar as relações, se ela é de “adesão conquistada [que] não é adesão porque é aderência do conquistado ao conquistador através da prescrição deste àquele” ou “adesão verdadeira [que] é a coincidência livre de opções” (Freire, 2019b, p. 228), pois “na co-laboração [...], os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizada que, problematizada, os desafia” (Freire, 2019b, p. 229).

Desde o primeiro semestre de 2023 fizemos um estudo para elaborar um documento que pudesse reunir todos os reclamos da Avaliação Aberta – comprovante de presença, registro das decisões de cada documento –; somente no 3º bimestre conseguimos concluir o desenho e validá-lo com as Coordenações para que, no quarto bimestre de 2023, fizéssemos um teste com a Ata da Avaliação Aberta e, em 2024, ela terá aplicação plena, do EFI ao EM.

O que acontece? Eu ainda escuto de algumas pessoas: “Mas eu contribuí ali, e na hora que fechou não veio do jeito que eu falei”, e também falta compreensão de muitos, que estar no processo de Avaliação Aberta não quer dizer que a minha opinião será a finalização, você vai contribuir, mas a avaliação ainda não está finalizada. (D-CS/EM)

Novamente o tema da revisão aparece – agora tratamos da revisão de linguagem.

[...] vez ou outra a gente tem problemas que não saiu o símbolo adequado, era de diagramação, mas quando vem alguma coisa muito conceitual, é porque escapou ou porque quem foi fazer a verificação final era da área de linguagem, foi adequar uma questão do ponto de vista linguístico, mas do ponto de vista conceitual [inadequado], quando às vezes mexeu em uma questão, ela [a revisão] atrapalhou todo o conceito ou todo o conteúdo que precisaria ser cobrado ali, e é esse o problema. (D-CS/EM)

A revisora, L. Temple, em sua apresentação *online* para os coordenadores do grupo educacional à qual pertence a escola de origem, em 19 de janeiro de 2024, disse que, para o revisor,

deixar passar um erro é perdoável, somos humanos. Produzir um erro é indescritível. Nesse caso, eu trabalhei no item, melhorei a imagem, coloquei uma setinha para indicar um ponto importante, enfim, bordei, espanei, lustrei e... coloquei uma vírgula no lugar errado. Transformei o item, teve de ser anulado!!! A professora tentou me dar a leitura que ela pretendia do enunciado e eu não conseguia alcançar, então pedi: professora, qual é o sujeito dessa oração (já rezando)? E a professora: o sujeito é tal. Queria morrer. Isolei o sujeito, perdi a leitura, perdemos o item. [...] Erramos. Admitimos. Consertamos. Seguimos em frente.

O discurso da revisora nessa apresentação demonstra que o erro não deve alçar voos além de sua própria condição. Ter consciência do erro e tomar precauções para que ele não intimide o fluxo da qualidade do trabalho é o que é preciso. A medida é de regulação da aprendizagem dos profissionais que trabalham para entregar para o aluno um instrumento de avaliação que cumpra seu papel.

Não, eu acho que ela [Avaliação Aberta] tem que seguir uma ordem de trabalho, para mim ela tem que ser protocolar, a gente tem que ter garantia de quem entrou, de quem validou aquilo, quem trouxe as... e talvez, eu sei que aí é impossível, dois momentos, porque você faz a Avaliação Aberta, aí o elaborador vai trabalhar em cima dela, e aí fazer mais um momento dela em uma versão última, eu sei que a questão da versão final da prova, ela pode ser benéfica ou maléfica, depende do ponto de vista e depende de quem vai fazer uso dela, mas eu acho que isso falta. Agora, eu acho que tem que ser protocolar. (D-CS/EM)

Assunto tratado, a Ata da Avaliação Aberta tem natureza protocolar, garantirá presença, assegurando as decisões tomadas. O documento deverá estar à disposição das Coordenações. Já a possibilidade de um segundo giro é pouco provável, pela disposição do Calendário atual, mas a proposta é positiva.

As famílias falam de tudo, então muita gente fala assim: “Não são vocês que fazem, não é? Os professores não fazem as provas, não são vocês, é um lugar lá, aquele [Sistema] lá que faz as provas”, eu falo: “Não, não é”, aí eu explico. Então, quando tem a oportunidade, que eu estou com as famílias, eu sento e explico, para os alunos eu explico, para os mais velhos, mas tem gente que não tem ideia do que é, sabe que tem um selo em uma avaliação, que tem uma organização, que isso vem pronto, que a gente tem muito menos erros, que a gente tem muito menos equívocos, a gente não tem quase reclamação, a gente quando tem, é muitas vezes da forma como o professor corrigiu, “Olha, mas aqui a pergunta dava margem para o meu filho responder isso ou isso, ele respondeu aquilo e o professor não considerou”, enfim, é isso. (D-CS/EM)

Relato de D-CS/EM sobre as famílias foi tratado por CS/EFI (vf. p. 158 deste trabalho).

4.2 Grupos focais

O grupo focal como técnica de investigação tem por objetivo apresentar condições para a discussão de assuntos de interesse. No caso desta pesquisa, eles se mostram como: (i) Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®), (ii) instrumentos de avaliação e (iii) espaços de diálogo sob a ótica dos professores que experienciam o SAEsc®.

Da mesma forma como introduzimos a entrevista no tópico 4.1 deste estudo é que estruturamos esta escrita sobre os grupos focais. Comunicamos que, para o objeto de estudo se manifestar, faz-se necessário organizar as ideias apresentadas a fim de atribuir-lhes clareza. Esse conceito se traduz em forma de categorias, de acordo com a referência exposta no tópico 4.1. Os eixos foram delineados segundo as perguntas inseridas em cada foco, de tal forma que o que se pretende concorde com a realidade. Considerando o tripé – foco, eixo e categorias – é que construímos os quadros de análises, cujo propósito foi expor o panorama que emergiu da interação entre os participantes.

Em seguida faremos uma apresentação suficiente dos professores que participaram dessa ação, segundo o exposto no levantamento de perfil.

4.2.1 Perfil dos participantes dos grupos focais

Primeiramente, esclarecemos que foi necessário dividir o número de grupos focais com base na quantidade total de convidados (34) que esperávamos que participassem da pesquisa. Assim, compreendendo a necessidade da secessão – especialistas indicam máximo de 12 pessoas em cada grupo focal – foi que optamos pela adoção de um critério de agrupamento simples, que foi o do segmento.

A identificação pelo nome foi suprimida pelas mesmas razões expostas no tópico 4.1.1 desta dissertação, ou seja, para efeito de manutenção do anonimato dos participantes.

No EFI, percebemos a presença de mulheres, assim como na gestão. A faixa etária está entre 30 e 60 anos (média de 42 anos). O tempo de serviço na escola de origem está entre 5 e 19 anos e, na docência, entre 5 e 33 anos. Todas são Pedagogas; quatro professoras fizeram especialização em Psicopedagogia, uma fez uma segunda especialização em Alfabetização e Letramento e uma fez Mestrado em Educação Infantil.

A pesquisadora enviou convite para nove professores; a adesão foi de oito professoras, compareceram seis. Os dois professores que faltaram são especialistas que estão locados no EFII e preferiram comparecer no grupo focal do EFII por falta de agenda para o EFI.

O quadro a seguir fornece uma leitura sucinta do que se expôs.

Quadro 30. Perfil dos participantes do grupo focal do Ensino Fundamental I (EFI)

Convidados – 9 professores

Adesão – 8 professores

Compareceram – 6 professores

Participante	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na escola de origem
P1/EFI	49	Feminino	Pedagogia; Psicopedagogia	33 anos	16 anos
P2/EFI	34	Feminino	Pedagogia; Mestrado / Educação Infantil	12 anos	11 anos
P3/EFI	30	Feminino	Pedagogia; Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia	11 anos	9 anos
P4/EFI	48	Feminino	Pedagogia	7 anos	6 anos
P5/EFI	59	Feminino	Pedagogia; Psicopedagogia	32 anos	19 anos
P6/EFI	31	Feminino	Pedagogia/Unicamp; Psicopedagogia	5 anos	5 anos

kvp\15jan2024\12:49

No EFII, percebemos a participação majoritária de mulheres, sendo três mulheres e um homem. A faixa etária está entre 32 e 71 anos (média de 44 anos). O tempo de serviço na escola de origem está entre 4 e 11 anos e, na docência, entre 5 e 21 anos. Uma é pedagoga (Examinadora DELE)¹¹⁴ e quatro são professores especialistas (Espanhol, Português, Física e Matemática), sendo uma deles Mestre (ProfMat – Unicamp).

A pesquisadora enviou convite para 15 professores; a adesão foi de cinco professores, compareceram quatro. O professor que faltou não conseguiu chegar a tempo de um Estudo do Meio.

¹¹⁴ Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) são exames oficiais que certificam o grau de competência e domínio do idioma espanhol, outorgado pelo Instituto Cervantes em nome do Ministério da Educação e Ciência da Espanha.

O quadro a seguir fornece uma leitura concisa.

Quadro 31. Perfil dos participantes do grupo focal do Ensino Fundamental II (EFII)

Convidados – 15 professores
Adesão – 5 professores
Compareceram – 4 professores

Participante	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na escola de origem
P1/EFII	71	Feminino	Pedagogia; Examinadora DELE – Diploma Lengua Española	21 anos	11 anos
P2/EFII	32	Feminino	Letras – Português e Inglês; Especialização – Ensino de Línguas e Literatura	5 anos	4 anos
P3/EFII	37	Masculino	Licenciatura em Física	13 anos	6 anos
P4/EFII	35	Feminino	Bacharelado e Licenciatura em Matemática; Mestre – ProfMat/Unicamp	10 anos	8 anos

kvp\15jan2024\12:49

No EM, percebemos a participação de homens. As idades são 54 e 31 anos (média de 43 anos). O tempo de serviço na escola de origem é de 20 anos e 1 ano e 6 meses e, na docência, 24 e 4 anos. Os dois professores são especialistas (Biologia, Física), sendo um deles Doutor em Ciências.

A pesquisadora enviou convite para dez professores; a adesão foi de quatro professores, compareceram dois. Os professores que faltaram apenas avisaram que não poderiam estar presentes.

Cabe salientar que dois professores não foram convidados, pois uma professora participou da entrevista e a outra professora estava impedida.

O quadro a seguir fornece uma outra leitura.

Quadro 32. Perfil dos participantes do grupo focal do Ensino Médio (EM)

Convidados – 10 professores
Adesão – 4 professores
Compareceram – 2 professores

Participante	Idade	Gênero	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação na escola de origem
P1/EM	54	Masculino	Graduado em Ciências Biológicas; Mestre e Doutor em Ciências; Professor de Biologia	24 anos	20 anos
P2/EM	31	Masculino	Graduado em Engenharia elétrica; Professor de Física	4 anos	1 ano e 6 meses

kvp\15jan2024\12:49

4.2.2 Análise dos grupos focais – Percepções dos professores

A análise efetuada considera o foco de cada segmento, por exemplo, foco 1 do EFI, EFII e EM.

Não trabalhamos professor a professor; optamos pela visão de conjunto apresentada nos quadros, pois preferimos enfatizar os assuntos pela relevância. No percurso da análise poderemos evocar os autores referenciados neste trabalho.

Reiteramos a organização dos quadros de análise:

1ª rodada – Foco 1: Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®); eixos: ganhos e dificuldades.

Perguntas: 1º giro – Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

2º giro – Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

2ª rodada – Foco 2: Instrumento de Avaliação; eixos: percepção sobre o instrumento avaliativo, contribuição SAEsc® e melhorias do processo (destaques e sugestões).

Perguntas: 1º giro – Qual a sua percepção com o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®?

2º giro – Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

3º giro – Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

3ª rodada – Foco 3: Espaços de diálogo; eixos: avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc® e melhorias do processo.

Perguntas: 1º giro – Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

2º giro – Qual a sua sugestão para melhoria dos processos desses espaços?

4.2.2.1 1º Giro da 1ª rodada do EFI – Ganhos

Quadro 33. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 1 (P1/EFI a P6/EFI)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS					
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES			
P1/EFI	Mudança de paradigma	Aprendizagem		Dependência do instrumento avaliativo	Disposição dos itens pela diagramação	A prova em preto e branco e tons de cinza	Espaço de resposta
P2/EFI	Aprendizagem	Mudança de paradigma	Compartilhar surpreende	Unificação x Subjetivismo			
P3/EFI	Organização que agrega			Unificação x Subjetivismo		Ausência da formação individualizada do professor (FIP)	
P4/EFI	Aprendizagem	Diferentes olhares sobre o instrumento		Dependência do instrumento avaliativo			
P5/EFI	Participação da avaliação	Padronização	Regulação retroativa	Dependência do instrumento avaliativo	Ver o instrumento significa qualidade	A prova em preto e branco e tons de cinza	
P6/EFI	Novas experiências		Organização do trabalho pedagógico	A prova em preto e branco e tons de cinza			

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

kvp\15jan2024\12:49

O primeiro impacto causado pelo Sistema e entendido como ganho pelos professores foi a mudança de prática, ou seja, a prova que antes era realizada pelo professor de turma, com a chegada do SAEsc® passou a ser uma avaliação elaborada por uma equipe de professores do mesmo grupo educacional, denominados “professores-elaboradores”, com a participação dos demais em regime de parceria e, por isso, essa outra equipe passou a ser denominada “professores-parceiros”. Foi preciso compreender que a natureza dessa tarefa era coletiva entre os professores-elaboradores e os professores-parceiros. Essa mudança de

prática causou muita estranheza, até porque era preciso regular os processos que viabilizavam as ações dialógicas de maneira efetiva. Esse processo ainda passa por constante apuração porque assim é a escola. O objetivo dessa “engenharia” é, principalmente, por meio da disponibilidade dos espaços de diálogo, desvelar e reconhecer a diversidade cultural que compõe o ambiente social escolar a fim de tornar intervenientes e efetivas as ações transformadoras, necessárias a qualquer meio social que se perceba perverso.

Para além, todo esse movimento paradigmático ou amostral exige o esforço de tudo aquilo que se impele à transformação – e tal empenho impõe exercícios de compreensão. Noutras palavras, essa nova visão das práxis¹¹⁵ trazidas pelo SAEsc® suscita diligência, na formulação dos itens pelos elaboradores e parceiros, na aconselhada deferência dos avaliados diante de qualquer instrumento de avaliação, na leitura das “estratégias prometedoras” (Allal, 1986, p. 184), representadas por meio da escolha ou da escrita – na resposta selecionada ou na resposta construída – cujo propósito, afinal, é a efetiva regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

MUDANÇA DE PARADIGMA

Eu sou professora há 32 anos. Então, a gente tinha aquela ideia da prova ser muito decorar a matéria dada há séculos e, de repente, vem toda essa questão de você pensar em uma formação do aluno sem decorar. (P1/EFI)

Isso foi muito importante para mim na minha formação e também para organizar o trabalho pedagógico do que como a P4/EFI falou, o que a gente vai dar em sala de aula, o que é importante, quais questões são importantes a gente levantar, como a gente vai chegar naquele objetivo e focar no objetivo, para além do material didático também porque, aí, quando os alunos vão para a prova fazer essa avaliação, eles também precisam mostrar o conhecimento para além daqueles textos, para além daquele livro didático. Então, isso também é importante para os alunos, trazer esse olhar crítico. (P6/EFI)

O compartilhamento responsável de conhecimento é uma fonte incomparável que alimenta e promove o saber pedagógico e, quando coerente com o saber ser, surpreende-nos e agrega para uma prática humanizante (Freire, 2019a). E não só – este saber profissional é impelido para além dos limites da escola e do nosso entorno, como explicava Tardif ao escrever que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (2010, p. 19).

¹¹⁵ Práxis “é a transcrição da palavra grega que significa ação” (Abbagnano, 1999, p. 786).

Cabe observar que, sobre a resposta escolhida, a análise restringe-se aos limites objetivados no item e no conceito expresso da avaliação, percebidos segundo as características de qualidade do instrumento que são a confiabilidade¹¹⁶ (ou fidedignidade) e a validade.¹¹⁷ O psicometrista Damásio apresenta em sua plataforma uma explicação bastante simples sobre a diferença de um e outro.¹¹⁸

4.2.2.2 2º Giro da 1ª rodada do EFI – Dificuldades

Uma das dificuldades listadas pelos professores do EFI é o instrumento ser em preto, branco e tonalidades de cinza. Essa opção se aplica apenas nas avaliações formais presentes no ciclo avaliativo das unidades unificadas.

Tecnicamente a produção do instrumento colorido exigiria maior rigor dos suportes oferecidos pelos professores-elaboradores, professores-parceiros e do *designer* gráfico para manter a imagem visual expectada tanto para aqueles que não possuem problema algum visual como para aqueles que dependeriam de cuidados específicos, mas não possuem diagnóstico.

O propósito deste trabalho não é avançar nesse tema; todavia, é possível apontar três exemplos que se mostram preocupantes: (i) máquinas aptas a produzirem imagens de alta qualidade, baixa tiragem visto por um aspecto, porque entrecortada por disciplina, ano/série e, por outro, alta quantidade no montante de cada período; (ii) acessibilidade para daltônicos não diagnosticados;¹¹⁹ (iii) acessibilidade para autistas e outros transtornos, como o

¹¹⁶ “A confiabilidade está relacionada com a estabilidade e a consistência das avaliações. Logo, a maneira lógica de obter informações sobre a confiabilidade do desempenho de um aluno é observar e avaliar um ou mais desempenhos ou produtos do mesmo tipo” (Russell e Airasian, 2014, p. 222).

¹¹⁷ “O conceito de validade está relacionado com a possibilidade de as informações obtidas com a avaliação permitirem que o professor tome uma decisão adequada sobre a aprendizagem de determinado aluno” (Russell e Airasian, 2014, p. 221).

¹¹⁸ “Para entender a diferença entre fidedignidade e validade, podemos usar o exemplo de uma balança de banheiro. Se usarmos uma balança para pesar [medir a massa* de] um objeto repetidamente e obtermos resultados consistentes, podemos dizer que a balança é confiável. No entanto, se a balança estiver descalibrada e mostrar um peso** [uma massa] incorreto[a], ela não é válida para medir o[a] peso[massa] do objeto”. Bruno Figueiredo Damásio. **Qual a diferença entre fidedignidade e validade de um teste**. Disponível em: <https://psicometriaonline.com.br/qual-a-diferenca-entre-fidedignidade-e-validade-de-um-teste>. Acesso em: 12 fev. 2024. *Massa mede quantidade de matéria de um corpo (a unidade de medida é grama (g), quilograma, kg). **Peso mostra a relação da massa com a aceleração da gravidade (a unidade de medida é newton, N).

¹¹⁹ Foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o Acordo de Cooperação Técnica entre o Supremo Tribunal Federal e a empresa Miguel Neiva e Associados – Design Gráfico, que possibilita ao Tribunal utilizar o código ColorAdd (<https://www.coloraddsocial.org>). Trata-se de um alfabeto de cores, desenvolvido para representá-las por meio de símbolos gráficos, de forma a permitir que pessoas daltônicas consigam identificar tonalidades. De

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com disfunção sensorial não diagnosticado.¹²⁰ Na prática o desafio se revela, por exemplo, em: (i) realizar itens que não dependam das cores para a sua solução; (ii) realizar itens com as codificações do ColorAdd; (iii) usar outros recursos além da cor para passar a informação. O tema certamente requer maior reflexão sobre a real necessidade de a avaliação ser colorida, enquanto há outras avaliações processuais praticadas pela escola.

A dependência do instrumento avaliativo – por semelhança, lembramos Geraldi (2000, p. 103), “o professor ‘adotado’ pelo livro didático” – está tão enraizada no fazer pedagógico que, quando o ponteiro da bússola aponta para uma nova direção, a reação observada se assemelha à mutilação da subjetividade,¹²¹ ao informar o professor de que o instrumento avaliativo será elaborado por uma equipe de profissionais, inclusive ele mesmo – na qualidade de elaborador ou parceiro.

Eu encontrava dificuldade em não ver a prova. Quando a prova chegava, eu tinha que aplicar sem ver. Isso para mim era de morrer. [...] Então, agora não, agora, eu vejo [o instrumento avaliativo] antes e, aí, quando ela [avaliação] chega para mim que eu falo, que eu leio, que eu vejo; não, vamos mudar essa palavra por essa porque essa palavra não combina com essa faixa etária... (P5/EFI)

A maior dificuldade que às vezes eu enxergo é a sincronização das unidades. [...] Mas não tem que ser só de acordo com o que o professor disse, enfim, mas para mim é assim não conseguir abranger essa subjetividade que nós temos na educação como um todo. É o maior desafio, dificuldade. (P2/EFI)

A ideia desta propositura do Sistema é incutir os sentimentos de solidariedade, de desalienação e do diálogo. Sair do plano da abstração e passar para o mundo real tem sido um

acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o daltonismo atinge 350 milhões de pessoas no mundo, sendo 8 milhões no Brasil, e se caracteriza como distúrbio oftalmológico em que há a incapacidade de perceber ou diferenciar cores primárias (vermelho, amarelo e azul), além do verde. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=376837>. Acesso em: 3 fev. 2024.

¹²⁰ Pesquisa realizada pelo Laboratório de Percepção, Neurociências e Comportamento (LPNeC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) indica que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), conjunto de diferentes síndromes marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico, também pode causar problemas na visão. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/pesquisa-da-ufpb-indica-que-autismo-tambem-pode-causar-problemas-na-visao>. Acesso em: 4 fev. 2024. Disfunção sensorial: conhecida também como transtorno do processamento sensorial, essa condição se refere a distúrbios biológicos que impactam a capacidade do cérebro de entender os estímulos sensoriais. A disfunção sensorial não está ligada somente com o espectro autista, também pode estar relacionada com deficiências intelectuais, porém pessoas dentro do espectro estão mais propensas à essas sensibilidades. Os sinais mais comuns são o excesso de sensibilidade à luz, promovendo a visão distorcida e a sensação de luzes muito mais brilhantes do que elas verdadeiramente são. Disponível em: <https://www.visaohospital.com.br/autismo-e-a-disfuncao-sensorial-da-visao>. Acesso em: 4 fev. 2024.

¹²¹ “Caráter de todos os fenômenos psíquicos enquanto fenômenos de consciência que o sujeito relaciona consigo mesmo e chama de ‘meus’” (Abbagnano, 1999, p. 922).

processo ressentido para alguns, porque, como diz Geraldi, o “ato pedagógico é político” (2000, p. 103) e a vaidade o inflama.

Não temos o propósito de discutir neste estudo as implicações do modelo de cidadão que a ordem mundial sugere, mas temos de estar cientes de que a bandeira flamejante decretada é a do neoliberalismo,¹²² e o cidadão que se deseja é aquele capaz de atender aos anseios do poder econômico global.

Creemos que o processo de unificação das escolas viabiliza o reconhecimento da pluralidade cultural, por meio da colaboração de profissionais qualificados, a fim de promover a formação de “agentes humanos”.¹²³

Por isso, o SAEsc® se apresentou como projeto cujo propósito é criar estratégias operacionais de exequibilidade para a elaboração das avaliações dos processos de ensino e aprendizagem, viabilizando ações de intervenção e recuperação. Na prática, criamos procedimentos capazes de disponibilizar o diálogo na elaboração do Quadro Descritivo, na Avaliação Aberta, na retomada, na possibilidade de outras tantas condições que passam a coexistir. O objetivo é auxiliar a agenda do professor em suas atividades, minimizando suas tarefas ao organizar sua rotina pedagógica, buscando meios para que possa se dispersar menos em seus afazeres e focar-se mais na aprendizagem dos alunos.

Se o diálogo tem se mostrado desafiador, porque por vezes o tempo é exíguo, cabe convidar Afonso, para lembrar da avaliação formativa como um instrumento de emancipação.

Ela é difícil de pôr em prática, [porém] não deve significar impossibilidade. Trata-se de uma “utopia realizável” na medida em que só pode ser um projeto a construir gradualmente, aproveitando as sinergias dos movimentos sociais, contando com a disponibilidade dos pais que têm confiança nos professores e mobilizando todos aqueles que estão dispostos a estabelecer parcerias educativas numa lógica não mercantil e de interesse público. (Afonso, 2000, p. 97)

¹²² Liberalismo: corrente filosófica da economia política baseada na liberdade que começa com John Locke (séc. XVII) e prosseguiu até o séc. XIX. Neoliberalismo: nasce com a Escola de Chicago (1950) que propõe o Consenso de Washington, cria o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (1980). O Consenso de Washington reorientava os gastos públicos entre outros pontos. Em síntese, os neoliberais defendem a mínima cobrança de impostos e a privatização dos serviços públicos.

¹²³ “Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições”. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5002687/mod_resource/content/1/Cap_01_Bandura_Teoria_Social_Cognitiva.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

A formação individualizada do professor (FIP), prática interna das unidades unificadas disponibilizadas pelo SAEsc®, foi constituída em 2017 e seguiu até fevereiro de 2020, antes da pandemia da COVID-19.

Eu acho que tem sido um desafio. Eu acho que a gente está caminhando para achar esse caminho certo, mas ainda não está eficiente. [...] Quando a gente tinha a FIP, eu sentia que era uma formação mesmo. A gente entendia exatamente o que a gente tinha errado e avançava. Agora, tem sido mais lento esse retorno e acho que precisamos avançar nisso. (P3/EFI)

A volta da FIP não só para o elaborador, mas para a gente também. Então, eu acho que eu gostava muito daqueles encontros que a gente tinha e a gente aprende muito. Dá para colocar em prática muita coisa que a gente aprende e eu acho que a gente tem que ter mais tempo de encontros entre quem faz a prova, quem elabora, essa troca. Não só *online*, mas eu acho que eu trocar aqui, eu pegar o papel da parceira e dar uma olhada. Como a gente fazia isso bem lá atrás. Eu acho que eu, como eu sou uma pessoa do papel ainda, eu gosto de ler, de, sabe? Eu acho que essa troca ali na hora do falar, mais do que balãozinho. Eu não gosto muito de balãozinho, sinceramente falando. Eu prefiro essa troca na hora da conversa. A minha sugestão seria mais encontros. (P5/EFI)

Eu também gosto da ideia de ter a FIP, o encontro. Eu acho que a gente aprende muito, não só os elaboradores, mas todos nós. É uma formação importante. Eu concordo sim. (P1/EFI)

O objetivo da FIP era difundir a avaliação formativa em busca da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Para que isso fosse efetivo, tinha de ser feito por fases: a 1ª fase – Escrever e entender a estrutura do QD; a 2ª fase – Usar o conceito da Gramática funcional para escrever o item de acordo com os objetivos estabelecidos no QD; a 3ª fase – ensinar a ler a escrita dos alunos e trabalhar as grades de correção. Nós conseguimos chegar até a 2ª fase no EFI. O EFII não chegou a conhecer a FIP, mas alguns professores especialistas participaram dos encontros voluntariamente.

O retorno das atividades regulares do Sistema, em 2022, promoveu mudanças no Organograma, ficando a FIP suspensa até novas medidas da gestão a fim de rearranjarem o novo modelo da prática formativa dentro da escola para o EFI.

4.2.2.3 1º Giro da 1ª rodada do EFII – Ganhos

Quadro 34. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 1
(P1/EFII a P4/EFII)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS				
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES		
P1/EFII	Qualidade no ensino e na aprendizagem			As famílias e o Sistema		
PARTICIPANTES	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P2/EFII	Compartilhamento	Compartilhar é reconhecer o diverso	Organizar traz compreensão	Compartilhar também é um desafio	O Sistema interagindo com o Calendário escolar
	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P3/EFII	Clareza de propósito	Organização docente		Conflito de interesses	As famílias e o Sistema
	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
P4/EFII	A unificação trouxe qualidade	Compartilhar traz amplitude		As famílias e o Sistema		

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

kvp\15jan2024\12:49

COMPARTILHAMENTO [RESPONSÁVEL]

O ganho é o compartilhamento entre os professores das possibilidades. Quando você tem um grupo de professores discutindo sobre a avaliação, sobre o conteúdo, sobre tudo que está envolvendo esse sistema, eu acho que é um ganho bastante importante e grande parte de um instrumento de avaliação que seja, a gente sempre parte de uma visão muito subjetiva da nossa turma, professor, e quando a gente tem essa rede de compartilhamento, discussões sobre o que está sendo feito, os objetivos colocados ali, eu acho que esse ganho é maior e a gente consegue abarcar todas essas subjetividades dos diferentes professores, dos diferentes alunos que estão em sala de aula. (P2/EFII)

A responsabilidade é a obrigação de responder seja pelas próprias ações ou de outrem ou ainda de alguma coisa dada em confiança. A consciência da existência da obrigação nas ações em geral já é um ganho, mas saber que o compartilhar algo gera também a obrigação de responder pelo compartilhamento é de suma importância, até pensando na saúde de quem participa da ação de compartilhar.

Esse tema, como é de se notar, penetra nas duas “condicionantes” ligadas à ação profissional do professor, a saber: (i) a transmissão da matéria e (ii) o gerenciamento das interações com os alunos. Assim é que cabe ao professor fazer essas “condicionantes convergirem”, por meio de ações colaborativas (Tardif, 2010). É, principalmente, na primeira condicionante que as ações do Sistema interferem no sentido de auxiliar o profissional a

minimizar a complexidade das relações com o outro. E se os professores percebem o compartilhamento como um ganho, é porque essa interação – SAEsc® ↔ Coordenação ↔ Professor ↔ Aluno ↔ Famílias – está fluindo e produzindo resultados positivos.

CLAREZA DE PROPÓSITOS

A grande questão, realmente, na minha ótica, é uma questão operacional. Eu vejo isso com bons olhos, porque, querendo ou não, tanto para nós, professores, como pessoas que estão no ambiente escolar, e como somos funcionários, trabalhamos, nós precisamos de um sistema de metas bem estabelecido, eu acredito que para os alunos também. Eu acho que a principal vantagem que o sistema pode trazer para eles é justamente deixar para eles mais claro isso. (P3/EFII)

A UNIFICAÇÃO TROUXE QUALIDADE

Eu acho que um dos ganhos foi o estabelecimento de um patamar de qualidade dentro do grupo educacional, pois com o sistema unificado, diretrizes bem estabelecidas, estabeleceu um patamar de qualidade alto, na minha opinião. E eu concordo também que a troca entre professores foi um grande ganho, principalmente a partir do momento em que você tem professores em diferentes unidades e professores em diferentes anos e séries também. (P4/EFII)

Como mencionamos, a unificação é um meio de amplificar a visão do professor para abordagens mais consistentes, de forma a pensar o aluno inserto em uma ideia da realidade global e da diversidade que enriquece o sentido de humanidade. Ter visão global, portanto, é ter consciência das diversas culturas; muito mais, compreender que a consciência verdadeira é a da vivência.¹²⁴

4.2.2.4 2º Giro da 1ª rodada do EFII – Dificuldades

O Calendário SAEsc® deriva do Calendário escolar unificado. O Calendário obedece ao período bimestral, o que nos deixa pouca margem para sermos flexíveis, pois o Sistema submete-se a uma organização que se inicia com o QD; ao momento de esboço do instrumento avaliativo pelos elaboradores; à Avaliação Aberta, em que é discutido com os parceiros o esboço construído; ao fechamento pelos elaboradores do documento formal; ao

¹²⁴ Morente rememora Bergson ao explicar o conceito “vivência”. “Uma pessoa pode estudar minuciosamente o mapa de Paris; estudá-lo muito bem; observar um por um, os diferentes nomes das ruas; estudar suas direções; depois pode estudar os monumentos que há em cada rua; pode estudar os planos desses monumentos; pode revistar as séries de fotografias do Museu do Louvre, uma por uma. Depois de estudar os mapas, os monumentos, pode este homem procurar para si uma visão das perspectivas de Paris mediante uma série de fotografias tomadas de múltiplos pontos. Pode chegar, dessa maneira, a ter uma ideia bastante clara, muito clara, claríssima, pormenorizadíssima, de Paris. Semelhante ideia poderá ir aperfeiçoando-se cada vez mais, à medida que os estudos deste homem forem cada vez mais minuciosos; mas sempre será uma simples ideia. Ao contrário, vinte minutos de passeio a pé por Paris são uma vivência” (Morente, 1964, p. 23-24).

encaminhamento dos originais para o DEE; à produção do editorial; à produção gráfica; ao transporte para as unidades. Esta organização que todo sistema imprime impõe uma “consciência prática”, como ensina Tardif (2010). Rotinas “são meios de gerir a complexidade das situações de interação e de diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos” (Tardif, 2010, p. 216). Fato é que “ninguém escolhe ser rotineiro; no entanto, todos nós o somos, não por opção, mas porque o tecido ontológico da vida social é feito precisamente de tais regularidades práticas” (Tardif, 2010, p. 216).

O SISTEMA INTERAGINDO COM O CALENDÁRIO ESCOLAR

Outra questão que já foi pontuada pelo P3, acho que é a questão da própria rotina. Embora seja muito organizado, às vezes também o tanto ali de operações que a gente tem que lidar, também às vezes acaba virando uma dificuldade devido ao tempo, mas essa é uma outra questão, que não diz respeito ao sistema em si. (P2/EFII)

A desvantagem da rotina se dá no momento em que ela se torna rígida; por isso, qualquer processo que caminha com a durabilidade do tempo depende de soluções que busquem por flexibilidade, e isso só é possível em casos de extremo domínio dos procedimentos e da articulação que se tenha no espaço e no tempo em que o professor esteja inserido.

4.2.2.5 1º Giro da 1ª rodada do EM – Ganhos

Quadro 35. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 1 (P1/EM e P2/EM)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS					
PARTICIPANTES	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES		
	P1/EM	Unificação	Produção editorial	Revisão	Tempo	Socialização	Exclusividade
PARTICIPANTES	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES		
	P2/EM	Padronização	Unificação imprime ideia de excelência		Execução do Quadro descritivo	Executar a prova de outro professor	

LEGENDA P/EM Professor do Ensino Médio.

O Ensino Médio é um segmento de características singulares, talvez, porque os professores estejam mais envolvidos com a preparação dos estudantes para os grandes certames, como Enem,¹²⁵ vestibulares e outros tantos para aqueles que almejam estudar fora do País e/ou que precisam comprovar proficiência em uma segunda língua, por exemplo, Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Sabemos que nessa etapa final o aluno se prepara para um salto maior, que é sair da educação básica, concluindo, portanto, sua primeira trajetória educativa. Qualquer que seja a escolha do aluno – ensino técnico, superior no Brasil ou fora do Brasil –, cumpre lembrar que as práticas perfilhadas à competição fragilizam os estudantes sobremaneira, aumentando a ansiedade daqueles que estão na antessala de suas escolhas e do processo seletivo.

Entendemos, sim, preparar e desenvolver ainda mais o estudante para a pesquisa, e aqueles que desejam a área técnica deveriam ter a chance de escolher um curso técnico integrado ao Ensino Médio na própria escola, pois é fato que nem todos foram forçados para a vida acadêmica – e isso não é demérito algum. Assim, atenderíamos tanto o aluno que deseja a área de pesquisa como o aluno que deseja se qualificar em uma área técnica, sem tirar de suas mãos a possibilidade de ingresso futuro na área de pesquisa.

Por conta desse cenário e das pressões externas, consideramos que o SAEsc® seria mais bem aproveitado pela gestão e pelos docentes no EM com um programa formativo a começar no 9º ano, que falasse a linguagem dos professores não só para operar os

¹²⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em instituições de educação superior portuguesas que têm acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais.

Qualquer pessoa que já concluiu o ensino médio ou está concluindo a etapa pode fazer o Enem para acesso à educação superior. Os participantes que ainda não concluíram o ensino médio podem participar como “treineiros” e seus resultados no exame servem somente para autoavaliação de conhecimentos.

A aplicação do Enem ocorre em dois dias. A Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep garante atendimento especializado e tratamento pelo nome social, além de diversos recursos de acessibilidade. Há também uma aplicação para pessoas privadas de liberdade.

Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 8 fev. 2024.

mecanismos do Sistema, mas também para ampliar o processo, na 1ª e 2ª séries, usando as áreas do conhecimento com tarefas interdisciplinares para culminar em uma 3ª série mais específica, seja na área de pesquisa, seja na área técnica.

Cabe ressaltar que P1/EM está há muito tempo na escola de origem do SAEsc®, impregnado de suas experiências, e que P2/EM atua há pouco tempo na profissão de professor e na escola de origem, fato este bastante interessante para se analisar, uma vez que,

em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. [...] Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (Tardif, 2010, p. 56)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Então, ter alguém que já esteja responsável pela questão da confecção, pela questão de diagramação, pela questão de impressão, pela aplicação, é uma coisa que tira uma série de cargas do professor. Então, isso é uma coisa que tem que ser dado mérito pelo trabalho do SAEsc®. (P1/EM)

PADRONIZAÇÃO

[...] o que eu vejo muito positivo de a gente ter um Sistema de avaliação escolar, é que esse sistema propicia a gente a ter uma padronização nas avaliações, eu já trabalhei em escolas que a gente tinha que preparar a avaliação, e cada professor preparava de um jeito, com a quantidade de avaliações que ele achava que deveria colocar naquele semestre. Isso para o aluno é ruim, na minha opinião, porque você acaba criando uma carga de ansiedade grande, e o aluno tem um papel fundamental no processo avaliativo. (P2/EM)

UNIFICAÇÃO

Primeira questão que eu acho importante destacar é a questão de a gente ter uma cobrança com um bom nível de provas, e que seja estabelecido entre as diferentes unidades escolares também onde se aplicam essas provas. (P1/EM)

UNIFICAÇÃO IMPRIME IDEIA DE EXCELÊNCIA

O segundo ponto, é que a gente está em um grupo que comunga de um Sistema de avaliação comunitário, então esse Sistema de avaliação é comum a todos, então isso também, na minha opinião, é positivo, porque a gente cria, dentro das unidades, essa ideia de excelência, todas as provas foram aplicadas em várias escolas, então você tem que fazer um excelente trabalho para que seu aluno, no fim, vá bem naquela avaliação que foi colocada à prova em vários locais. Então eu elenquei esses dois pontos, as avaliações serem padronizadas facilita para o aluno, e o sistema de avaliação comunitário entre escolas também cria essa ideia de excelência. (P2/EM)

Com base nas primeiras considerações e nos textos dos professores é que notamos o distanciamento entre o segmento e o Sistema. Eles demonstram o Sistema apenas como uma

estrutura editorial e percebem a unificação¹²⁶ como meio de incutir excelência, mas com um sabor incompreensível, uma vez que P2/EM entende sua visão como positiva – “você tem que fazer um excelente trabalho para que seu aluno, no fim, vá bem naquela avaliação que foi colocada à prova em vários locais” –, fala impregnada de um viés velado de competição entre as unidades, propósito que em momento algum o SAEsc® pensou imprimir, pois a ideia é de que todos cheguem juntos a seus objetivos e vibrem juntos, sem o ânimo da reclamação que paralisa ou do fracasso que impede de tentar.

4.2.2.6 2º Giro da 1ª rodada do EM – Dificuldades

Com relação às dificuldades, temos três pontos fundamentais apresentados, que é (i) a baixa socialização entre elaboradores e os parceiros, conseqüentemente (ii) um QD pouco compreendido e, inevitavelmente, (iii) uma avaliação produzida para preencher tabela.

SOCIALIZAÇÃO

Então, eu sinto falta de momentos de maior convivência entre nós, entre nós grupos de docentes, não só de avaliação, mas essa troca com outros professores de disciplinas, e essa é uma dificuldade que se coloca, e também não sei se tem solução. (P1/EM)

EXECUÇÃO DO QUADRO DESCRITIVO

Mas a gente faz parte da composição dos Quadros Descritivos, e de fato, essa composição fica bem distante da aplicação da prova. Então, quando a gente vai produzir o quadro, é claro que a gente tem um planejamento, e eu sempre olho o planejamento para poder fazer a confecção do quadro, mas esse planejamento está suscetível à execução em sala de aula. (P2/EM)

EXECUTAR A PROVA DE OUTRO PROFESSOR

Eu sinto uma dificuldade em me colocar naquela avaliação, e aqui eu não falo de um erro de unidade, não, da forma como a questão, a pergunta que ele coloca. Então, o processo de discussão, o processo de diálogo, ele acontece após a confecção da prova, então eu elencaria essas duas dificuldades. (P2/EM)

No discurso dos dois professores, é de se notar o desconhecimento dos fluxos do Sistema e a inexperiência de P2/EM com o Quadro Descritivo – problemas que a Avaliação Aberta minimizaria, pois é até por isso que temos professores-elaboradores supostamente profissionais mais experientes dialogando com os menos experientes. É natural que P2/EM sinta dificuldade em se colocar no instrumento, o que denota ser imprescindível oferecer formação em serviço para os professores.

¹²⁶ Ver Capítulo 2, item 2.1, deste estudo.

Ao que se refere à socialização, esta sempre parte do professor-elaborador. É ele quem cria o grupo dos parceiros e disponibiliza datas e horários (ao menos três dias dentro da semana de Avaliação Aberta, de acordo com o disposto no Calendário SAEsc®, e em horários preferencialmente diferentes). Depois de ficarem decididos o dia e a hora, conforme decisão da maioria, o elaborador disponibilizará o *link* no Meet para que os parceiros tenham acesso e participem da Avaliação Aberta. Pedimos que o Encontro seja realizado pelo Meet, para não conflitar com os documentos criados na plataforma Google.

4.2.2.7 1º Giro da 2ª rodada do EFI – Percepção¹²⁷ sobre o instrumento avaliativo

O Quadro 36 aponta uma categoria, tratando do item de múltipla escolha. Importa tecer uma breve nota sobre o assunto. A elaboração da múltipla escolha passa por diversas etapas – a primeira delas é analisar a que ano/série serão destinados os itens, pois a linguagem deverá alcançar o avaliado. Porém nada impede que o elaborador traga novos vocábulos; por isso, é aconselhável apresentar, nos anos iniciais, entre três ou cinco termos na área do instrumento reservado ao “Vocabulário”, além de autorizar o uso de dicionário durante a aprendizagem de seu manuseio. Nos anos finais até o EM, o Vocabulário deve acompanhar o suporte quando for imprescindível, por exemplo, com termos ou expressões estrangeiras ou em latim.¹²⁸

O INSTRUMENTO AUXILIA A CRIANÇA A ENTENDER OS COMANDOS

Então, eu acho que é isso, eu acho que tem essa parte do vocabulário, ajuda a nos mostrar, a gente consegue entender aonde a criança está tendo mais dificuldade, na interpretação ou em outro entendimento ou é o próprio vocabulário. No quinto ano, a gente tem uma tabela com, como é que chama? Esqueci agora. Meu Deus, os enunciados, os verbos, os comandos, os verbos de comando. Isso faz uma diferença sim porque isso é muito utilizado nas provas. Então, eu acho a prova bem inteligente. (P1/EFI)

O INSTRUMENTO AVALIATIVO É UM RETRATO DE NOSSAS PRÁTICAS

Bom, eu concordo [com a P1]. Eu acho que nossas provas, no geral, elas vêm ficando cada vez mais, assim, inteligentes com relação à linguagem que é utilizada. Eu sempre falo que aqui nós cobramos do aluno que ele estabeleça relações, que ele faça relações e, na prova, que vai depois para casa, para as famílias e tudo o mais, é um retrato disso. (P2/EFI)

¹²⁷ “Podemos distinguir três significados principais deste termo: (i) um significado generalíssimo, segundo o qual esse termo designa qualquer atividade cognoscitiva em geral; (ii) um significado mais restrito, segundo o qual designa o ato ou a função cognoscitiva à qual se apresenta um objeto real; (iii) um significado específico ou técnico, segundo o qual esse termo designa uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente” (Abbagnano, 1999, p. 753).

¹²⁸ “1609. *Alea iacta est* – O dado está lançado” (Tosi, 1996, p. 725). Frase pronunciada por Júlio César no ano de 49 a.C., no momento que atravessou o rio da Romanha que marcava as fronteiras da Itália.

Quadro 36. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 2 (P1/EFI a P6/EFI)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAesc®?

Qual a contribuição do SAesc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS							
EIXOS	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAesc®		MELHORIAS DO PROCESSO			
PARTICIPANTES	P1/EFI	A múltipla escolha é um item difícil para elaborar e para responder	O instrumento auxilia a criança a entender os comandos	A importância da retomada		Dependência de material de ensino	Calendário mais arejado		
	P2/EFI	O instrumento avaliativo é um retrato de nossas práticas	O instrumento sugere avaliação das práticas	O sistema fez aumentar a qualidade do ensino	A retomada é aprendido	Alinhar o roteiro de estudo por objetivo			
	P3/EFI	Formação sobre grau de dificuldade	Falta de efetividade no instrumento de produção de texto (PT)	Clareza dos objetivos	A retomada promove avanço	Avaliação colorida	Calendário mais arejado	Supressão da avaliação de Produção de Texto	
	P4/EFI	A importância do instrumento desafiador			Aprender a olhar a avaliação	Avaliar faz parte do processo formativo	Formação de Professor		
	P5/EFI	O instrumento precisa evoluir progressivamente no 3º ano			O Sistema convida ao estudo		Calendário mais arejado	Avaliação colorida	Alinhar o roteiro de estudo por objetivo
	P6/EFI	Destaque para a retomada	O papel formativo do QD	Falta de efetividade no instrumento de produção de texto (PT)	O Sistema é formativo		Calendário mais arejado		

LEGENDA P1/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

kvp\15jan2024\12:49

O segundo passo é acompanhar o Mapa de Avaliação, que contém o número de itens de múltipla escolha para cada ano/série e respectiva quantidade de alternativas, que poderá ser quatro ou cinco, sendo aquela com três distratores e uma alternativa correta e esta com quatro distratores e uma alternativa correta. O terceiro passo é observar o Quadro Descritivo (QD) correspondente ao ano/série e ao bimestre, que contém o conteúdo, os objetivos e as habilidades elencadas pelos professores das unidades.

O PAPEL FORMATIVO DO QD

Eu acho que com objetivo bem definido de cada questão [item] é possível a gente ver isso, sabe? Quais os alunos que têm dificuldade de interpretação, o que não entendeu nessa parte de adjetivo, substantivo. Eu acho que a gente consegue perceber isso. (P6/EFI)

A construção do item segue um percurso trabalhoso pela quantidade de observações que devem estar incutidas na compreensão do professor-elaborador. Somente para

exemplificar, podemos citar: (i) as alternativas devem ser plausíveis, ou seja, não conter conteúdos absurdos; (ii) a alternativa não deve permitir que o aluno acerte por exclusão; (iii) as alternativas devem ser gramaticalmente consistentes; (iv) o elaborador deve considerar o tempo de leitura para cada item; (v) é importante que o contexto do aluno seja levado em conta na elaboração; (vi) elaborar itens de forma positiva; (vii) fornecer todos os dados necessários, como fórmulas, conceitos, definições para a resolução do item; (viii) todo suporte utilizado deve ser realmente necessário para a resolução do item; (ix) elaborar alternativas que tenham o mesmo tamanho ou número de elementos; (x) não elaborar itens capazes de confundir o aluno;¹²⁹ (xi) quando possível, inserir os números em ordem crescente ou decrescente. Há outras tantas.

A MÚLTIPLA ESCOLHA É UM ITEM DIFÍCIL PARA ELABORAR E PARA RESPONDER

Eu acho que o instrumento, ele vem melhorando ao longo do tempo. As nossas provas são sim inteligentes e as crianças têm que pensar bastante na habilidade e que vai fazer parte até a universidade. Então, eles precisam sim adquirir. A múltipla escolha eu acho que é uma das questões mais difíceis. Eles falam que é a fácil. Eles acham que é a mais fácil. Não é não. Eu acho que é tanto na elaboração e tanto na hora de responder. Eu acho que no quinto ano poderia ser cobrado até um pouco mais de múltipla escolha pensando já em um sexto ano, que parece que eles têm sim uma primeira parte da prova mensal só múltipla escolha. (P1/EFI)

Sim, as avaliações de múltipla escolha são trabalhosas; porém, se bem construídas, oferecem indicadores.¹³⁰ Todavia, esses indicadores não são capazes de autorizar

a interpretação das informações fornecidas pela avaliação formativa [...], pois ela incidirá mais sobre a natureza da estratégia ou processo seguidos pelo aluno do que sobre a correção do resultado a que ele chegou [...] é preferível constatar que o aluno está a elaborar uma estratégia prometedora, suscetível de conduzir uma compreensão real das propriedades da tarefa em questão, a constatar que ele forneceu uma resposta “correta” como resultado de uma estratégia duvidosa. (Allal, 1986, p. 184)

DESTAQUE PARA A RETOMADA

Eu acho que fica claro para a gente, enquanto professor, quais são as lacunas que a gente precisa cuidar e, na retomada, quando a gente faz essa retomada, a gente consegue, às vezes, esclarecer aquela questão que muitos alunos não entenderam muito. Então, a gente consegue fazer também, arrematar o assunto, assim, que, às vezes, não ficou tão claro. (P6/EFI)

¹²⁹ “PERGUNTA O médico receitou que José tomasse três pílulas, uma a cada meia hora. Em quanto tempo José terá tomado todas as pílulas? (a) Em 1h00 (b) Em 1h30 (c) Em 2h00, (d) Em 2h30. ALTERNATIVA CORRETA – A”. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/08/02/13-perguntas-com-pegadinhas-para-voce-testar-sua-concentracao.htm>. Adaptado. Acesso em: 10 fev. 2024.

¹³⁰ Indicador “É uma medida, quantitativa ou qualitativa, utilizada para avaliar o desempenho do objetivo, e o alcance das metas” (UFRPE). Disponível em: http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www2.proplan.ufrpe.br/files/Guia%20para%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Indicadores%20-%20orienta%C3%A7%C3%B5es_0.pdf. Acesso em: 10 fev 2024.

Considerando “a integração da avaliação formativa nas atividades de ensino e de aprendizagem” (Allal, 1986, p. 190), materializada pelos textos produzidos continuamente, e sendo possível acompanhar desde o início as dificuldades de cada aluno, orientando-os continuamente, entendemos por uma reanálise da prática da avaliação de Produção de Texto (PT), pois realmente perde o sentido a avaliação pontual, se já efetivada a avaliação contínua. No entanto, há que se observar que, se a escrita se mostra comprometida em alguma outra avaliação em que ela é exigida, a avaliação formativa pontual da PT precisa permanecer na modalidade mista (Allal, 1986, p. 192).

FALTA DE EFETIVIDADE NO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO (PT)

Olhando a avaliação, eu não vejo tanta efetividade assim na prova de produção de texto porque eu acho que a avaliação processual que a gente faz dos textos de olhar a pasta toda, eu acho muito mais efetivo do que ali aquele momento a avaliação em si, mas as outras eu acho muito positivo. (P3/EFI)

O INSTRUMENTO SUGERE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS

Então, às vezes, o que eu percebo é que será que nós estamos oferecendo os recursos corretos para que eles façam essas provas? (P2/EFI)

A reflexão se faz necessária a todo o tempo, e é até por essa razão que no decorrer desses dez anos o SAEsc® tem passado por diversas conformações; não, é óbvio, na mesma velocidade que os atos e fatos nos foram apresentados, mas essas ressignificações demonstram, insistentemente, que a avaliação formativa é possível e é viável. A fase agora é mais urgente; trata-se da necessária avaliação das ações do Sistema para que as transformações comecem a acontecer a partir do conhecimento dos processos, a fim de que as portas das boas práticas não fiquem semicerradas como uma intencionalidade fadada à poeira nos umbrais que emperram as dobradiças – e só trazem ressentimentos.

4.2.2.8 2º Giro da 2ª rodada do EFI – Contribuição SAEsc®

Freire informa que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (2019a, p. 30-31). Quem escolhe a profissão de professor precisa ter consciência do próprio “inacabamento” (Freire, 2019a, p. 50) – assim é que o homem está em processo, sendo formado, construído e nesse percurso injeta nas suas práticas o novo apreendido. Por isso, inclusive, é que o Sistema se reconfigura continuamente e prepara a terra para o cultivo e a colheita, trazendo algum proceder diferente, renovando-se, apropriando-se de novas tecnologias para auxiliar os

profissionais professores, a produzirem cada vez mais, em um processo interativo de crescimento que se refletirá, inevitavelmente, no estudante.

O SISTEMA CONVIDA AO ESTUDO

Bom, a contribuição que eu acho que o (SAEsc®) trouxe para mim é que eu tenho que, às vezes, estudar mais para melhorar a minha aula para que a prova fique melhor para os alunos e que eles devolvam melhor para mim.

Então, esse buscar, pesquisar e ir atrás eu acho que isso as provas trouxeram para mim. Eu também vou atrás para que eu faça, para que eu aplique para eles, para que a minha aula seja mais rica para que, na hora que eles forem fazer a prova, eles estejam melhor. (P5/EFI)

CLAREZA DOS OBJETIVOS

Eu acho que a contribuição para nós professores é em relação a ter clareza dos objetivos, não só dos objetivos, mas também entender quais são os pré-requisitos para os próximos objetivos daquilo que é essencial. (P3/EFI)

É usual o professor compreender a avaliação como fruto daquilo que ensinou, resultando em um documento repleto de subjetividade, mantendo seu olhar cativo no item em busca – de forma inconsciente –, inclusive, das próprias características que o identifique na escrita do aluno. Por meio da avaliação formativa, o SAEsc® sugere o trabalho coletivo, usando os espaços de diálogo para isso, porque a avaliação deve ter outro propósito: o de ser um instrumento provocativo e capaz de trazer à superfície o repertório apreendido pelo aluno, mostrando estratégias por vezes impensadas pelo professor.

UNIFICAÇÃO X SUBJETIVIDADE

[...] a maior dificuldade que às vezes eu enxergo é a sincronização das unidades. [...] Mas não tem que ser só de acordo com o que o professor disse, enfim, mas para mim é assim não conseguir abranger essa subjetividade que nós temos na educação como um todo. (P2/EFI)

O Sistema Educacional apresenta uma realidade heterogênea e, por isso suas práticas sugerem trabalho coletivo em que cada sujeito expressa suas experiências, que se traduzirão numa ação singular, porque traduzida em uma linguagem diversa, ou seja, própria da diversidade. Desse modo, a diversidade estabelece a régua de dificuldade, trazendo para um limite de melhoria contínua. Noutras palavras, a régua de satisfação tem se mostrado superior à vontade de cada sujeito (professor-elaborador e professor-parceiro). O mesmo acontece com os alunos que diante de um instrumento calibrado pela diversidade respondem dentro dessa satisfação. Na prática, temos um Sistema formativo, como relatam as professoras.

O SISTEMA FEZ AUMENTAR A QUALIDADE DO ENSINO

Bom, eu acredito que, como a prova vindo com esse sistema de avaliação que nós temos hoje, eu acredito que até a forma como eu ensino o meu aluno melhorou. Então, até, assim, foi o que eu comentei no item anterior, nós ensinamos os alunos a estabelecer relação e nós cobramos isso porque nós ensinamos isso. Então, porque

nós temos um instrumento mais exigente nós também melhoramos a nossa prática. (P2/EFI)

O SISTEMA É FORMATIVO

Sabendo o objetivo, a gente pode elencar os erros. Aferir o que precisa ser trabalhado melhor com um determinado aluno ou na sala e eu acho que essa retomada também é muito rica porque é formativa para a gente também do que a gente pode desenvolver na sala de aula, o que precisa ser trabalhado, por exemplo, o vocabulário, ampliar vocabulário ou interpretação de um gênero textual e também a formativa para o aluno porque é como a P2 falou, eles percebem que eles erram, às vezes, por interpretação ou porque leu rápido demais ou até mesmo para a gente perceber qual aluno estudou, porque são palavras-chaves que a gente trabalhou durante todo o bimestre, mas, naquela prova, ele não conseguiu desenvolver e era uma questão simples. (P6/EFI)

AVALIAR FAZ PARTE DO PROCESSO FORMATIVO

Como as minhas colegas disseram, o momento da retomada é um momento super-rico. [...]

Eu costumo dar para eles um papel com objetivos. Eles vão olhar os objetivos, o que eles erraram e colocar ali objetivos para o próximo bimestre. Então, eu errei porque eu não li com atenção aquele texto. Então, qual é o próximo objetivo? Ler com mais atenção o texto. Observar lá as perguntas com mais atenção. Então, esse momento de retomada, ele é superimportante e superformativo também. (P4/EFI)

4.2.2.9 3º Giro da 2ª rodada do EFI – Melhorias do processo

Recordamos que o Calendário SAEsc® é construído a partir do Calendário escolar unificado, que é um documento que organiza o período letivo. Em outro momento deste estudo, já mencionamos a importância de esse Calendário ter uma outra conformação, porém estamos vinculados às disposições legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996 – LDB), nos artigos 23 e 24, inciso I, estabelecem uma carga horária mínima e uma organização recomendada.

CALENDÁRIO AREJADO

Então, eu acho que a minha sugestão é que a gente tenha um tempo maior até chegar as provas. Como eu não sei, mas eu até tenho uma sugestão, mas eu acho que não cabe aqui. Acho que não cabe, mas é isso, K., eu acho que é esse o que precisa mais. (P5/EFI)

CALENDÁRIO MAIS AREJADO

Eu também concordo com a questão do Calendário. Eu acho bem corrido e, quando a P5 falou quero um tempo de estudo maior com os meus alunos, eu acho que é o tempo de qualidade significativo porque a gente consegue dar conta. (P6/EFI)

CALENDÁRIO MAIS AREJADO

Eu acho, eu sou a favor do trimestre. Eu acho que o trimestre é um tempo maior. (P1/EFI)

A par das questões legais, esse tema – abertura do Calendário – tem gerado, no extremo, inflexibilidade ao Sistema. Por essa razão, temos solicitado a formação em serviço para que gestores e professores, ao conhecerem as características básicas do SAEsc® e seus princípios motivadores, conjuntamente, consigam encontrar soluções para o volume de demanda que se apresenta e utilizem o Sistema a favor de todos. Trocando em miúdos, no final, a estrutura só tem a beneficiar os estudantes, além dos próprios gestores e docentes, ao minimizar a complexidade das ações, trazendo organização, maior segurança e qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme sinalizado pela própria pesquisa.

4.2.2.10 1º Giro da 2ª rodada do EFII – Percepção sobre o instrumento avaliativo

Quadro 37. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 2 (P1/EFII a P4/EFII)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS					
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P1/EFII	O instrumento mostra a dificuldade com a escrita na linguagem aprendida		Importante é o aprendizado e não a nota			Mais participação dos colegas	
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P2/EFII	Enunciados que organizam o pensamento do aluno e enriquecem	A recuperação retoma objetivos e habilidades complexos com grau de dificuldade fácil	Maior percepção das dificuldades dos alunos	Percepção dos objetivos de aprendizagem		As mudanças já estão acontecendo	Mais esclarecimento para as famílias
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P3/EFII	Abrangência dos instrumentos	Contextualização que dialoga com a realidade	Apuração do planejamento	Interação com professores amplia realidades	Entender que o instrumento serve para avaliar e não para definir o aluno	É preciso pensar como melhorar os anos de impacto	
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P4/EFII	Diferentes tipos de instrumentos para diferentes estudantes	Aumento de interesse e ganho de repertório	Objetividade	Pesquisa de referências diferentes	Olhar a correção considerando o caminho da resolução	Ajuste nos anos de transição	Apurar a avaliação de recuperação

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

O ciclo avaliativo SAEsc® traz na sua estrutura a aptidão de permitir que o professor possa fazer um prognóstico, usando as informações de entrada oferecidas pela escola, por exemplo, o histórico e outros, ao alcance da realidade escolar quando se tratar de professores ou alunos novos. A prova objetiva (PO) deve ser um instrumento capaz de sinalizar informações que precisam chegar em tempo hábil às mãos dos professores, para que tenham subsídios que venham a melhorar a qualidade do trabalho do professor profissional. Claro é que, quanto maior for a tecnologia empregada em um único corredor para o desempenho dessa tarefa, mais informações chegarão às mãos dos docentes, de forma ágil. Para isso acontecer, o Calendário escolar, inclusive, precisa ser operacionalmente executável, sob pena de perder o significado dessa PO. No terceiro quadrante do ciclo avaliativo SAEsc®, temos aquela avaliação cuja estrutura é de uma “avaliação formativa pontual, regulação retroativa” (Allal, 1986, p. 189). Essa avaliação permite o trabalho de retomada e intervenção, como realizado no Ensino Fundamental I e relatado nesta pesquisa.¹³¹

DIFERENTES TIPOS DE INSTRUMENTOS PARA DIFERENTES ESTUDANTES

Eu acho muito válido ter os dois momentos, da objetiva e da avaliação dissertativa. Como o P3 falou, diferentes alunos têm desempenhos diferentes e isso faz com que a gente consiga direcionar melhor o trabalho sobre o aluno, então eu tenho vários casos que eu vejo claramente a hora que eu abro o boletim de todas as matérias do aluno para todas as avaliações, eu consigo ver que, às vezes, tem aluno que na objetiva vai muito mal, na dissertativa vai muito melhor, e isso não só em Matemática. A gente consegue analisar: então a dificuldade desse aluno não é tanto se expressar. Se ele consegue se expressar, ele consegue mostrar o que ele aprendeu, o que ele sabe. (P4/EFII)

CONTEXTUALIZAÇÃO QUE DIALOGA COM A REALIDADE

Nós estamos lidando com jovens que estão passando por transformações em um mundo que também está passando por transformação. O instrumento de avaliação traz para o contexto da disciplina algo que, na verdade, eles já veem no universo externo à escola. Para eles, trazer isso para a realidade deles, que é um esforço que eu tenho visto acontecer cada vez mais, é importantíssimo. (P3/EFII)

Temos dado bastante atenção para a contextualização do item. É fundamental o uso de gêneros diferentes, inclusive usando a habilidade de transposição de gênero da pergunta à resposta. As imagens são trabalhadas com boa resolução e clareza, com temas atuais e próximas da realidade, podendo ou não fazer parte do cotidiano do aluno. Damos bastante atenção para que o item seja objetivo, que o elaborador e o parceiro não conversem com o “seu” aluno ou a “sua” sala de aula, mas com o item, pois ele é feito para todos, sendo ou não

¹³¹ No EFI temos tempo para realizar a retomada como EFI previsto. A dificuldade está no EFII e EM, lugares em que convidamos à reflexão.

o seu aluno ou a sua sala. Que ele, o item, se desdobre do suporte para o enunciado e deste para os subitens. Que cada subitem tenha comando claro, consoante o objetivo e a habilidade sobre os quais se espera que o aluno demonstre domínio. O vocabulário é adensado progressivamente e continuamente, devendo ser apresentado quando puder causar algum prejuízo à compreensão e à feitura do item, mas ainda assim com parcimônia, ou seja, menos é melhor, pois não existe texto que não espera ter a mensagem decodificada. É por isso que a régua de satisfação aumenta, até porque qualquer estudante que tenha a seu favor o domínio da habilidade de interpretar terá seu grau de miopia diminuído.

4.2.2.11 2º Giro da 2ª rodada do EFII – Contribuição SAEsc®

A exigência de itens objetivos já foi palco de muitas discussões, porém atualmente (2023) a maneira de observar os objetivos e as habilidades trabalhados contextualmente, compondo harmonicamente o item, mudou e, com isso, o aluno também passou a entender como escrever de forma objetiva, como ser assertivo aos comandos e apropriar-se do porquê da correção do professor. Essas ações forjam naturalmente um outro processo, que é o da autoavaliação. Por isso, P2/EFII informa que a sua percepção dos objetivos de aprendizagem modificou-se.

Eu percebo que eu consegui visualizar muito melhor os objetivos, tanto eu quanto os alunos, e isso tem feito eles também serem mais objetivos nas suas respostas, mais assertivos também. (P2/EFII)

OBJETIVIDADE

Na linha do que a P2 estava trazendo, eu acredito que eu fiquei menos também tendenciosa do que no começo da minha carreira, depois que o SAEsc® se formalizou aqui dentro do grupo, menos tendenciosa no sentido de vou explicar assim, porque vai cair na prova. Eu me sinto mais objetiva, com mais clareza dos objetivos e menos presa ao instrumento, porque vai vir de um jeito específico, um detalhezinho desse jeito. (P4/EFII)

A P4/EFII comunica um aspecto importante ao dizer que está “menos presa ao instrumento”. E é isso mesmo; o SAEsc®, ao introduzir o Quadro Descritivo (QD) de forma coletiva, trouxe a organização e permitiu que os próprios docentes dessem maior amplitude sobre o material de ensino.

ENTENDER QUE O INSTRUMENTO SERVE PARA AVALIAR, E NÃO PARA DEFINIR O ALUNO

Como nós já conversamos, as turmas têm uma disparidade, muitas vezes, muito grande, e você precisa de alguma maneira usar o instrumento da melhor maneira

possível para conseguir contemplar todo mundo. O principal ganho que eu vejo realmente é que é um instrumento no nome em si, que ele traz para a gente algo que é um norte, mas ele não define, porque a avaliação não é para definir o aluno, mas sim para avaliá-lo, e, muitas vezes, na realidade escolar, o aluno fica definido pela prova. (P3/EFII)

O mais interessante, talvez, seja o professor compreender que a avaliação não define o aluno, ela é somente um instrumento que auxiliará professor e aluno a entender como o ensino e a aprendizagem caminham e quais ajustes são necessários durante a caminhada.

IMPORTANTE É O APRENDIZADO, E NÃO A NOTA

As famílias estão muito preocupadas com a nota do filho. Se aprendeu ou não aprendeu, não, mas pela nota. Eu acho que uma comunicação, quando o professor estimula uma comunicação com os pais para explicar isso? Quando tem as reuniões com os pais. Eu acho isso muito importante. (P1/EFII)

É preciso, sim, abrir o diálogo com os pais. Por ser algo radicado, é necessário que esse diálogo aconteça de forma gradativa, mas de forma continuada, pois o “momento não é de concluir, e sim de trabalhar para que coexistam e se articulem duas lógicas de avaliação” (Perrenoud, 1999, p. 18); é hora de disseminar a avaliação formativa.

Perrenoud, ao questionar sobre a avaliação de seleção e a avaliação de aprendizagem, observa que a

avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrecem as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e de regulação”. As resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício do professor e do ofício de aluno! (Perrenoud, 1999, p. 18)

Como já mencionei durante a escrita deste trabalho, a mudança de paradigma bate às portas e pede passagem diante do palco da desigualdade social, pois a violência que se estabelece hoje (2023) é a reação natural das massas que clamam pelo retorno das legitimidades das instituições que têm permanecido no descaso. A dívida desse descaso virá na conta de todos, porque a revolução iniciada nas bases sempre se mostrou avassaladora. É preciso refletir e agir rápido numa ação na Educação “em que o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores, porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação” (Tardif, 2010, p. 182).

4.2.2.12 3º Giro da 2ª rodada do EFII – Melhorias do processo

Há basicamente duas questões que se fazem sentir. A primeira é a adequação do 5º ano às mudanças que vão acontecer no 6º ano. Apesar de trabalharmos de forma progressiva, precisamos encontrar mecanismos de minimizar esses impactos. A transição deve ser tranquila, o aluno não deve estar despreparado, por isso fazer exercícios durante o 2º semestre no modelo das avaliações aplicadas no 6º ano já seria um trabalho bastante importante. O aluno faria a lista de exercícios, sabendo os motivos da prática. No 3º bimestre poderia levar a lista para casa, inclusive. O mais importante aqui é que essas listas não teriam nota. Podem ser denominadas, se adequado, de “tarefa de transição”. No 4º bimestre o aluno poderia fazer essa tarefa, agora em sala, no formato da avaliação parcial do 1º bimestre do 6º ano, preenchendo gabarito tal qual fará no 6º ano, mas ainda sem nota. A questão é eliminar a ansiedade do novo, sem onerar o aluno com o ônus da nota. Esse material poderia servir para auxiliar o professor do 6º ano a fazer uma prognose, porque seria uma “tarefa de transição”, ou seja, uma tarefa de passagem de um estado para outro, com conteúdo do 4º bimestre. A confecção desse material poderia ficar sob responsabilidade da Orientação, usando o QD do bimestre e, ao final do processo, essas “tarefas de transição” podem compor o prontuário do aluno e ser encaminhado para a Orientação do 6º ano.

AJUSTE NOS ANOS DE TRANSIÇÃO

Eu acho que existe um *gap* considerável entre a estrutura avaliativa no quinto ano e a do sexto ano. Por exemplo, no quinto ano, a avaliação bimestral, nós temos sete itens, dos quais dois são múltipla escolha, dois com subitens, a e b, e três simples. O aluno termina o quinto ano, vai para o sexto ano com parcial dez questões objetivas, dependendo da matéria, oito a dez, e prova bimestral com oito dissertativas a e b. Eles sentem muito essa transição. O primeiro semestre, eu não sou professora de sexto, mas eu sempre observo tudo que acontece durante aplicação de prova, e é visível o desespero, o nervosismo de alunos no primeiro bimestre, principalmente.
(P4/EFII)

É possível usar esse mesmo material para os alunos novos ingressantes no 6º ano. Essa tarefa não está ligada à concessão de bolsa. Seu propósito é, tão só, oferecer condições iguais de entrada no Sistema. Seria, portanto, uma “tarefa de entrada”. Esse material também deve seguir para a Orientação do 6º ano, a fim de auxiliar os professores na composição do histórico do Ciclo avaliativo.

APURAR A AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO

Outra coisa que eu acho que a gente pode melhorar é o QD e talvez o número de questões da avaliação de recuperação, porque o QD como está estruturado hoje aparece avaliação de recuperação, parcial mais bimestral. Antes estava só bimestral,

que eu também não concordava, porque era uma avaliação do bimestre, e a parcial, às vezes, o mesmo conteúdo, mas na recuperação você tem que recuperar o bimestre. Agora temos parcial com bimestral. Só que mesmo dentro dessa parcial com bimestral, acho que a gente pode fazer um campo separado no QD para recuperação para selecionar ainda mais o que vai ser cobrado nessa recuperação. (P4/EFII)

A questão da retomada merece um estudo em separado, porque envolve a interpretação do professor diante da escrita do aluno, a construção de uma grade que seja equânime diante da ficção da igualdade e, só então, pensar na intervenção. Todavia podemos sinalizar que a avaliação de retomada deve trabalhar com aqueles objetivos e habilidades que exigem maior atenção pela dificuldade que sugerem. Aqui também se privilegiam os requisitos essenciais para que o aluno possa seguir sua trajetória. Porém temos que zelar por algumas questões que sempre levam a interpretações distorcidas. A principal delas é que é provável que o aluno não elimine suas dúvidas em uma semana de retomada, por esse motivo, inclusive, essa avaliação tem características menos desafiadoras, porque tudo é processo. No entanto essa prática avaliativa pode conduzir a uma distorção em termos de leitura de nota, pois, como disse o P1/EM, o oito nessa avaliação de retomada não equivale o mesmo oito da avaliação bimestral, apesar da suficiência se apresentar na média.

4.2.2.13 1º Giro da 2ª rodada do EM – Percepção sobre o instrumento avaliativo

PROVA OBJETIVA (PO)

O Simulado é um formato também importante, traz o problema de que o aluno pode ter conhecimento daquele tema que está sendo abordado, mas ele pode ter dificuldade na escolha, ou em uma interpretação, e embora ele tivesse conhecimento, ele não tem como colocar isso no papel. (P1/EM)

Os atributos do simulado (PO) são a objetividade e fluidez, considerando, é claro, aquilo a que se deseja assemelhar. A habilidade essencial nessa avaliação é a interpretação dos mais diferentes gêneros, tipos de itens.

O professor-elaborador e parceiros podem lançar mão de diferentes tipos de itens, como a de resposta única, de afirmação incompleta, resposta múltipla, de associação, de asserção e razão – duas proposições que podem ser ou não ser verdadeiras ou corretas¹³² –, ordenação ou seriação, alternativas constantes – utilizadas quando se deseja avaliar diferentes conceitos. O essencial é o aluno reconhecer o comando e, obviamente, ter domínio do conteúdo, embora

¹³² PUC-Rio. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23892/23892_5.PDF. Acesso em: 15 fev. 2023.

muitos itens sejam resolvidos apenas com o domínio da linguagem e da forma apresentada. O tipo de item usado dependerá do conteúdo, da habilidade que se deseja verificar.

As informações que podem ser extraídas também são objetivas, desde informações sobre a prova, sobre o item, sobre a turma, sobre o indivíduo e, naturalmente, sobre o professor.

Quadro 38. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 2 (P1/EM e P2/EM)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS							
PARTICIPANTES	Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
	P1/EM	Prova objetiva	Avaliação de resposta construída aberta	Avaliação de retomada	Produção editorial	Avaliação como aprendizado	Processo formativo da avaliação	Interpretação dos resultados	Correção da prova
PARTICIPANTES	Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
	P2/EM	Prova objetiva	Avaliação de resposta construída aberta	Avaliação de retomada	A avaliação como termômetro	Diagramação e construção comunitária da avaliação	Ausência de relatório		

LEGENDA P/EM Professor do Ensino Médio.

kvp\16fev2024\17:38

4.2.2.14 2º Giro da 2ª rodada do EM – Contribuição SAEsc®

DIAGRAMAÇÃO E CONSTRUÇÃO COMUNITÁRIA DA AVALIAÇÃO

Eu concordo com o P1 quando ele fala que o Sistema facilita muito para a gente, porque a gente não precisa diagramar, a gente constrói a prova em comunidade, então isso facilita o meu trabalho. (P2/EM)

AVALIAÇÃO COMO APRENDIZADO

Então, isso tudo é parte do aprendizado da avaliação também. E isso é uma coisa que eu acho também importante, da impressão, da diagramação, da qualidade de imagem, da logística do processo, e do entendimento, para mim, pelo menos, que a avaliação não é algo simplesmente para ranquear o aluno, a avaliação é um momento também importante de aprendizado para ele. (P1/EM)

Como dito por diversas vezes, o EM está distante das expectativas da avaliação formativa tal como anunciou Perrenoud ao escrever “enfim a avaliação formativa se choca com a avaliação instalada, com a avaliação tradicional, às vezes chamada de normativa” (1999, p. 16). Todavia

ela tem mostrado sua potencialidade; mas para que ela consiga florescer é preciso limpar o terreno das velhas práticas, para que o professor transforme sua atuação, otimize as tecnologias que lhe são apresentadas e alinhe seus afazeres a favor das aprendizagens.

4.2.2.15 3º Giro da 2ª rodada do EM – Melhorias do processo

EVOLUÇÃO DO ALUNO

Discutir o rendimento dele, mas ver com ele, para avaliar o que ele está fazendo de erros recorrentes, e como está sendo a evolução dele no processo, como ele está enxergando essa evolução, como que ele está conseguindo melhorar ao longo do tempo ou não, onde está o problema dele, esse tempo com o aluno, nós não conseguimos ter. (P1/EM)

Essa posição de P1 nos remete a Perrenoud, quando questiona os motivos que levam o professor a não

conseguir otimizar a sua avaliação e suas intervenções. [... É compreendido que] os limites das regulações referem-se a: (i) quantidade, confiabilidade, pertinência das informações coletadas por um professor, por mais motivado, formado e instrumentado que seja; (ii) rapidez, segurança, coerência, imparcialidade no processamento dessas informações no nível da interpretação e da decisão; (iii) coerência, continuidade, adequação das intervenções que ele espera serem reguladoras; (iv) assimilação pelo alunos do *feedback*, das informações, questões e sugestões que recebem. (Perrenoud, 1999, p. 80-81)

Nessa colocação específica, é visível o obstáculo da “falta de tempo”. O fracionamento do tempo do professor “tem efeitos consideráveis sobre a regulação das aprendizagens” (Perrenoud, 1999, p. 84).

Tratar dos obstáculos das regulações nos faria redigir outro trabalho, mas já é possível vislumbrar que o alto número de tarefas impostas ao professor impede sua atuação e dispersa sua visão – e é essa uma das metas do SAEsc®: minimizar algumas tarefas do professor, conforme o próprio P1/EM menciona nesta pesquisa. Para isso, é preciso conhecer o Sistema e utilizá-lo de forma otimizada, a favor do ensino e da aprendizagem.

4.2.2.16 1º Giro da 3ª rodada do EFI – Avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc®

A necessidade do diálogo é imprescindível para a retomada do bem-estar social. Não há ações disruptivas sem a troca, sem o coletivo, sem a experiência vivenciada entre as instituições legítimas, entre realidades diversas, entre pessoas que contribuem

culturalmente para a propagação dos saberes. A vida cultural traz na bagagem de cada um verdades válidas que buscam, na sua relatividade, os encaixes para a visão do novo. Não existe cultura superior ou inferior, não existe o melhor ou o pior; existe, neste imenso quebra-cabeça, a peça fora do lugar.

Assim é que o Sistema busca, entre tantos afazeres dos professores, abrir espaços de diálogo. Nos dias atuais de 2023, o esforço é grande porque os sujeitos foram imersos nesses longos anos passados para serem acrílicos, para competirem, para o individualismo egoísta. Essas ações imprimem consequências amargas por gerações, de forma que abrir espaço para conversar é urgente, porém isso tem sido tormentoso e por uma razão simples: o outro perdeu a habilidade de ouvir, pois há muito tempo a voz que ecoa em seu entorno é a sua própria voz, é o discurso do “eu”. É por isso que encontros para o diálogo, para alguns, desperta o sentimento de desperdício de tempo, de onerosidade para quem pensa saber o que compartilhar, pois seu discurso é semelhante ao daquele que não precisa mais receber, porque acredita que seu copo já está cheio e, portanto, ele basta a si mesmo. Dispor de tempo para o outro passou a ser monetizado, custoso, pois não se justifica a troca se ela não trouxer algum ganho financeiro ou se não existir algum interesse. Outros argumentos são o da sobrecarga de tarefas, mas o que é a profissão docente, se não ensinar e aprender? Melhor é trazer Freire, para refletirmos sobre a sua teoria da ação dialógica, que caracteriza muito bem o

eu dialógico, [...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (Freire, 2019b, p. 227)

Essa pequena disposição geral aplica-se por todos os três segmentos sobre o foco da avaliação dos espaços formativos oferecidos, isto é, disponibilizados pelo SAEsc®, cuja percepção varia de acordo com a disposição dos sujeitos, do tempo de formação, do esforço da gestão, da aptidão interativa entre os grupos de professores e tendências de cada um. Não há transformação sem dor, não há recém-nascido sem que tenham existido o embrião, o feto e a dor de ambos no instante do salto para a vida. Dor, afinal, que desvanece pela expectativa de um novo recomeço para ambos.

SOBRE A FORMA DE DIÁLOGO

Bom, eu acredito, assim, que o SAEsc® tem buscado melhorias, não é? Por isso que sempre a gente viu mudanças aí nessa forma de diálogo. Mas para mim e acho que essa questão da comunicação, principalmente, ela ainda tem lacunas e eu falo também aqui como elaboradora. (P2/EFI)

SOBRE O QD

O Quadro Descritivo para mim foi muito importante porque eu sou do tempo que não tinha, não é? Antes. Então, para mim foi assim, nossa, achei aqui a coisa. Foi muito bom e é lógico, ele está, às vezes, eu ajudei a fazer desde o primeiro e, aí, às vezes, nossa, a gente colocou esse objetivo, mas esse outro era muito mais importante. Sabe? Às vezes, tem isso. Então, eu acho que a gente tem que estar sempre se renovando. (P5/EFI)

SOBRE A FIP

Depois, com a entrada do Sistema as reuniões com a CS/EFI, o que, assim, eu aprendi. Ela trazia muita coisa e, muitas vezes, eu falava assim, mas eu ainda não estou entendendo. Então, vem cá, olha. Isso. Isso. Aí, ela ia mostrando com uma clareza. Isso foi fundamental. Eu acho que a gente aprendeu. Eu aprendi absolutamente. (P1/EFI)

BALÕES DE COMENTÁRIOS

Eu gostaria de um tempo maior para a leitura dos balões, para a troca dos balões. (P3/EFI)

SOBRE A AVALIAÇÃO ABERTA

A Avaliação Aberta como a P5 também, amei, eu participei com a P3 e é um elogio aqui para a P3 que foi muito legal a maneira como ela colocou. Ela colocava na tela a questão. A gente tinha um tempo para ver. Ela não falava nada. Deixar. A gente conseguia ver. Aí, tanto é que eu ficava apontando porque, assim, a gente conseguia visualizar legal essa questão e era essa troca, daí, a elaboradora pode falar que pensou e a gente também com aquele olhar recente da sala de aula porque o elaborador, ele está em um olhar da avaliação e a gente está com aquele olhar fresquinho da sala de aula. Então, essa troca é muito importante e ela seria muito legal se acontecesse antes até para o elaborador já ter alguns subsídios nossos para elaborar. (P4/EFI)

Existe entre as participantes do EFI – e até por isso alteramos o enfoque desta última temática – uma disposição positiva, porque passaram de 2017 a 2019 pela formação disponibilizada pelo SAEsc®. Depois da pandemia, nosso organograma mudou por razões de política interna de gestão e, desde então, estamos buscando meios de rearranjar o antigo modelo, segundo os parâmetros atuais.

A Avaliação Aberta foi pré-testada no EFI, em 2023, e não se mostrou adequada. Alteramos o formato para se adequar à conformação do EFI, que é constituído por generalistas. Ela será aplicada no 2º bimestre de 2024.

Os balões no EFI são muito utilizados pelas Coordenações com os professores-elaboradores e professores-parceiros. Todavia existe um processo que é enxuto, para que o SAEsc® não macule a operacionalidade das demais ações do Sistema.

P5/EFI é uma professora experiente na escola de origem – 19 anos –, como informou em seu perfil. Ela viveu com a prática tradicional e, quando a formação começou a ensiná-la a construir o QD e ela entendeu o que ele representava, foi muito bom ver a reação. O despertar para o que era necessário, mas não se sabia ao certo o quê: “achei aqui a coisa”. O trabalho para revisitar o documento é fundamental, como comentamos durante a análise da entrevista de CS/EFI. Tudo muda em um ano e, às vezes, muda profundamente. Então, sim, é preciso olhar de novo, e de novo, como diz Saramago na epígrafe desta dissertação.

Quadro 39. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 3 (P1/EFI a P6/EFI)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc^o?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA		CATEGORIAS				
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P1/EFI	Sobre o QD	Sobre a FIP	Sobre a avaliação Aberta	Calendário mais arejado	Retorno da FIP
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P2/EFI	Sobre a forma de diálogo	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Racionalização da avaliação aberta
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P3/EFI	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta	Sobre o Balão de comentários	Retorno da FIP	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P4/EFI	Sobre o QD	Sobre o Balão de comentários	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P5/EFI	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta		Retorno da FIP	
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P6/EFI	Sobre o QD	Sobre o Balão de comentários	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

kvp\16fev2024\17:38

4.2.2.17 2º Giro da 3ª rodada do EFI – Melhorias do processo (destaque/sugestão)

RETORNO DA FIP

Eu também gosto da ideia de ter a FIP, o encontro. Eu acho que a gente aprende muito, não só os elaboradores, mas todos nós. É uma formação importante. Eu concordo sim. (P1/EFI)

RETORNO DA FIP

A volta da FIP não só para o elaborador, mas para a gente também. Então, eu acho que eu gostava muito daqueles encontros que a gente tinha e a gente aprende muito. Dá para colocar em prática muita coisa que a gente aprende e eu acho que a gente tem que ter mais tempo de encontros entre quem faz a prova, quem elabora, essa troca. Não só *online*, mas eu acho que eu trocar aqui, eu pegar o papel da parceira e dar uma olhada. Como a gente fazia isso bem lá atrás. Eu acho que eu, como eu sou uma pessoa do papel ainda, eu gosto de ler, de, sabe? Eu acho que essa troca ali na hora do falar, mais do que balãozinho. Eu não gosto muito de balãozinho, sinceramente falando. Eu prefiro essa troca na hora da conversa. A minha sugestão seria mais encontros. (P5/EFI)

RETORNO DA FIP

E eu acho que a FIP funcionava muito bem. Eu sinto falta também da FIP, e eu acho que eu misturei a seis com a sete. (P3/EFI)

Machado registrou que

a Formação Individualizada do Professor (FIP) constitui um processo que media, orienta e colabora com o trabalho pedagógico do corpo docente e com a equipe gestora do segmento das unidades unificadas, a partir de prognósticos advindos da coleta, interpretação e análise da elaboração de itens de avaliações de aprendizagem realizada pelos professores. A experiência FIP, pautada na formação contínua da práxis pedagógica de professores no Ensino Fundamental I, consiste em construir um Sistema de avaliações formativas por meio de uma abordagem sistemática na elaboração de itens de avaliação – abordagem esta instrumentalizada a partir dos comentários de revisão FIP, das orientações individuais e dos encontros de formação de professores. (Machado, 2020, p. 22-23)

Com as notas das professoras e com a referência da assessora pedagógica SAEsc®, fica no espaço deste estudo a reflexão sobre a efetividade da formação individualizada de professores e de possível reestruturação desse projeto para o Ensino Fundamental I em novos estudos e práticas.

4.2.2.18 1º Giro da 3ª rodada do EFII – Avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc®

DESTAQUE PARA A FIP

A etapa de elaboração é um momento muito importante para que todos os professores entrem em consonância em relação aos objetivos principais naquele bimestre. O processo pelo qual eu passei da FIP com a CS/EFI foi fundamental para a minha formação hoje como elaboradora dentro do sistema. (P4/EFII)

O PROCESSO OFERECE SEGURANÇA

E, depois, espaços em que os professores possam interagir entre si. Dá para a gente um respaldo muito maior de saber que eu estou fazendo parte desse processo por mais que eu não seja aquele que está, naquele momento, digitando para entregar isso depois para alguém, para ser revisado e impresso. Isso traz para a gente uma segurança. Eu hoje fico muito mais seguro, tanto como elaborador de APs, como quando eu estou do outro lado e vou levar as ideias e que vou entrar em

concordância com os outros professores, discordar para que seja elaborada então a prova aberta. (P3/EFII)

O DIÁLOGO REFLETE DENTRO DA SALA DE AULA

Então eu acho que desde o QD, que é essa coisa um pouco mais ampla, até chegar na prova vai se alinhando, vai se afinando, deixando realmente, aparando para que haja essa segurança de que o P3 falou, porque isso vai se refletir na prática pedagógica, na sua própria relação em sala de aula, na sua avaliação desde os exercícios que eles fazem em sala de aula até a prova em si. Então eu acho que todo esse espaço de diálogo, desde essa reflexão dos objetivos, a gente chega a uma consequência que é a mesma prática pedagógica dentro de sala de aula, como se você refletisse junto com aqueles discursos dos outros professores. (P2/EFII)

A FIP não chegou ao EFII. Essa professora (P4/EFII) é uma das especialistas no 5º ano, por esse motivo teve a oportunidade de passar pela FIP.

P3/EFII menciona com outras palavras o mesmo sentimento expresso por CS/EFII na entrevista. Ela usa a expressão “Rede de Apoio”; e ele, “respaldo”, “segurança”.

Ao tratar das características da ação dialógica, Freire escreveu: “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (2019b, p. 228); é por isso que P2/EFII diz: “é como se você refletisse junto com aqueles discursos dos outros professores”.

Quadro 40. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 3 (P1/EFII a P4/EFII)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc^o?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA		CATEGORIAS		
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)
	P1/EFII	Aprendizagem durante a elaboração		Estamos no caminho certo
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)
	P2/EFII	Espaços de diálogo são o maior ganho do Sistema	O diálogo desde o QD até a avaliação aberta reflete dentro da sala de aula	Reanálise do QD de forma anual
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)
	P3/EFII	Meio de obtenção de equilíbrio do Sistema	O processo oferece segurança	Melhorar o processo comunicativo no agendamento da avaliação aberta
Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc ^o		MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
P4/EFII	Destaque para a FIP	Avaliação aberta é um ganho	Avaliação aberta também é autoavaliação	A Professora precisou se retirar

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

4.2.2.19 2º Giro da 3ª rodada do EFII – Melhorias do processo (destaque/sugestão)

MELHORAR PROCESSO COMUNICATIVO NO AGENDAMENTO DA AVALIAÇÃO ABERTA [Sobre] a quantidade de interações que nós temos para, então, chegarmos a um consenso e que a prova final, o produto final, fique pronto, eu acho que nós temos aí muitas interações e isso é bom. Não estou falando aqui de maneira ruim o termo muitas, mas realmente a questão da rotina docente para que essas reuniões se encaixem, muitas das vezes é onde a gente tem aí algum tipo de desencontro. (P3/EM)

A atualização do contato entre professores-parceiros e professores-elaboradores deve acontecer no planejamento, quando as áreas devem atualizar seus grupos e buscar informações de interesse com os professores-elaboradores e com as Coordenações. O SAEsc® dispara informativos com antecedência, avisando compromissos previstos no Sistema, disponibiliza área comum de acesso, produz o formato do documento (Ata) da Avaliação Aberta que está em teste, disponibiliza Calendário SAEsc®, Mapa de Avaliação, QD para as Coordenações e Professores-elaboradores. Esses documentos devem ser fixados nos murais digitais, na sala de professores. E mais: disponibiliza planilha com os dados dos professores presentes para pagamento da Avaliação Aberta, que também noticia os faltosos. É preciso que cada profissional faça a sua parte para que toda a engrenagem flua. Se alguma informação não chega, busque-a, pergunte aos colegas e aos superiores, porque este é o princípio básico de qualquer obrigação.

4.2.2.20 1º Giro da 3ª rodada do EM – Avaliação dos espaços formativos oferecidos pelo SAEsc®

REVISÃO DE LINGUAGEM

O fato de ser um revisor, no nosso caso, que é alguém da área de português, não é demérito nenhum, não entenda mal, mas às vezes ele não entendeu o porquê eu coloquei naquele formato, com aquela letra, naquela estrutura, e isso tem uma razão técnica de existir, e quando ele muda, que ele acha que ele está ajudando, de repente ele desconfigurou completamente a questão [o item]. (P1/EM)

TRABALHO COLETIVO

Falando um pouco da composição dos Quadros Descritivos, e aí eu volto, é um espaço, de fato, de diálogo, mas ele é feito de forma individual, então eu não sei o que o meu colega está colocando, eu não sei o que ele está priorizando, e eu não sei se isso tem um motivo de ser... (P2/EM)

Faz parte das normas internas do DEE que os originais dos instrumentos que trazem fórmulas, expressões específicas e figuras singulares sejam encaminhados em arquivo editável (Word ou compatível) com marca-texto em azul sobre as fórmulas, expressões e figuras,

acompanhados da respectiva versão em PDF para conferência na fase final do processo editorial.

A Figura 5 mostra uma sugestão de fluxo para o Quadro Descritivo passado para as Coordenações pelo SAEsc®. A essência do trabalho é coletiva, parte pela Coordenação e parte pelo professor.

Quadro 41. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 3 (P1/EM e P2/EM)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA		CATEGORIAS						
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
	P1/EM	Acesso ao QD	Revisor de linguagem	Conflito de horário	Uso da plataforma Google	Atendimento individualizado do professor pelo revisor	Avaliação Aberta aos Sábados	Tempo exiguo e grau de exigência
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
	P2/EM	Trabalho coletivo (?)			Trabalho coletivo de verdade		Intersecção entre professores	

LEGENDA **P/EM** Professor do Ensino Médio.

kvp\16fev2024\17:38

4.2.2.21 2º Giro da 3ª rodada do EM – Melhorias do processo (destaque/sugestão)

Como já mencionamos, Tardif escreveu que o trabalho modifica o homem, destacando que não só muda sua identidade, mas também muda com o passar do tempo sua forma de desempenhar seu trabalho. Assim, gostaria de fechar este tópico citando o autor.

A epistemologia da prática docente

corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. (Tardif, 2010, p. 111)

Para encerrar, podemos dizer que saber ensinar corresponde “ao processo de aquisição a um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo” (Tardif, 2010, p. 109).

4.3 Síntese integrada das percepções dos participantes da pesquisa: ganhos e dificuldades com o SAEsc®

Quadro 42. Percepções dos gestores e professores – Ganhos e Dificuldades com o SAEsc®

Percepção gestores	Ganhos	Dificuldades
CS/EFI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem ✓ Funcionalidade textual ✓ Problemática do que avaliar ✓ Processo formativo ✓ Intervenção ✓ Diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação continuada de professores em serviço ✓ Engajamento de professores parceiros
CS/EFII	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização ✓ Sistematização do processo avaliativo ✓ Finalidade do instrumento avaliativo ✓ Consciência do processo avaliativo ✓ Formação de professores ✓ Segurança do processo ✓ Regulação da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilidade a fim de maior eficiência
D-CS/EM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização ✓ Qualidade do processo avaliativo ✓ Autonomia para o aluno realizar as avaliações 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Engajamento no processo ✓ Responsabilidade coletiva ✓ Formação de professores

LEGENDA
 CS/EFI – Coordenadora do segmento do ensino fundamental I
 CS/EFII – Coordenadora do segmento do ensino fundamental II
 D-CS/EM – Diretora de unidade e Coordenadora do segmento do ensino médio

Percepção professores	Ganhos	Dificuldades
P1/EFI a P6/EFI	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mudança de paradigma ✓ Aprendizagem ✓ Compartilhar surpreende ✓ Organização que agrega ✓ Diferentes olhares sobre o instrumento ✓ Participação da avaliação ✓ Padronização ✓ Regulação retroativa ✓ Novas experiências ✓ Organização do trabalho pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dependência do instrumento avaliativo ✓ Unificação x Subjetivismo ✓ Ausência da formação individualizada do professor ✓ A prova em preto e branco e tons de cinza
P1/EFII a P4/EFII	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualidade no ensino e na aprendizagem ✓ Compartilhar é reconhecer o diverso ✓ Organizar traz compreensão ✓ Clareza de propósito ✓ Organização docente ✓ A unificação trouxe qualidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As famílias e o Sistema ✓ Compartilhar também é um desafio [equilíbrio] ✓ O sistema interagindo com o Calendário escolar
P1 e P2/EM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Unificação ✓ Produção editorial ✓ Revisão ✓ Padronização ✓ Unificação imprime ideia de excelência 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tempo ✓ Socialização ✓ Exclusividade ✓ Execução do Quadro descritivo ✓ Executar a prova de outro professor

LEGENDA
 P/EFI – Professor(a) do ensino fundamental I
 P/EFII – Professor(a) do ensino fundamental II
 P/EM – Professor(a) do ensino médio

“O trabalho de campo é uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos esta novidade claramente. [...] o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social” (Minayo, 2009, p. 75-76).

Essa referência de Minayo e o Quadro 42 nos sinalizam o ponto de chegada desse trabalho com o Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®), objeto deste estudo, lembrando que nosso objetivo de pesquisa é avaliar as ações do Sistema, tendo entre os objetivos específicos analisar os aspectos desenvolvidos e a desenvolver do SAEsc® na concepção dos participantes da pesquisa – gestores e professores da escola de origem do SAEsc® –, balizada pelos autores referenciados, como Domingos Fernandes, Jean-Jacques Bonniol e Michel Vial, Maurice Tardif entre outros, como Jean-Marie Barbier, Linda Allal, Philippe Perrenoud.

Considerando os ganhos do Sistema na percepção dos gestores e professores, observamos que entre os prós está a melhoria da linguagem. Ela tem acontecido por exigência do próprio grupo de trabalho, porque o caminho escolhido pelo SAEsc® para a prática formativa foi o instrumento avaliativo do processo de ensino e de aprendizagem. A essencialidade desse instrumento é a linguagem, porque é por meio dela, inclusive, que a interação ensino e aprendizagem entre professor-aluno se revela; é por meio dela que o professor percebe as próprias fragilidades e as fragilidades de cada aluno e tem a possibilidade de regular as aprendizagens. O Sistema abriga muito mais que o instrumento, porque ele é resultado do trabalho coletivo que o antecede – entre a gestão e os docentes – na elaboração do Quadro Descritivo (QD), que servirá de bússola para a sua construção. Além desse aspecto linguístico, temos ainda a maneira de fazer com que a linguagem manifeste o significado das ações de pedagogia, de economia, de condição social, de equidade, de humanidade em nossos espaços de contextualização, que se consolida por meio da relação professor-elaborador e professor-parceiro. Para que isso se dê, a funcionalidade textual tem sido nossa aliada, pois tal recurso é mais um ganho descoberto pelos colaboradores do Sistema durante o processo formativo, que ocorre por meio da elaboração do QD, dos diálogos que se estabelecem entre os professores-elaboradores e os professores-parceiros, desde a concepção do item até a sua finalização e entrega para o departamento editorial escolar (DEE).

Outro ganho ocorre em uma das características fortes do Sistema, que é a organização do processo avaliativo desde o início até a entrega dos envelopes com as avaliações às escolas do grupo. Todavia, dos aspectos desenvolvidos, o SAEsc® espera ir além, ao dar início a processos de regulação que permitam dar continuidade às ações de intervenção e

acompanhamento, atualmente (2023) interrompidas por dispersão do professor (Perrenoud, 1999) entre os inúmeros trabalhos a ele destinados. Essa é uma tarefa extremamente complexa, porque envolve questões de política interna de gestão, mas não há impossibilidade que não possa ser vencida, se tais propósitos restarem demonstrados como benéficos aos interesses de todos.

Destacamos outra ação do SAEsc®, manifesta pela gestão como ganho, que é a segurança do processo. O aspecto trazido à tona é fruto do trabalho coletivo desenvolvido por gestores da Coordenação, durante a elaboração do Quadro Descritivo (QD), mais professores-elaboradores e professores-parceiros no decorrer da Avaliação Aberta, pois durante esse processo o elaborador reconhece o sentido da troca com o parceiro, em uma verdadeira constituição do que CS/EFII denominou “Rede de Apoio” e P3/EFII chamou de trabalho em parceria, mas eu prefiro o conceito de “primeira conexão”, que é aquela que se forma como base forte e que permitirá o desenvolvimento de outros saberes profissionais para além daqueles constituídos.

Outro ganho manifesto está na autonomia do aluno em realizar avaliações de qualquer natureza, seja porque conhece as estruturas avaliativas oferecidas nos mais diferentes certames, seja porque domina os objetivos e habilidades necessários para exteriorizar sua qualificação ou atender as competências a ele apresentadas. Para além, essa pauta ainda aponta para uma visão de maior amplitude e que é a sugerida pelo teórico Bandura, quando trouxe o conceito de agente na sua Teoria Social Cognitiva.

Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições”. (Bandura, 2005, p. 15)

A mudança de paradigma é uma realidade trazida pelo Sistema no momento em que a avaliação deixou de ser realizada pelo professor da sala de aula e passou a ser realizada por um professor-elaborador e professores-parceiros. O trabalho coletivo de hoje poderá ser colaborativo no amanhã, até porque a co-laboração freiriana que vislumbramos apresenta possibilidades de se aliar ao tempo, hoje (2023), o algoz de todos nós.

A melhoria da qualidade na sala de aula, e apresentada como ganho pelos professores, é fruto do processo de atualização dos docentes, realizada por meio da formação constante oferecida nas mais diferentes esferas da escola. O papel do Sistema, nesse terreno, é o de

participar disponibilizando a formação em serviço, diminuindo as tarefas do professor, na medida em que auxilia a sua organização pedagógica; e trazendo melhorias editoriais para o instrumento avaliativo. Nesse sentido, a unificação é um mecanismo de compartilhamento responsável de saberes com capacidade de outorga, possibilitando uma nova investidura ao professor profissional.

Com relação às dificuldades apresentadas, elencamos algumas, pois as não relacionadas decorrem da falta de formação do Sistema: (i) a questão da formação dirigida para cada segmento, além da formação específica do próprio Sistema, é uma das mais importantes a ser pensada – lembramos que o Sistema já é um modelo de formação em serviço –; (ii) a falta de flexibilidade no quesito “prazos” não decorre propriamente do Sistema, mas do Calendário escolar ao qual o Sistema se vincula, e não podemos esquecer que o Calendário escolar também está sujeito às regras impostas pela LDB – trata-se de medida de política interna da gestão –; (iii) a questão das relações famílias e escolas é trabalho para estudo, pois, segundo Nogueira,

Do ponto de vista sociológico, o interesse e o esforço de desnudar a realidade educacional sob esse prisma, significarão sobretudo colocar (e responder) certas questões centrais: são os diferentes grupos sociais igualmente propensos às trocas com os educadores? Possuem eles as mesmas disposições (no plano das condutas e das mentalidades), favorecedoras do diálogo e da colaboração? Apresentam a mesma probabilidade de responder de modo adequado às expectativas da escola? Trata-se, em síntese, de conhecer a diferença na maneira pela qual o processo histórico de articulação família-escola vem incidindo sobre os diversos meios e agentes sociais. (Nogueira, 2006, p. 166)

No geral, o SAEsc® é um Sistema viável, alinhado, atualmente, na concepção de avaliação como gestão, com aptidão para as retomadas sistêmicas.

É um Sistema de Avaliação Escolar nascido dentro da escola e, portanto, forjado pelas contingências escolares com habilidade para viabilizar ações formativas em serviço.

Quanto aos aspectos a desenvolver, podemos citar a implantação de um protocolo-piloto para o acompanhamento da Avaliação Aberta, desenvolvido, e posto em prática no 4º bimestre de 2023. Outras questões mais complexas e trazidas pelos participantes da pesquisa estão na mesa para discussões, por exemplo: propostas para aprimoramento da disponibilidade do tempo docente a fim de evitar a dispersão durante os processos sistêmicos de regulação e autorregulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo encontrou suas razões no período de tomada de consciência da pesquisadora sobre o SAEsc® como um Sistema. Um Sistema de Avaliação Escolar cujo propósito é criar estratégias operacionais de exequibilidade para a elaboração das avaliações dos processos de ensino e aprendizagem, viabilizando ações de intervenção e recuperação.

Foi, então, necessário encontrar respostas para algumas perguntas e descobrir o quanto essa tecnologia era capaz de contribuir para a necessidade de se formarem efetivamente professores, mais do que qualificados, profissionais competentes. Antes de ensimesmarmo-nos sobre tais questões, entendemos a necessidade de conhecer o objeto de estudo que se manifestava por meio das ações já desenvolvidas e por outras em perspectiva. Por isso foi que escolhemos, neste estudo, avaliar as ações do Sistema. Dessa forma, traçamos a trajetória do SAEsc® e seu funcionamento.

Cabe lembrar que a trajetória do Sistema antecedeu qualquer teoria que pudesse esclarecer as contingências que se mostravam diariamente. A urgência de uma outra organização, compreensão e aceitação das realidades sobre aquelas verdades que perderam, com o passar do tempo, a sua validade. Todavia, apesar de se entender a necessidade de novas estruturas, as tentativas ainda eram difusas, cobertas por um véu impeditivo, pois oriundo de um conservadorismo que insiste em não enfrentar as questões da desigualdade social fornida nos bancos escolares.

A criação dos processos e procedimentos do Sistema mostrava-se tênue e, apesar dessa aparência débil, criou suas próprias raízes e fortificou-se, bebendo dos saberes daqueles que permitiam compartilhar conhecimento e desconfiavam que o desenho era algo novo, que chegava como contribuição. As vigas mestras do Sistema foram instaladas na base como tudo que se constrói, bases essenciais a toda escola; de outro modo, postaram-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lugar em que se constituíram os fundamentos do SAEsc®.

Assim, relembremos os propósitos específicos que nos serviram de norte, a fim de responder-lhes: (i) reconhecer a trajetória e o funcionamento do SAEsc®; (ii) identificar suas características e princípios do Sistema; (iii) identificar o modelo de avaliação SAEsc®; e (iv) analisar os aspectos desenvolvidos e a se desenvolver do SAEsc®, na concepção dos participantes da pesquisa.

A trajetória do Sistema foi descrita por meio de um texto sucinto, tratando da sua constituição, nos idos de 2012. E apresentou os processos e alguns procedimentos, além de fixar os pré-requisitos de funcionamento – Calendário SAEsc®, Mapa de Avaliação SAEsc® e Quadro Descritivo SAEsc® –, relatando os quatro momentos dos espaços de diálogo, nomeados como 1º momento de diálogo na elaboração dos Quadros Descritivos; 2º momento de diálogo na Avaliação Aberta; 3º momento de diálogo com a revisão por meio de balões de comentários; e 4º momento de diálogo com a construção da grade para a retomada e respectiva remediação.

Nessa descrição, apresentamos as características do Sistema, corroboradas durante a entrevista semiestruturada e o grupo focal, balizadas pelos teóricos. Os atributos identificados são: (i) organização, (ii) regulação e (iii) formação em serviço. O Sistema organiza quando dispõe as normas fixadas pelas escolas em um Mapa dos instrumentos avaliativos; quando planifica o Quadro Descritivo extraído do currículo da escola, referenciado à BNCC; e, por fim, quando ordena as atividades do Calendário SAEsc®, elaborado a partir do Calendário escolar. A regulação se dá a partir das ações que buscam melhoria de qualidade, como a regulação do processo, do caminho para se fazer “algo” e também da maneira como “este algo” será feito. No decorrer desse processo, o Sistema se autorregula por meio da autoavaliação dos processos e procedimentos estabelecidos. A regulação da aprendizagem ocorre desde a elaboração entre professor-elaborador e professores-parceiros até a retomada, realizada após a aplicação do instrumento avaliativo. A formação em serviço está amalgamada no Sistema de tal forma, que sua existência depende do bem-estar e da efetividade do próprio SAEsc®.

O SAEsc® é uma tecnologia disruptiva, essencialmente, formativa. Essa é a síntese de acordo com a percepção dos gestores e professores, até por essa razão é que o pedido da formação sobre o Sistema se faz necessário.

É nessa prática formativa que reside o seu valor social. Quanto mais apurado e adequado o SAEsc®, mais efetivas serão as ações, pois elas retratarão a escola sem deformá-la. Ou seja: o SAEsc® vem imbuído de uma exigência constante de melhoria de qualidade, por conta da régua de satisfação estabelecida pelo grupo por ele atendido.

Para encerrar, quero firmar que, deste estudo, muitos outros poderão surgir, pois, por tratar-se de algo que rompe com os padrões, desde já vislumbro alguns temas para serem definidos no doutorado.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2014.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. 2. tir. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação – Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (org.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Tradução Clara Moura Lourenço e José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986.
- ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis, **Cad. Pesq. São Paulo**, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- ARENDDT, H. **A crise na educação**. Tradução Gestão Escolar – Dia a Dia Educação. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.
- _____. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. *In*: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.
- BARBIER, J-M. **A avaliação em formação**. Tradução Maria Alice Bastos. Porto: Afrontamento, 1990. (Biblioteca das Ciências do Homem – Ciências da Educação, v. 8).
- BLOOM, B. S. [Sem título]. **Evaluation Comment**, v. 1, n. 2, 1968. Reimpressão publicada por Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs – University of California.
- BONNIOL, J-J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORGES, J. L. **Ficções** [1944]. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. **IBGE divulga atualização de recortes territoriais legais do país**. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34358-ibge-divulga-atualizacao-de-recortes-territoriais-legais-do-pais>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRINGHURST, R. **Elementos do estilo tipográfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

CAMARGO, H. W. Narrativas visuais na página. **Discursos fotográficos**, v. 4, n. 5, p.37-58, jul.-dez. 2008.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, p. 9-27, jan.-jun. 1998.

_____. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Reimpressão.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária, p. 81-89, 1999.

CARDINET, J. A avaliação formativa, um problema atual. ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (org.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Tradução Clara Moura Lourenço e José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986.

CARNELUTTI, F. **Arte do direito**. Tradução Hebe A. M. Caletti Marengo. Campinas: Edicamp, 2004. Reimpressão.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, n. 31, p. 213-230, 2008.

DOSTOIÉVSKI, F. M. Memórias do subterrâneo. *In*: DOSTOIÉVSKI, F. M. **Obra completa**. Tradução Natália Nunes e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. v. 1. 4 v.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 5).

_____. **O que sabe quem erra? Reflexão sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERREIRA-LEMO, P. P. Sujeito na psicanálise: o ato de resposta à ordem social. *In*: SPINK, M. J. P.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (org). **Psicologia social e personalidade [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. p. 89-108. ISBN: 978-85-7982-057-1. Disponível em SciELO Books.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREITAS NETO, J. A.; MORAIS, M. V. **Teias da história geral e do Brasil**. São Paulo: Harbra, 2023.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, n. 1. p. 63-79, 1999.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Campinas: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

_____. **Minicurso pesquisa educacional e educação escolar**. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UkatCxxvUjE>. Acesso em: 16 nov. 2022.

_____. **Seminário sobre a metodologia grupo focal**. 2020b. Disponível em: https://youtu.be/82S_yWX22PQ. Acesso em: 14 fev. 2023.

GERALDI, C. M. G.; LOCH, J. M. P. A cartilha *Caminho Suave* não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIRON, L. A. **Zygmunt Bauman: Vivemos o fim do futuro**. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html>. Acesso em: 27 set. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011. (Coleção Saúde, Cultura e Sociedade).

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KALB, C. H.; E SOUZA, F. A falibilidade da memória nos relatos testemunhais: a implicação das falsas memórias na reconstrução dos fatos pelas testemunhas no processo penal. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito**, v. 31, n. 2, p. 47-81, 2022.

LANDSHEERE, G. **Avaliação contínua e exames: noções de docimologia**. 3. ed. rev. e ampl. Tradução Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Almedina, 1976.

LE BOTERF, G. **Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar**. Tradução Sandra Saúde e Carlos Castro Almeida. Lisboa: CRH, 2006. p. 60-63.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.

LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUHMANN, N. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. Tradução Antonio C. Luz Costa, Roberto Dutra Torres Junior e Marco Antonio dos Santos Casanova. Petrópolis: Vozes, 2016. (Coleção Sociologia).

MACHADO, P. P. A. A realidade da formação individualizada de professores. *In*: PANSANI, K. V. (org.). **SePro – Sistema de Avaliação Escolar**. Campinas: Grupo Educacional ATMO, 2020. *E-book*.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. M. N. Avaliação do processo de aprendizagem: prática e apuração qualitativa em sala de aula. *In*: PANSANI, K. V. (org.). **SePro – Sistema de Avaliação Escolar**. Campinas: Grupo Educacional ATMO, 2020. *E-book*.

MAXIMILIANO, C. **Hermenêutica e aplicação do direito**. 21. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense, 2018. (Fora de série).

MINAYO. M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO. M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORENTE, M. G. **Fundamentos de filosofia – Lições preliminares**. Tradução e prólogo à edição brasileira Guilherme de la Cruz Coronado. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1964.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MUNIZ, R. M. F. **O direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NEVES, C. E. B. A educação na perspectiva teórica de Niklas Luhmann. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS (Anpocs), 27., 2003. **Anais**. Caxambu: Anpocs, 2003.

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, v. 38, p. 109-127, 1994.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul.-dez. 2006.

_____. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos De Pesquisa**, v. 51, e07468. Recuperado de: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7468>. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

PANSANI, K. V. Introdução. PANSANI, K. V. (org.). **SePro – Sistema de Avaliação Escolar**. Campinas: Grupo Educacional ATMO, 2020. *E-book*.

PASQUALI, L. [Sem título]. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, p. 992-999, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (org.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Tradução Clara Moura Lourenço e José Afonso Baptista. Coimbra: Almedina, 1986.

RIBEIRO, D. [Sem título]. Disponível em: <http://fundar.org.br/atividades>. Acesso em: 27 set. 2022.

RODRIGUES, A. P.; GUEDES, J. C. **Como se escreve um livro jurídico: conselhos a um jovem que vai escrever um livro**. Pesquisa em Direito e a produção de textos de curta extensão. Campinas: Edicamp, 2003.

RODRIGUES, P. M. F. S. **Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação**. Porto: Calouste Gulbenkian, 2002. (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).

ROSA, M. D. **O que é o sentimento de pertencimento?** Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/sentimento-de-pertencimento-e-a-necessidade-de-manter-relacoes-estaveis-e-de-moldar-o-comportamento>. Acesso em: 20 jan. 2024.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina no CES, 1999. (Oficina do Centro de Estudos Seriado, 135).

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevistadores: Luís Armando Gandim e Álvaro Moreira Hypolito. **Educação e realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, jan.-jul. 2001.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**, ano 11, n. 40, p. 19-31, jan.-maio 2005.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação.** Tradução Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva; Editora da Universidade de São Paulo (USP), 1974.

SCRIVEN, M. **Avaliação: um guia de conceitos.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra; Itaú Social; Fundação Roberto Marinho, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução Francisco Pereira. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TATTO, L.; BORDIN, R. A. Filosofia e gestão do conhecimento: um estudo do conhecimento na perspectiva de Nonaka e Takeuchi. **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, n. 2, artigo 5, abr.-jun. 2016.

TEMPLE, L. C. Professor-elaborador e revisor: a interação necessária. *In*: PANSANI, K. V. (org.). **SePro – Sistema de Avaliação Escolar.** Campinas: Grupo Educacional ATMO, 2020. *E-book*.

TOSI, R. **Dicionário de sentenças latinas e gregas.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VAN ZANTEN, A. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan.-jun. 2004.

VIAL, M.; BONNIOL, J-J. **Modelos de avaliação: textos fundamentais.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIANNA, H. M. Novos estudos em avaliação educacional [1999]. **Estudos em avaliação educacional**, n. 19, p. 77-169. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae01919992476>. Acesso em: 22 mar. 2024.

VERISSIMO, L. F. Cuidado com os revizores. **VIP Exame**, p. 36-37, mar. 1995.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos.** Tradução José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

WILDE, O. O retrato de Dorian Gray. *In*: WILDE, Oscar. **Obra completa.** Tradução Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

ZULLO, D. A.; ZULLO, F. C. Diagramação da avaliação: parte do processo educativo. PANSANI, K. V. (org.). **SePro – Sistema de Avaliação Escolar**. Campinas: Grupo Educacional ATMO, 2020. *E-book*.

APÊNDICES

1. Levantamento de perfil para a entrevista semiestruturada
2. Roteiro para a entrevista semiestruturada
3. Levantamento de perfil do grupo focal
4. Roteiro para o grupo focal
5. Convites para o grupo focal
6. Quadro de análises das entrevistas semiestruturadas
7. Quadro de análises dos grupos focais
8. Modelo de Formulário de entrega de originais
9. Modelo de Controle de Recebimento de Originais (CRO) do EFI
10. Modelo de Calendário DEE/SAEsc®
11. Modelo de Mapa de Avaliação
12. Modelo de Quadro Descritivo (QD)

Apêndice 1

Levantamento de perfil para a entrevista semiestruturada

Levantamento de perfil – Entrevista semiestruturada			
Formação académica			
Idade _____		Gênero _____	
Graduação <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Qual?	Pós-graduação <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Especialização – Qual?
	_____		Mestrado – Qual?
	_____		Doutorado – Qual?
_____			_____
Tempo de atuação			
No magistério _____		Na escola _____	
Gestão na escola (Função anterior)		Gestão na escola (Função atual)	
Qual?	Tempo	Qual?	Tempo

Apêndice 2

Roteiro para a entrevista semiestruturada

Objetivo geral		
Avaliar as ações do SAEsc		
Apresentação		Apresentação e duração
Agradecimentos Autorização para começar a filmagem INSTRUÇÕES PRÉVIAS Levantamento de perfil – Coleta do documento Leitura do TCLE ¹³³ – Coleta de assinatura Leitura do TCTDP ¹³⁴ Leitura do Termo de Uso de Imagem e de Voz – Coleta da assinatura		Filmagem Noelly Castro Duração estimada – Tempo mínimo (30min) e Tempo máximo (90min)
Convidados	Temas das perguntas	Perguntas
DIREÇÃO e COORDENAÇÃO DE SEGMENTO <input type="checkbox"/> G-CS/EM COORDENAÇÃO DE SEGMENTO <input type="checkbox"/> CS/EF1 <input type="checkbox"/> CS/EFII	SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR (SAESC®) INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ESPAÇOS DE DIÁLOGO <input checked="" type="checkbox"/> Composição dos Quadros Descritivos <input checked="" type="checkbox"/> Balão de comentários <input checked="" type="checkbox"/> Encontros entre revisores e docentes <input checked="" type="checkbox"/> Avaliação Aberta	<ol style="list-style-type: none"> Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®? Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®? Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®? Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas? Qual a sua sugestão para a melhoria do processo avaliativo? Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®? Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?
ENCERRAMENTO Agradecimento Comunicação final – Disponibilização da transcrição Encerramento da filmagem.		

¹³³ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹³⁴ Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais.

Apêndice 3

Levantamento de perfil do grupo focal

Levantamento de perfil do grupo focal			
Formação acadêmica			
Idade _____		Gênero _____	
Graduação <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Qual? _____ _____	Pós-graduação <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Especialização – Qual? _____
			Mestrado – Qual? _____
			Doutorado – Qual? _____
Tempo de atuação			
Magistério na escola anterior		Magistério na escola atual	
Qual?	Tempo	Qual?	Tempo

Apêndice 4

Roteiro para o grupo focal

Objetivo geral Avaliar as ações do SAEsc	
<p style="text-align: center;">Apresentação</p> <p>Chegada <i>coffee break</i> Agradecimentos</p> <p style="text-align: center;">INSTRUÇÕES PRÉVIAS</p> <p>Questionário prévio – Coleta do documento Leitura do TCLE¹³⁵ – Coleta de assinatura Leitura do Termo de Uso de Imagem e de Voz – Coleta da assinatura</p>	<p style="text-align: center;">Apresentação</p> <p>Moderador Katia Verginia Pansani Filmagem Noelly Castro</p> <p>Duração estimada – Tempo mínimo (90min) e Tempo máximo (120min)</p>
<p>INSTRUÇÕES SOBRE O GRUPO FOCAL</p> <p>Estrutura geral</p> <p>7 perguntas divididas e 3 rodadas:</p> <p>1ª sobre O Sistema de Avaliação Escolar – SAEsc® 2ª sobre O instrumento de avaliação do SAEsc® 3ª sobre Espaços de diálogo proporcionados pelo SAEsc®</p> <p>Estrutura de cada rodada</p> <p>1ª rodada 1º giro / 2º giro = 24min + 2min de pausa 2ª rodada 1º giro / 2º giro / 3º giro = 36min + 2min de pausa 3ª rodada 1º giro / 2º giro = 24min + 2min de pausa</p> <p>Estrutura de cada giro</p> <p>Cada giro corresponde a uma pergunta. Cada giro respeitará o critério horário ou anti-horário definido pelo moderador. O início de cada giro será definido pelo moderador. Cada participante terá 1min para expor a resposta da pergunta efetuada.</p> <p>Estrutura das considerações finais</p> <p>Cada participante que tiver interesse de se posicionar sobre alguma resposta dada poderá, pela ordem das rodadas e das perguntas, se colocar nesse momento. Será dado 1min para a sustentação e 1min para a réplica, não haverá tréplica.</p> <p>Encerramento</p> <p>Agradecimentos Comunicação finais – Disponibilização das transcrições Encerramento da filmagem.</p>	

¹³⁵ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apêndice 4

Roteiro para o grupo focal

[Conclusão]

Convidados	Temas das rodadas	Rodadas	Perguntas
PROFESSORES <i>Anos Iniciais</i> <input type="checkbox"/> P1/EFI <input type="checkbox"/> P2/EFI <input type="checkbox"/> P3/EFI <input type="checkbox"/> P4/EFI <input type="checkbox"/> P5/EFI <input type="checkbox"/> P6/EFI <i>Anos finais</i> <input type="checkbox"/> P7/EFII <input type="checkbox"/> P8/EFII <input type="checkbox"/> P9/EFII <input type="checkbox"/> P10/EFII <i>Ensino Médio</i> <input type="checkbox"/> P11/EM <input type="checkbox"/> P12/EM	SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR (SAESC®)	1ª Rodada	1. Quais os ganhos que você identifica no SAESC®?
			2. Quais as dificuldades que você identifica no SAESC®?
	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	2ª Rodada	3. Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAESC®?
			4. Qual a contribuição do SAESC® para as suas práticas avaliativas?
			5. Qual a sua sugestão para a melhoria do processo avaliativo?
	ESPAÇOS DE DIÁLOGO ✓ Composição dos Quadros Descritivos ✓ Balão de comentários ✓ Encontros entre revisores e docentes ✓ Avaliação Aberta	3ª Rodada	6. Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAESC®?
			7. Qual a sua sugestão para a melhoria do processo desses espaços?

Encerramento

Apêndice 5

Convites para o grupo focal

Ensino fundamental I

VOCÊ É CONVIDADO(A)
A PARTICIPAR DO
GRUPO FOCAL



3 de agosto
13 h 00min às 15h30min

Local Progresso

Dia 8 de Agosto

Horário 13h30 a 20h30

PUC
Mestranda em Educação
Karla V. Pansani
membro do Grupo – Grupo de Avaliação,
Práticas e Sistemas Educacionais
colaborado junto ao CONG/UEL.
Orientadora
Doutora Márcia Priscila Gomes Reis

OBJETIVO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR – SAESC:
concepção de gestores e professores de uma escola particular do município de Campinaas

Objetivo geral Avaliar as ações do SAESC.

SAESC é um Sistema de Avaliação Escolar cujo propósito é criar estratégias operacionais de eseqabilizado para a elaboração das avaliações dos processos de ensino e aprendizagem, validando ações de intervenção e recuperação.

Ensino fundamental II

VOCÊ É CONVIDADO(A)
A PARTICIPAR DO
GRUPO FOCAL



3 de agosto
13 h 00min às 15h30min

Local Progresso

Dia 7 de Agosto

Horário 13h30 a 20h30

PUC
Mestranda em Educação
Karla V. Pansani
membro do Grupo – Grupo de Avaliação,
Práticas e Sistemas Educacionais
colaborado junto ao CONG/UEL.
Orientadora
Doutora Márcia Priscila Gomes Reis

OBJETIVO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR – SAESC:
concepção de gestores e professores de uma escola particular do município de Campinaas

Objetivo geral Avaliar as ações do SAESC.

SAESC é um Sistema de Avaliação Escolar cujo propósito é criar estratégias operacionais de eseqabilizado para a elaboração das avaliações dos processos de ensino e aprendizagem, validando ações de intervenção e recuperação.

Ensino médio

VOCÊ É CONVIDADO(A)
A PARTICIPAR DO
GRUPO FOCAL



3 de agosto
13 h 00min às 15h30min

Local Progresso

Dia 9 de Agosto

Horário 13h30 a 20h30

PUC
Mestranda em Educação
Karla V. Pansani
membro do Grupo – Grupo de Avaliação,
Práticas e Sistemas Educacionais
colaborado junto ao CONG/UEL.
Orientadora
Doutora Márcia Priscila Gomes Reis

OBJETIVO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR – SAESC:
concepção de gestores e professores de uma escola particular do município de Campinaas

Objetivo geral Avaliar as ações do SAESC.

SAESC é um Sistema de Avaliação Escolar cujo propósito é criar estratégias operacionais de eseqabilizado para a elaboração das avaliações dos processos de ensino e aprendizagem, validando ações de intervenção e recuperação.

Apêndice 6

Quadros de análises das entrevistas semiestruturadas

FOCO 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

EIXOS		Ganhos					Dificuldades		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS							CATEGORIAS	
	CS/EFI	Linguagem	Funcionalidade textual	Problematizando o que avaliar	Processo formativo	Intervenção	Diálogo	Formação continuada de professores em serviço	Engajamento de professores parceiros

EIXOS		Ganhos						Dificuldade	
PARTICIPANTE	CATEGORIAS								CATEGORIA
	CS/EFII	Organização	Sistematização do processo avaliativo	Finalidade do instrumento avaliativo	Consciência do processo avaliativo	Formação de professores	Segurança do processo	Regulação da aprendizagem	Flexibilidade a fim de maior eficiência

EIXOS		Ganhos			Dificuldades		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS						CATEGORIAS
	D-CS/EM	Organização	Qualidade do processo avaliativo	Autonomia para o aluno realizar as avaliações	Engajamento no processo	Responsabilidade coletiva	Formação de professores

LEGENDA – CS/EFI (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental I); CS-EFII (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental II); D-CS/EM (Diretor(a) de unidade e Coordenador(a) de segmento do Ensino médio).

FOCO 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação [editado pelo] SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

EIXOS		PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO				CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS							CATEGORIAS
	CS/EFI	Transformação elaborativa	Ação reflexiva	Importância do processo elaborativo	Melhoria da qualidade elaborativa	Composição funcional do instrumento	Contextualização do item como função social	Avaliação à serviço da aprendizagem

EIXOS		PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO		
PARTICIPANTE	CATEGORIAS						CATEGORIA		
	CS/EFII	Potencialidade do Quadro descritivo (QD)	Nem tudo precisa ser avaliado	Segurança	Diálogo	Rede de apoio	Mudança de paradigma	O paradoxo: QD frágil, porém item bom	Conhecer mais sobre os instrumentos de avaliação

EIXOS		PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO DO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
PARTICIPANTE	CATEGORIAS						CATEGORIAS		
	D-CS/EM	Sobre as Parciais	Sobre as Bimestrais	Sobre as de Recuperação	Ciclo Avaliativo	Processo Avaliativo	Reflexão	Esclarecer unificação	Referência comparativa

LEGENDA – CS/EFI (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental I); CS-EFII (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental II); D-CS/EM (Diretor(a) de unidade e Coordenador(a) de segmento do Ensino médio).

FOCO 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

EIXOS		AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®				MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)		
PARTICIPANTE		CATEGORIAS				CATEGORIAS		
CS/EFI		Analisando o Quadro descritivo (QD)	Reflexão e diálogo	Integração e interação	Diálogo com as famílias	Design gráfico	Regulação do processo	Engajamento

EIXOS		AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®						MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)	
PARTICIPANTE		CATEGORIAS						CATEGORIA	
CS/EFI		Institucionalização do espaço de diálogo	Dinamismo do processo formativo	Gestão do Sistema	Diálogo entre revisor e elaborador	Diálogo com as famílias	Pertencimento	Necessidade de esclarecimento dos papéis dos elaboradores e docentes parceiros	Compreensão que o diálogo é crescimento

EIXOS		AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®	MELHORIAS DO PROCESSO (destaque / sugestão)						
PARTICIPANTE		CATEGORIA	CATEGORIAS						
D-CS/EM		Compreensão do Quadro descritivo (QD)	Avanços no <i>design</i> gráfico e linguístico	Formação de professores	Formação de coordenadores	Necessidade de mais esclarecimento da avaliação aberta	Adequação de linguagem técnica	Acompanhamento das ações na avaliação aberta	Esclarecimento para as famílias sobre o Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

LEGENDA – CS/EFI (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental I); CS-EFII (Coordenador(a) de segmento do Ensino fundamental II); D-CS/EM (Diretor(a) de unidade e Coordenador(a) de segmento do Ensino médio).

Apêndice 7

Quadros de análises dos grupos focais

Quadro 1. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 1
(P1/EFI a P6/EFI)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS					
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES			
P1/EFI	Mudança de paradigma	Aprendizagem		Dependência do instrumento avaliativo	Disposição dos itens pela diagramação	A prova em preto e branco e tons de cinza	Espaço de resposta
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES			
P2/EFI	Aprendizagem	Mudança de paradigma	Compartilhar surpreende	Unificação x Subjetivismo			
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES			
P3/EFI	Organização que agrega			Unificação x Subjetivismo	Ausência da formação individualizada do professor (FIP)		
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES			
P4/EFI	Aprendizagem	Diferentes olhares sobre o instrumento		Dependência do instrumento avaliativo			
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES			
P5/EFI	Participação da avaliação	Padronização	Regulação retroativa	Dependência do instrumento avaliativo	Ver o instrumento significa qualidade	A prova em preto e branco e tons de cinza	
Eixos	GANHOS			DIFICULDADES			
P6/EFI	Novas experiências		Organização do trabalho pedagógico	A prova em preto e branco e tons de cinza			

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

Quadro 2. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 2
(P1/EFI a P6/EFI)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS					
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO		
P1/EFI	A múltipla escolha é um item difícil para elaborar e para responder	O instrumento auxilia a criança a entender os comandos	A importância da retomada		Dependência de material de ensino	Calendário mais arejado	
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO		
P2/EFI	O instrumento avaliativo é um retrato de nossas práticas	O instrumento sugere avaliação das práticas	O sistema fez aumentar a qualidade do ensino	A retomada é aprendido	Alinhar o roteiro de estudo por objetivo		
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO		
P3/EFI	Formação sobre grau de dificuldade	Falta de efetividade no instrumento de produção de texto (PT)	Clareza dos objetivos	A retomada promove avanço	Avaliação colorida	Calendário mais arejado	Supressão da avaliação de Produção de Texto
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO		
P4/EFI	A importância do instrumento desafiador		Aprender a olhar a avaliação	Avaliar faz parte do processo formativo	Formação de Professor		
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO		
P5/EFI	O instrumento precisa evoluir progressivamente no 3º ano		O Sistema convida ao estudo		Calendário mais arejado	Avaliação colorida	Alinhar o roteiro de estudo por objetivo
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®		MELHORIAS DO PROCESSO		
P6/EFI	Destaque para a retomada	O papel formativo do QD	Falta de efetividade no instrumento de produção de texto (PT)		O Sistema é formativo		Calendário mais arejado

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

Quadro 3. Categorias de análise do grupo focal do EFI – Foco 3
(P1/EFI a P6/EFI)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA				CATEGORIAS		
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P1/EFI	Sobre o QD	Sobre a FIP	Sobre a avaliação Aberta	Calendário mais arejado	Retorno da FIP
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P2/EFI	Sobre a forma de diálogo	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Racionalização da avaliação aberta
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P3/EFI	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta	Sobre o Balão de comentários	Retorno da FIP	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P4/EFI	Sobre o QD	Sobre o Balão de comentários	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P5/EFI	Sobre o QD	Sobre a avaliação aberta		Retorno da FIP	
	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)	
	P6/EFI	Sobre o QD	Sobre o Balão de comentários	Sobre a avaliação aberta	Calendário mais arejado	Leitura antecipada, antes da avaliação aberta

LEGENDA P/EFI Professor do Ensino Fundamental I.

Quadro 4. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 1
(P1/EFII a P4/EFII)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA				CATEGORIAS		
PARTICIPANTES	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P1/EFII	Qualidade no ensino e na aprendizagem			As famílias e o Sistema	
	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P2/EFII	Compartilhamento	Compartilhar é reconhecer o diverso	Organizar traz compreensão	Compartilhar também é um desafio	O Sistema interagindo com o Calendário escolar
	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P3/EFII	Clareza de propósito	Organização docente		Conflito de interesses	As famílias e o Sistema
	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P4/EFII	A unificação trouxe qualidade	Compartilhar traz amplitude		As famílias e o Sistema	

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

Quadro 5. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 2 (P1/EFII a P4/EFII)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS					
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P1/EFII	O instrumento mostra a dificuldade com a escrita na linguagem aprendida		Importante é o aprendizado e não a nota			Mais participação dos colegas	
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P2/EFII	Enunciados que organizam o pensamento do aluno e enriquecem	A recuperação retoma objetivos e habilidades complexos com grau de dificuldade fácil	Maior percepção das dificuldades dos alunos	Percepção dos objetivos de aprendizagem		As mudanças já estão acontecendo	Mais esclarecimento para as famílias
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P3/EFII	Abrangência dos instrumentos	Contextualização que dialoga com a realidade	Apuração do planejamento	Interação com professores amplia realidades	Entender que o instrumento serve para avaliar e não para definir o aluno		É preciso pensar como melhorar os anos de impacto
Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO		CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
P4/EFII	Diferentes tipos de instrumentos para diferentes estudantes	Aumento de interesse e ganho de repertório	Objetividade	Pesquisa de referências diferentes	Olhar a correção considerando o caminho da resolução		Ajuste nos anos de transição Apurar a avaliação de recuperação

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

Quadro 6. Categorias de análise do grupo focal do EFII – Foco 3 (P1/EFII a P4/EFII)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA		CATEGORIAS					
Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
P1/EFII	Aprendizagem durante a elaboração			Estamos no caminho certo			
Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
P2/EFII	Espaços de diálogo são o maior ganho do Sistema	O diálogo desde o QD até a avaliação aberta reflete dentro da sala de aula		Reanálise do QD de forma anual			
Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
P3/EFII	Meio de obtenção de equilíbrio do Sistema	O processo oferece segurança		Melhorar o processo comunicativo no agendamento da avaliação aberta			
Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
P4/EFII	Destaque para a FIP	Avaliação aberta é um ganho	Avaliação aberta também é autoavaliação	A Professora precisou se retirar			

LEGENDA P/EFII Professor do Ensino Fundamental II.

Quadro 7. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 1 (P1/EM e P2/EM)

Foco 1 – Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®)

Perguntas

Quais os ganhos que você identifica no SAEsc®?

Quais as dificuldades que você identifica no SAEsc®?

1ª RODADA		CATEGORIAS				
PARTICIPANTES	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P1/EM	Unificação	Produção editorial	Revisão	Tempo	Socialização
PARTICIPANTES	Eixos	GANHOS			DIFICULDADES	
	P2/EM	Padronização	Unificação imprime idela de excelência		Execução do Quadro descritivo	Executar a prova de outro professor

LEGENDA **P/EM** Professor do Ensino Médio.

Quadro 8. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 2 (P1/EM e P2/EM)

Foco 2 – Instrumento de avaliação

Perguntas

Qual a sua percepção sobre o instrumento de avaliação editado pelo SAEsc®?

Qual a contribuição do SAEsc® para as suas práticas avaliativas?

Qual a sua sugestão para melhoria do processo avaliativo?

2ª RODADA		CATEGORIAS							
PARTICIPANTES	Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
	P1/EM	Prova objetiva	Avaliação de resposta construída aberta	Avaliação de retomada	Produção editorial	Avaliação como aprendizado	Processo formativo da avaliação	Interpretação dos resultados	Correção da prova
PARTICIPANTES	Eixos	PERCEPÇÃO SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO			CONTRIBUIÇÃO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO	
	P2/EM	Prova objetiva	Avaliação de resposta construída aberta	Avaliação de retomada	A avaliação como termômetro	Diagramação e construção comunitária da avaliação		Ausência de relatório	

LEGENDA **P/EM** Professor do Ensino Médio.

Quadro 9. Categorias de análise do grupo focal do EM – Foco 3 (P1/EM e P2/EM)

Foco 3 – Espaços de diálogo

Perguntas

Como você avalia os espaços de diálogo oferecidos pelo SAEsc®?

Qual a sua sugestão para a melhoria dos processos desses espaços?

3ª RODADA		CATEGORIAS						
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
	P1/EM	Acesso ao QD	Revisor de linguagem	Conflito de horário	Uso da plataforma Google	Atendimento individualizado do professor pelo revisor	Avaliação Aberta aos Sábados	Tempo exigido e grau de exigência
PARTICIPANTES	Eixos	AVALIAÇÃO DOS ESPAÇOS FORMATIVOS OFERECIDOS PELO SAEsc®			MELHORIAS DO PROCESSO (destaque/sugestão)			
	P2/EM	Trabalho coletivo (?)			Trabalho coletivo de verdade		Intersecção entre professores	

LEGENDA **P/EM** Professor do Ensino Médio.

Apêndice 8

Modelo de Formulário de entrega de originais

FORMULÁRIO DE ENTREGA DE ORIGINAIS - 2023

DEE DEPARTAMENTO EDITORIAL ESCOLAR	Unidades Grupo 1 (G1)	Unidades Grupo 2 (G2)
	<input type="checkbox"/> G1-I <input type="checkbox"/> G1-II <input type="checkbox"/> G1-III <input type="checkbox"/> G1-IV <input type="checkbox"/> G1-V <input type="checkbox"/> G1-VI <input type="checkbox"/> G1-VII	<input type="checkbox"/> G2-I <input type="checkbox"/> G2-II <input type="checkbox"/> G2-III <input type="checkbox"/> G2-IV <input type="checkbox"/> G2-V <input type="checkbox"/> G2-VI <input type="checkbox"/> G2-VII
SEGMENTO DE ENSINO	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	BIMESTRE E DATA DE ENVIO
<input type="checkbox"/> EFI Ensino Fundamental I <input type="checkbox"/> EFII Ensino Fundamental II <input type="checkbox"/> EM Ensino Médio Outro <input style="width: 100%;" type="text"/>	<input type="checkbox"/> PO Prova Objetiva <input type="checkbox"/> RCA Resposta Construída Aberta <input type="checkbox"/> RC Resposta Construída Outro <input style="width: 100%;" type="text"/>	<input type="checkbox"/> 1º bimestre <input type="checkbox"/> 2º bimestre <input type="checkbox"/> 3º bimestre <input type="checkbox"/> 4º bimestre Data de envio ao DEE <input type="text"/> / <input type="text"/> / 2023
ANO/SÉRIE	ÁREA E DISCIPLINA	ELABORADOR DO ORIGINAL
<input type="checkbox"/> 1ª <input type="checkbox"/> 6ª <input type="checkbox"/> 11ª <input type="checkbox"/> 2ª <input type="checkbox"/> 7ª <input type="checkbox"/> 12ª <input type="checkbox"/> 3ª <input type="checkbox"/> 8ª <input type="checkbox"/> 13ª <input type="checkbox"/> 4ª <input type="checkbox"/> 9ª <input type="checkbox"/> 5ª <input type="checkbox"/> 10ª	<input type="checkbox"/> Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Línguas <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza Disciplina <input style="width: 100%;" type="text"/>	Escreva o nome e o sobrenome <input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/>
TEXTO PARA ROTEIRO DE ESTUDOS		
TEXTO PARA ROTEIRO DE ESTUDOS COMPLEMENTAR		
Lembre-se de que todas as unidades do grupo deverão trabalhar com o material complementar		

Apêndice 8

Modelo de Formulário de entrega de originais

[Conclusão]

<i>Item único</i>		Para Redação (Red) ou Produção de Texto (PT)
VALOR	GÊNERO / TEMA / GRADE	
<input type="text" value="10 pontos"/>	<input type="text"/>	

DESCRIÇÃO DO ITEM

<i>Item 1</i>			
VALOR	GRAU DE DIFICULDADE		
<input type="text"/> Item (valor total)	<input type="text"/> F	<input type="text"/> M	<input type="text"/> D
<input type="text"/> Subitem (a) – se houver	<input type="text"/> F	<input type="text"/> M	<input type="text"/> D
<input type="text"/> Subitem (b) – se houver	<input type="text"/> F	<input type="text"/> M	<input type="text"/> D
OBJETIVO	FRENTE/SETOR		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		

DESCRIÇÃO DO ITEM

Apêndice 10
Modelo de Calendário DEE/SAEsc®
 (1º bimestre)

SAEsc® 2023	Cronograma 1º bimestre	Planejamento	
Unidades atendidas	QD1 e PO1_2023	Composição	Observações
Unidade de origem + 11 unidades	<p>Entrega QD1 EF: 04/11/2022 EM: 28/11/2022</p> <p>Avaliação Aberta PO1 EFIL_PO1: 28/11 a 02/12/2022 EM_PO1: 05/12 a 09/12/2022 EM_PO1: 28/11 a 02/12/2022</p> <p>Entrega dos originais PO1 13/12/2022</p>	<p>1º bimestre 60% 1ºBIM</p> <p>2º bimestre 40% 1ºBIM + 60% 2ºBIM</p> <p>3º bimestre* 40% 2ºBIM + 60% 3ºBIM</p> <p>4º bimestre** 40% 3ºBIM + 60% 4ºBIM</p>	

Unidades responsáveis pela elaboração		Fechamento de QD	
PO	RC Substitutiva	Regular	Bilingue

JANEIRO • 2023

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19 Reuniao (10h00) Instrucional do SAEsc com os elaboradores EFIL e EM	20 Reuniao (16h00) Instrucional do SAEsc com as Coordenações	21
22	23 Avaliação Aberta RCA1 e RC1	24 Avaliação Aberta RCA1 e RC1	25 Avaliação Aberta RCA1 e RC1	26 Avaliação Aberta RCA1 e RC1	27 Avaliação Aberta RCA1 e RC1	28
29	30 Avaliação Aberta RCA1 e RC1	31 INÍCIO DAS AULAS				

Apêndice 10
Modelo de Calendário DEE/SAEsc®
 (1º bimestre)
 [Continua]

FEVEREIRO • 2023

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
			01	02	03 Prazo de entrega RCA1	04
05	06	07 Divulgação Roteiro de Estudo EFI_PO1 e EM_PO1 para Coordenações	08	09 Publicação Roteiro de Estudo EFI_PO1 e EM_PO1 para os alunos	10 Prazo de entrega RC1	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20 CARNAVAL (EMENDA)	21 CARNAVAL	22 CARNAVAL	23 EF_EM_QD2	24	25
26	27 Avaliação Aberta PO2 e PO2	28 Avaliação Aberta PO2 e PO2 Aplicação EFI_PO1_6 a 8				

MARÇO • 2023

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
			01 Avaliação Aberta PO2 e PO2 Aplicação EFI_PO1_6 a 8 EM_PO1_3 (tarde) Divulgação Roteiro de Estudo EF_EM_RCA1 para Coordenações	02 Avaliação Aberta PO2 e PO2 Aplicação EFI_PO1_6 a 8	03 Avaliação Aberta PO2 e PO2 Aplicação EFI_PO1_6 a 8, EFI_PO1_9 e EM_PO1_1_2 Publicação Roteiro de Estudo EF_EM_RCA1 para os alunos	04
05	06 Avaliação Aberta RCA2 e RC2 Data limite para envio de CRs PO1 e PO1	07 Avaliação Aberta RCA2 e RC2	08 Avaliação Aberta RCA2 e RC2	09 Avaliação Aberta RCA2 e RC2	10 Avaliação Aberta RCA2 e RC2 Relatórios parciais PO1 Prazo de entrega PO2 e PO2	11
12	13 Prazo erratas PO1 e PO1	14	15	16	17 Prazo de entrega RCA2	18
19	20 Relatórios finais PO1 e PO1 Prazo de entrega RC2	21 Aplicação RCA1 EFI His EM Red / Qui	22 Aplicação RCA1 EFI PT / Cie EFI Red / Cie / Bio/ Qui EM Lit / Fis	23 Aplicação RCA1 EFI HG / Geo EFI Geo / Pot EM Geo / Gra	24 Aplicação RCA1 EFI Ing EFI His / Ing EM His / Ing	25
26	27 Aplicação RCA1 EFI Por EFI Esp / Fis EM Bio / Fil / Soc	28 Aplicação RCA1 EFI Mat EFI Mat EM Mat	29	30	31	

Apêndice 10
Modelo de Calendário DEE/SAEsc®
 (1º bimestre)
 [Conclusão]

ABRIL • 2023

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
						01
02	03 Divulgação Roteiro de Estudo EFII_PO2 e EM_PO2 para Coordenações	04	05 EF_EM_ODS Publicação Roteiro de Estudo EFII_PO2 e EM_PO2 para os alunos	06 QUINTA-FEIRA SANTA	07 SEXTA-FEIRA SANTA	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17 Aplicação RC1	18 Aplicação RC1	19 Aplicação RC1	20 Aplicação RC1	21 TIRADENTES	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Apêndice 11

Modelo de Mapa de Avaliação

(Cada segmento de ensino possui seu mapa com as especificidades correspondentes)

MAPA DE AVALIAÇÕES • 2023					
ENSINO MÉDIO (1ª à 3ª série)					
<p>Observação É obrigatório o uso de três suportes de gêneros diferentes em todas as avaliações.</p>					
PROVA OBJETIVA (PO)					
1ª série	2ª série	3ª série			
90 Itens de múltipla escolha (4 alternativas cada)	90 Itens de múltipla escolha (5 alternativas cada)	90 Itens de múltipla escolha (5 alternativas cada)			
<p>Ciências da Natureza (30 Itens) Biologia (10), Física (10), Química (10)</p> <p>Ciências Humanas (25 Itens) Filosofia (5), Geografia (10), História (10)</p> <p>Matemática (10 Itens) Matemática (10)</p> <p>Linguagens (25 Itens) Gramática (10), Literatura (10), Inglês (5)</p>	<p>Ciências da Natureza (30 Itens) Biologia (10), Física (10), Química (10)</p> <p>Ciências Humanas (25 Itens) Sociologia (5), Geografia (10), História (10)</p> <p>Matemática (10 Itens) Matemática (10)</p> <p>Linguagens (25 Itens) Gramática (10), Literatura (10), Inglês (5)</p>	<p>Ciências da Natureza (30 Itens) Biologia (10), Física (10), Química (10)</p> <p>Ciências Humanas (25 Itens) Filosofia/Sociologia (5), Geografia (10), História (10)</p> <p>Matemática (10 Itens) Matemática (10)</p> <p>Linguagens (25 Itens) Gramática (10), Literatura (10), Inglês (5)</p>			
<p>APLICAÇÃO Mín.: 3h00; máx.: 4h30</p>	<p>APLICAÇÃO Mín.: 3h00; máx.: 5h00</p>	<p>APLICAÇÃO Mín.: 3h00; máx.: 5h00</p>			
<p>Notas 1. A pontuação se dá por disciplina. 2. Nas disciplinas com 5 itens (Fil, Soc, Ing), cada item vale 2,0 pontos; nas disciplinas com 10 itens, cada item vale 1,0 ponto.</p>					
RESPOSTA CONSTRUÍDA ABERTA (RCA)					
1ª à 3ª série					
<p>Bio / Fil / Fis / Geo / Gra / His / Ing / Lit / Mat / Qui / Red / Soc 1F* – 3M – 1D (*Tarefa) – 2F* – 4M – 2D (*Tarefa)</p>					
8 Itens de resposta construída com subitens a) e b) - Exceções: Fil/Soc = 5 Itens com a) e b); Red = item único					
1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia
Redação Química	Literatura Física	Geografia Gramática	História Inglês	Biologia Filosofia/Sociologia	Matemática
<p>APLICAÇÃO Mín.: 70min (1h10); máx.: 100min (1h40)</p>					
<p>Notas 1. Nas disciplinas com 8 itens, cada item deve valer 1,25 ponto e a pontuação de cada subitem deve ser múltiplo de 0,25; nas disciplinas com 5 itens, cada item deve valer 2,0 pontos e a pontuação de cada subitem deve ser múltiplo de 0,25. 2. Na RCA da 3ª série do 4º bimestre, todas as disciplinas devem conter 5 Itens com a) e b) – exceto Red.</p>					
RESPOSTA CONSTRUÍDA (RC)					
1ª à 3ª série					
<p>Disciplinas iguais às da RCA (não há RC de Red) 2F – 2M – 1D</p>					
5 Itens de resposta construída com subitens a) e b)					
<p>APLICAÇÃO Mín.: 70min (1h10); máx.: 100min (1h40)</p>					
<p>Notas 1. Na RC, o limite da pontuação de cada item é 2,0 pontos e a pontuação de cada subitem deve ser múltiplo de 0,25 – exceto Red.</p>					
COMPOSIÇÃO MÉDIA BIMESTRAL					
1ª e 2ª séries	3ª série			Redação	
<p>1ª, 2ª e 4ª bimestre MB = PO (35%) + RCA (45%) + TG (20%)</p> <p>3ª bimestre TP1 (100%)</p>	<p>1ª ao 3ª bimestre MB = PO Externa (20%) + PO (35%) + RCA (45%)</p> <p>4ª bimestre MB = RCA (100%)</p>			<p>1ª à 3ª série MB = Entrega conforme diretrizes (70%) + RCA (30%)</p> <p>(Não haverá RC)</p>	
<p>Médias Bimestrais (MB)</p>					
<p>MB < 5 = RC → RC ≥ 5 então MB = 5 MB1 + MB2 + MB3 + MB4 = 20 ou Conselho Final de Professores</p>	<p>MB < 6 = RC → RC ≥ 6 então MB = 6 MB1 + MB2 + MB3 + MB4 = 24 ou Conselho Final de Professores</p>			<p>MB < 7 = RC → RC ≥ 7 então MB = 7 MB1 + MB2 + MB3 + MB4 = 28 ou Conselho Final de Professores</p>	

Apêndice 12

Modelo de Quadro Descritivo (QD)

(Cada segmento possui o QD de acordo com as suas especificidades)

QUADRO DESCRITIVO (QD)**ENSINO FUNDAMENTAL II (6º ao 9º ano)****NOME DA DISCIPLINA**

EFII		Conteúdo	Objetivos/Habilidades
		Especificar o conteúdo na ordem: Livro → Unidade/Capítulo → Tema	Especificar objetivos/habilidades a serem avaliados
6º ano	PO		
	RCA		
	RC	PO + RCA	PO + RCA
7º ano	PO		
	RCA		
	RC	PO + RCA	PO + RCA
8º ano	PO		
	RCA		
	RC	PO + RCA	PO + RCA
9º ano	PO		
	RCA		
	RC	PO + RCA	PO + RCA

ANEXOS

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
2. Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais (TCTDP)
3. Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), do Projeto de Pesquisa sob o título **Avaliação do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) na concepção de gestores e de professores de uma escola particular do município de Campinas (SP)**. Meu nome é **KATIA VERGINIA PANSANI**, sou editora, advogada, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a **orientação** da **Professora-doutora Mônica Piccione Gomes Rios**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser rubricado em todas as folhas e assinado, elaborado em (2) duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio do número **+55 19 99206.0579**, ligações a cobrar (se necessárias) ou por meio do e-mail **katiapansani.kp@gmail.com**. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-Campinas, telefone: **19 3343.6777**, localizada na **Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas, SP, CEP 13087-571**. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: **comitedeetica@puc-campinas.edu.br**

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadora KATIA VERGINIA PANSANI.

O motivo que me leva a propor essa pesquisa é **Quais os aspectos desenvolvidos e a desenvolver do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) na concepção de gestores e de professores de uma escola particular do município de Campinas (SP)?**

A pesquisa tem por objetivo **avaliar as ações** do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) na concepção de gestores e de professores, de uma escola particular do município de Campinas (SP).

O procedimento de coleta de dados serão a **entrevista semiestruturada** com dez itens abertos tratando sobre as ações do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) nas suas diversas realidades, a saber: o Editorial escolar, a Formação Individualizada de Professores, o núcleo de Serviço de Atendimento ao Professor da escola. A entrevista está prevista para ocorrer num período de 90 minutos, na escola Progresso Bilíngue sita na Avenida Júlio de Mesquita, 840, Bairro Cambuí, na cidade de Campinas, São Paulo, aos dias 08/12/2022, às 8h.

RISCOS A presente pesquisa é de mínimo risco, podendo os participantes a qualquer tempo solicitar a sua retirada do processo. Por ser presencial e porque ainda estamos em meio a pandemia da COVID-19, todos os cuidados protocolares serão respeitados, como solicitação do uso de máscara, manutenção do distanciamento, solicitação do uso de álcool em gel. Fica desde já esclarecido que tais medidas não têm natureza ideológica, mas, tão-somente, a preservação do bem-estar coletivo.

BENEFÍCIOS A relevância desse projeto se manifesta por meio da reflexão dos gestores e dos professores, sobretudo, os participantes da pesquisa além do potencial para correções de rumos do SAEsc®, com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a **entrevista semiestruturada** a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, (5) cinco anos e, após esse período eles serão **incinerados**. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Esta pesquisa estará disponível nos bancos oficiais disponibilizados pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Você não receberá, especificamente, compensação financeira alguma por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso a pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração da Pesquisadora

A pesquisadora responsável por este estudo declara que cumprirá com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido(a) em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatará decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a **KATIA VERGINIA PANSANI**

(preencha com letra bastão)

a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo **Avaliação do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) na concepção de gestores e de professores de uma escola particular no município de Campinas (SP)**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização dos eventos objeto deste documento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Campinas, ____, de _____ de 202__.

Assinatura do participante

Katia Verginia Pansani

<<http://lattes.cnpq.br/3601336771741793>>

Anexo 2

Termo de Consentimento para Tratamento de Dados Pessoais (TCTDP)**TITULAR**

(preencha com letra bastão)

Este documento visa registrar a manifestação livre, informada e inequívoca pela qual o(a) Titular concorda com o tratamento de seus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Ao declarar que concorda com o presente termo, o(a) Titular consente que a **SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO (SCEI)**, Mantenedora da **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC-Campinas)**, sediada à Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, n. 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP 13087-571, Campinas/SP, inscrita no CNPJ sob o n. 46.020.301/0001-88, doravante denominada Controladora, tome decisões referentes ao tratamento de seus dados pessoais, bem como realize o tratamento de seus dados pessoais, envolvendo operações como as que se referem à coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração deles.

Dados Pessoais A Controladora fica autorizada a tomar decisões referentes ao tratamento e a realizar o tratamento dos seguintes dados pessoais do(a) Titular: (i) Nome completo; (ii) Data de nascimento; (iii) Idade; (iv) Nacionalidade; (v) Gênero; (vi) Renda.

Finalidades do Tratamento dos Dados O tratamento dos dados pessoais listados neste termo tem a finalidade de: (i) possibilitar que a Controladora utilize tais dados em Pesquisas Acadêmicas e de Mercado; (ii) possibilitar que a Controladora preste contas aos órgãos governamentais e/ou judiciais responsáveis por fiscalizar as Pesquisas Acadêmicas; (iii) possibilitar que a Controladora utilize tais dados na elaboração de relatórios e emissão de Pesquisa Acadêmica.

Compartilhamento de Dados A Controladora fica autorizada a compartilhar os dados pessoais do(a) Titular com outros agentes de tratamento de dados, caso seja necessário para as finalidades listadas neste termo, observados os princípios e as garantias estabelecidas pela Lei 13.709/18.

Segurança dos Dados A Controladora responsabiliza-se pela manutenção de medidas de segurança, técnicas e administrativas aptas a proteger os dados pessoais de acessos não autorizados e de situações acidentais ou ilícitas de destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado ou ilícito.

Em conformidade com o art. 48 da Lei 13.709, a Controladora comunicará ao(à) Titular e à Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) a ocorrência de incidente de segurança, que possa acarretar risco ou dano relevante ao(à) Titular.

Término do Tratamento dos Dados A Controladora poderá manter e tratar os dados pessoais do(a) Titular durante todo o período em que estes forem pertinentes ao alcance das finalidades listadas neste termo. Dados pessoais anonimizados, sem possibilidade de associação ao indivíduo, poderão ser mantidos por período indefinido.

O(A) Titular poderá solicitar via e-mail (**dpo@puc-campinas.edu.br**) ou correspondência à Controladora, a qualquer momento, que sejam eliminados os dados pessoais não anonimizados do(a) Titular.

O(A) Titular ficará ciente de que, com a eliminação de seus dados pessoais, ficará excluído da Pesquisa Acadêmica.

Direitos do(a) Titular O(A) Titular tem o direito de obter da Controladora, em relação aos dados por ela ele tratados, a qualquer momento e mediante requisição: (1) Confirmação da existência de tratamento; (2) Acesso aos dados; (3) Correção de dados incompletos, inexatos ou desatualizados; (4) Anonimização, bloqueio ou eliminação de dados desnecessários, excessivos ou tratados em desconformidade com o disposto na Lei 13.709/18; (5) Portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa e observados os segredos comercial e industrial, de acordo com a regulamentação do órgão controlador; (6) Portabilidade dos dados a outro fornecedor de serviço ou produto, mediante requisição expressa, de acordo com a regulamentação da autoridade nacional, observados os segredos comercial e industrial; (7) Eliminação dos dados pessoais tratados com o consentimento do(a) Titular, para as seguintes finalidades: (i) cumprimento de obrigação legal ou regulatória pela Controladora; (ii) estudo por órgão de pesquisa, garantida, sempre que possível, a anonimização dos dados pessoais; (iii) transferência a terceiro, desde que respeitados os requisitos de tratamento de dados dispostos nesta Lei; ou (iv) uso exclusivo da Controladora, vedado seu acesso a terceiro, e desde que anonimizados os dados, excetuada a hipótese do inciso VII do artigo 18 da Lei 13.709/18, com relação à informação

das entidades públicas e privadas, com as quais a Controladora realizou uso compartilhado de dados; (8) Informação sobre a possibilidade de não fornecer consentimento e sobre as consequências da negativa; (9) Revogação do consentimento, nos termos do § 5º do art. 8º da Lei 13.709/18.

Direito de Revogação do Consentimento Este consentimento poderá ser revogado pelo(a) Titular, a qualquer momento, mediante solicitação via e-mail **dpo@puc-campinas.edu.br** para a Controladora.

Por ser esta a expressão da verdade, firma o presente em **duas vias** de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo identificadas, para que produza seus efeitos jurídicos e legais.

Campinas (SP), ____ de _____ de 202__.

Assinatura do titular

Testemunhas

Nome completo (legível)Nome completo (legível)

CPFCPF

Anexo 3

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

Eu, _____, portador(a) do Registro geral (RG)

(preencha seu nome completo com letra bastão)

sob n. _____, e inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física (CPF) sob n. _____, AUTORIZO o uso de minha imagem/voz, constante na filmagem como parte da coleta de dados da pesquisa de (Mestrado) intitulada **Avaliação do Sistema de Avaliação Escolar (SAEsc®) na concepção de gestores e de professores de uma escola particular do município de Campinas (SP)** que tem como pesquisadora responsável **Katia Verginia Pansani**, mestranda da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Declaro ainda que fui informada que as imagens serão somente para fins de estudo da pesquisadora, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Campinas (SP), ___ de _____ de 202__.

Assinatura do participante

Telefone para contato com DDD

+55 (__) _____