



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS

**A RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

Salvador
2023

ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS

**A RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Rejane de Oliveira Alves.

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Aleide Macedo da Cruz.

A relação entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar [recurso eletrônico] / Aleide Macedo da Cruz Santos. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rejane de Oliveira Alves.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Avaliação educacional. 2. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. 3. SAEB. 4. Educação básica- Avaliação. 5. Prática de ensino - Avaliação. 6. Políticas públicas. Alves, Rejane de Oliveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade Educação. III. Título.

CDD 371.26 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 01/12/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da acadêmica **ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS**, de matrícula 2022111538, intitulada “A relação entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e as práticas de Avaliação da Aprendizagem Escolar”. Às 14h30 do dia 01/12/2023, na Sala 03 da Escola de Administração da UFBA, foi aberta a sessão pela presidenta da banca avaliadora Profª. Dra. REJANE DE OLIVEIRA ALVES que apresentou as outras titulares da banca avaliadora: Profª. Drª. MARIA TERESA ESTEBAN e Profª. Drª. EDNA TELMA FONSECA E SILVA VILAR. Em seguida foram explicitados os procedimentos pela presidenta da banca que passou a palavra à mestranda para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do Parecer. No seu retorno, foi lido o Parecer final a respeito do trabalho apresentado pela acadêmica, tendo a banca avaliadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidenta da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todas as titulares que compuseram a banca avaliadora da Dissertação de Mestrado e a Mestranda.

Documento assinado digitalmente



MARIA TERESA ESTEBAN DO VALLE
Data: 04/12/2023 21:03:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. MARIA TERESA ESTEBAN (UFF)
Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente



EDNA TELMA FONSECA E SILVA VILAR
Data: 04/12/2023 08:38:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. EDNA TELMA FONSECA E SILVA VILAR (UFBA)
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente



REJANE DE OLIVEIRA ALVES
Data: 01/12/2023 21:00:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. REJANE DE OLIVEIRA ALVES (UFBA)
Presidenta da Banca

Documento assinado digitalmente



ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS
Data: 02/12/2023 14:08:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS
Mestranda em Educação



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

FOLHA DE CORREÇÕES

Autora: ALEIDE MACEDO DA CRUZ SANTOS ATA Nº 1
Título: A relação entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e as práticas de Avaliação da Aprendizagem Escolar

Banca Avaliadora:

Profª. MARIA TERESA ESTEBAN	Avaliadora Externa à Instituição
Profª. EDNA TELMA FONSECA E SILVA VILAR	Avaliadora Interna
Profª. REJANE DE OLIVEIRA ALVES	Presidenta da Banca

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

A metodologia da Pesquisa Colaborativa que orientou a construção da Dissertação deve ser revista.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca avaliadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Documento assinado digitalmente
gov.br REJANE DE OLIVEIRA ALVES
Data: 01/12/2023 20:59:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª. REJANE DE OLIVEIRA ALVES
Orientadora

SANTOS, Aleide Macedo da Cruz. **A relação entre o Sistema de Avaliação Da Educação Básica e as práticas de Avaliação da Aprendizagem Escolar.** Orientadora: Rejane de Oliveira Alves. 2023. XXf. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Salvador. Para atender a tal propósito, dedicamo-nos a investigar a seguinte questão: qual a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, enquanto política reguladora, e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Salvador? Como base para a fundamentação teórica e analítica deste trabalho, dialogamos com autores/as da área de Avaliação Educacional. Diante do objeto de estudo, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, compreendendo que este possibilita a compreensão da relação investigada a partir do esmiuçamento e análise dos elementos que a compõem e que são, simultaneamente, por ela impactados. A metodologia que adotamos foi a Pesquisa Colaborativa por entender que na construção das informações, a colaboração dos sujeitos é fundamental para compreensão da realidade. Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis profissionais (gestoras, coordenadoras e professoras) atuantes em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador. A partir das entrevistas realizamos a Análise de Conteúdos, buscando semelhanças e distanciamentos entre as realidades vividas a partir do conteúdo proveniente das falas das entrevistadas, à luz de inferências, considerando as relações estabelecidas entre as práticas avaliativas e os resultados no exame externo do SAEB. A partir da análise realizada, elencamos as seguintes categorias analíticas: Cultura do Exame, Formação Continuada e Estratégias Pedagógicas. Em conclusão, compreendemos que, a partir dos resultados das provas do SAEB, as escolas têm determinado quais conteúdos serão priorizados em sala e como ocorrerá o processo avaliativo das aprendizagens dos/as estudantes. Contudo, destaca-se que, apesar da ênfase dada aos resultados do SAEB, as educadoras entrevistadas acreditam que as notas dos exames são insuficientes para a compreensão do que o/a estudante sabe ou ainda não sabe. Por fim, entendemos que a escola tem se apropriado dos conteúdos, da estrutura e das concepções do SAEB, de modo estratégico, apoderando-se do que acredita ser contributivo no processo de construção das aprendizagens, mas ao mesmo tempo, reunindo esforços coletivos e formativos em prol de conhecer e alterar a simples transposição desses exames com seus descritores e indicadores. Assim destacamos a construção de um movimento formativo que, apesar de ainda ter resquícios de uma prática examinatória, já é um passo importante rumo à construção de processos avaliativos voltados para as aprendizagens necessárias dos/as sujeitos envolvidos no processo de ensinar-avaliar-aprender.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Sistema de Avaliação de Educação Básica - SAEB; Práticas Avaliativas; Políticas Públicas Educacionais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EduRural	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESSA	Índice de Desenvolvimento da Educação de Salvador
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROSA	Programa Salvador Avalia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação das Escolas Públicas de 1º grau
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCT	Teoria Clássica de Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

AGRADECIMENTOS

Não haveria outra forma de começar senão agradecendo a Deus. Agradeço a Ele por ter plantado em meu coração o sonho do mestrado e por ter me dado a oportunidade de realizá-lo; por ao longo desse processo me tornar mais forte e motivada ao me dar meu pequeno tesouro, Analu.

Agradeço à minha filha, Analu, pela sua chegada, por me escolher para lhe gerar e cuidar, por me ensinar a ser resiliente em prol daquilo que acredito e amo. Filha, você ainda não sabe, mas a cada palavra aqui escrita, eu pensava em você. Você e sua tia, Clara Alice, foram minha força e meu guia sempre que a escrita se tornava difícil e o processo me parecia confuso. Obrigada por existirem em minha vida!

Agradeço à minha família, em especial ao meu pai, Nivaldo, e meu esposo, Carlos Henrique, por todo apoio e sempre me incentivarem a continuar estudando. Pai, obrigada por ser um exemplo de determinação e sensatez, alguém que sempre me orientou e aconselhou; te amo! Henrique, obrigada por ser meu companheiro nessa jornada, por ter empatia e compreensão todas as vezes que o cansaço e as demandas me tomavam o tempo e a atenção.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem, em especial à Cátia de Jesus, que se tornou uma grande amiga com quem construí uma riquíssima e afetuosa relação de trocas. Obrigada paciência em ficar horas ao telefone dialogando incansavelmente sobre aquilo que amamos, a Avaliação.

Agradeço às minhas amigas que se colocaram como rede de apoio emocional sempre que as dificuldades da vida pessoal atravessaram a vida acadêmica, em especial a Patrícia Almeida e Marília Passos. Amigas, sem vocês este sonho estaria incompleto. Agradeço também às colegas que dividem comigo a luta diária de estar na escola pública, esforçando-se por uma educação respeitosa e inclusiva, por sempre ouvirem minhas ideias e contribuírem com o texto através da troca de experiência e saberes. Estendo este agradecimento às colegas da Rede Municipal de Educação do Salvador que se disponibilizaram a participar do estudo, tornando possível a esperançosa conclusão de que podemos fazer sempre mais pela Educação.

Agradeço à nossa afetuosa professora potiguar, Edna Telma, pela sua alegria, por sua sabedoria compartilhada e por ter esse coração grandioso que espalha alegria por onde vai. Agradeço à Professora Maria Teresa Esteban pelo olhar atento e pelas ricas contribuições desde a qualificação deste trabalho. Obrigada também à Professora Josânia que se disponibilizou a vir contribuir com o texto final que ora apresentamos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, por contribuir com meu processo de formação pessoal e profissional por meio da possibilidade de realizar esta pesquisa.

Destaco o agradecimento à minha prózinha Rejane Alves, uma mãe, que me acolheu e acreditou em mim desde o princípio. Não caberia em palavras o quão grata sou por você ter surgido em minha vida. Durante esses anos, você, tão freireanamente, me ensinou que a satisfação não está no achado, mas na construção, na busca; aprender ao seu lado têm sido, de fato, um percurso rico em boniteza e alegrias. Obrigada por tanto!

Por fim, agradeço a todos/as que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho. Afinal, como cantou Raul Seixas, “sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”. Obrigada!

SUMÁRIO

BANCA AVALIADORA	1
1. PONDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4
2. ASPECTOS CONTEXTUAIS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	10
2.1. PRIMEIRA DÉCADA DO SAEB: INSTITUINDO UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO	14
2.2. SEGUNDA DÉCADA DO SAEB: O FASCÍNIO POR RESULTADOS	17
2.3. TERCEIRA DÉCADA DO SAEB: A ERA DOS INDICADORES	24
3. REFLEXOS DO SAEB NA SALA DE AULA	34
3.1. AVALIOCRACIA, COMPETITIVIDADE E MERITOCRACIA: A SUPERVALORIZAÇÃO DO OLHAR EXTERNO	36
3.2. OS REFLEXOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CURRÍCULO ESCOLAR E NA PRÁTICA DOCENTE	42
3.3. A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE A PRÁTICA EXAMINATÓRIA E A AVALIATIVA.	50
4. DO PERCURSO INVESTIGATIVO PARA A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-SAEB	59
4.1. FUNDAMENTANDO-SE NA EPISTEMOLOGIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	59
4.2. TECENDO CATEGORIAS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	66
5. DIALOGANDO COM EDUCADORAS DAS ESCOLAS SOBRE O SAEB	70
4.3.1. CATEGORIA 1: CULTURA DO EXAME	74
4.3.2. CATEGORIA 2: FORMAÇÃO CONTINUADA	86
4.3.3. CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	97
6. TRAVESSIAS E PROVOCAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	127
APÊNDICE C - ROTEIRO DE DIÁLOGO COM PROFESSORES/AS	128
APÊNDICE D - ROTEIRO DE DIÁLOGO COM GESTORES/AS E/OU COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS	129

1. PONDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é um conjunto de avaliações externas que, segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, busca aferir a qualidade do ensino brasileiro, por meio de questionários e exames, oferecendo informações para a elaboração, acompanhamento e melhoria de políticas públicas educacionais.

Instituído em 1990, o SAEB passou por diversas alterações ao longo dos anos e, em 2019, incorporou os seguintes exames: ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), ANRESC (Avaliação do Rendimento Escolar) - também conhecida como Prova Brasil - e ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica; o que levou a extinção destas siglas¹. Destacamos que com o tempo, a forma como os resultados eram partilhados também foi se transformando, partindo de uma apresentação ampla voltada à consulta pública e se moldando até se tornar uma descrição detalhada e individual, com caráter meritocrático; contribuindo para a estereotipação da boa/má escola, do bom/mal professor/a (Bonamino; Sousa, 2012).

Os resultados apresentados pelo SAEB, juntamente com os dados de aprovação, e reprovação escolar, são utilizados na construção das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, indicador que tem como objetivo monitorar o desempenho da educação e que², incide nos repasses de recursos financeiros realizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Deste modo, percebemos uma relação entre os resultados do SAEB e a verba destinada às escolas públicas avaliadas, além da responsabilização referente a qualidade da educação apresentada nos exames, gerando uma relação de cobrança na escola acerca do desempenho dos estudantes e do trabalho realizado pelo/a professor/a.

Todo este processo remete a prática do *accountability* – termo que não possui uma tradução específica na língua portuguesa, de acordo com Vianna (2005) e Dias Sobrinho (2003), sendo compreendida como “responsabilização”, vinculada à discussão da Avaliação. Entretanto, o Afonso (2018) ressalta que, o termo *accountability* concentra diferentes dimensões (avaliação, prestação de contas e responsabilização), que podem interagir entre si de diferentes formas. O autor nos alerta sobre a comum redução deste termo a apenas uma

¹ Informação disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>>.

² Informação disponível em <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>.

destas dimensões, que pode ser compreendida como uma *forma parcelar de accountability* (Afonso, 2009, apud Afonso, 2018). Deste modo, nos dedicamos a destacar a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização à medida em que estas *parcelas* se sobressaírem, buscando compreender de que modo elas permeiam a prática de *accountability* dentro da relação que é objeto desta pesquisa.

Afonso (2009) explicita que tal prática tem origem na década de 60, quando os investimentos e as políticas compensatórias na área da educação não surtiram os efeitos esperados no que se referia a equidade social, incitando assim o ceticismo quanto ao impacto social da escolarização e gerando a demanda de comprovações para, enfaticamente, os contribuintes sobre a qualidade das escolas.

Após a *grande depressão* - termo que se refere a crise do capitalismo, ocorrida em 1929 -, a classe proletária se organizou na luta pelo acesso às escolas e por melhores condições de vida. Paralelamente, o Estado passou a investir em políticas públicas educacionais, porém tais políticas não apresentaram grande impacto para a diminuição da desigualdade social. Como consequência do insucesso das ações do Estado, instaurou-se na sociedade o descrédito na escola como instrumento de transformação social, o que despertou nos contribuintes a necessidade de um “controle de qualidade”, como forma de verificar a utilização dos investimentos estatais na educação.

Este controle tem se moldado como uma cadeia de prestação de contas, na qual o Estado cobra dos gestores, os gestores cobram dos/as professores/as e estes cobram dos estudantes; assim, configura-se a responsabilização destes sujeitos. Percebe-se uma espécie de vigilância com aspecto sócio político e administrativo que se reflete como cobranças para que as escolas públicas demonstrem certa qualidade.

Freitas (2016) alerta que tal rede de controle sob o discurso da busca pela qualidade não é meramente inocente, tendo sua intencionalidade voltada a privatização da rede pública. O autor ressalta que, de acordo com a estrutura da responsabilização verticalizada, é por meio da fusão entre a avaliação e a liberação de recursos, tendo como base as metas predeterminadas, que se alcançará a melhoria da Educação, assim cria-se uma espécie de “auditoria” sobre os/as professores que são postos à prova diante dos resultados que suas turmas apresentam nos exames. Freitas (2016) também afirma que, neste contexto, controla-se os métodos e conteúdos trabalhados em sala de aula, formatando-os de acordo com uma padronização nacional, porque serão, igualmente, objeto de avaliação nacional.

Destarte, nota-se que o fetiche da responsabilização vai impelindo um controle sobre *o que e como se ensina* - bem como, *o que e como se aprende* - nas instituições educacionais. Controle este retratado na responsabilização/culpabilização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente, dos/as professores/as.

De acordo com Esteban e Fetzner (2015), a partir da verificação por meio das provas externas, as instituições são inseridas em um cenário de competitividade em busca de melhores resultados e *status*, o que implica na estimulação das práticas de treinamento, convergindo na redução da autonomia institucional e docente, no afinilamento do currículo e na memorização dos conteúdos.

Silva (2010) tensiona essa realidade, falando em “desencanto da rotina escolar” e afirmando que a escola se restringe a realização de atividades voltadas a cópia e repetição, distanciando os sujeitos das descobertas, considerando que os conteúdos são meramente expostos, não desafiando os/as educandos/as, mas exigindo a atenção para uma reprodução mecânica do que foi dito/visto em sala, sem refletir sobre isso.

Cabe destacar que tal prática não se dedica ao acompanhamento e promoção da aprendizagem, não possibilita a tomada de decisão para melhorias no processo de ensino e aprendizagem, não se estabelece de forma democrática e não desperta um “aprendizado empolgante” (Hooks, 2017), não colocando as aprendizagens como foco, mas o desempenho/rendimento.

Este cenário de memorização e reprodução mecânica nas escolas dialoga com o que Luckesi (2005) identifica como *exame*, que se configura na prática de verificação pontual da aprendizagem, desenvolvida de forma excludente e classificatória, reduzindo o processo avaliativo a utilização de provas/testes e sintetizando as aprendizagens em notas. Esta poderia ser uma descrição dos exames externos, mas é deste modo que o autor descreve as “práticas avaliativas” comumente desenvolvidas nas escolas brasileiras.

Tal similaridade não é mera coincidência, pois segundo Freitas (2014), há uma estreita relação entre estas esferas da avaliação, já que é costumeiro o uso dos exames externos como instrumento balizador para avaliação institucional e da aprendizagem. Essa relação alcança o currículo escolar à medida que o exame externo - enquanto referencial para o desenvolvimento da escola e do processo de ensino e aprendizagem - possui seus próprios

conteúdos e objetivos, compreendidos como fundamentais e quantificáveis, conforme contidos na Matriz de Referência do SAEB.

Ou seja, a busca pelo satisfatório desempenho no SAEB (des)orienta a dinâmica escolar gerando a responsabilização dos sujeitos; a redução das aprendizagens em “competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis” (Esteban; Fetzner, 2015); o afinilamento do currículo para atendimento da Matriz de Referência do SAEB; a distorção do processo avaliativo em práticas de memorização, treinamento e verificação.

Reforçando este processo de (de)formação escolar, que atinge a gestão e o currículo, sob a justificativa da preocupação de uma suposta qualidade de ensino, as redes municipais têm desenvolvido seus próprios programas avaliativos, que teoricamente servem a escola, e aos profissionais que integram a instituição, como suporte para melhorias no planejamento e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Essa é a realidade da Prefeitura Municipal de Salvador, que, desde 2013, conta com o Programa Salvador Avalia - PROSA; que inicialmente adotou a Teoria Clássica de Testes - TCT, determinando o desempenho do estudante de acordo com a quantidade de itens respondidos corretamente, e atualmente faz uso da Teoria de Resposta ao Item - TRI, assim como o SAEB. Os resultados do PROSA dão base ao cálculo do IDESSA – Índice de Desenvolvimento da Educação de Salvador, que é “equivalente” ao IDEB; com o objetivo de auxiliar no acesso a estes resultados, a Secretaria Municipal de Educação - SMED lançou os Boletins de Indicadores Educacionais.

Partindo das implicações que o SAEB traz para a esfera municipal, compreende-se que é significativo olharmos para a sala de aula das escolas municipais e ouvirmos os/as professores/as que vivenciam o cenário apresentado, a fim de compreendermos como esta relação - entre o SAEB e o contexto escolar - se dá. Assim, destaca-se o seguinte questionamento: **qual a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, enquanto política reguladora, e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador?**

Na busca da resolução de tal questão, foi definido como objetivo geral deste estudo analisar a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede

Municipal de Educação de Salvador. Com a finalidade de melhor atender a este propósito, elencou-se os seguintes objetivos específicos: descrever os aspectos históricos e teóricos do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; conhecer como as Gerências Regionais de Educação - GREs de Salvador utilizam os resultados do SAEB para orientação dos profissionais (gestores/as, coordenadores/as e professores/as) das escolas municipais; e compreender os reflexos do SAEB no planejamento/na prática dos profissionais (gestores/as, coordenadores/as e professores/as) das escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Destaco que, como educadora da Rede Municipal de Educação de Salvador, acredito ser extremamente importante analisarmos esta possível relação entre os resultados do SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas por professores/as da rede, pois encaro este estudo como uma ferramenta de (re)conhecimento da realidade do chão de escola, de escuta de professoras/es sobre suas estratégias de ensino frente ao cenário educacional da rede municipal citada, e de reflexão acerca da nossa prática avaliativa em sala. Ressaltando a relevância de investigarmos as relações que estão nela imbricadas, colocando como centro da análise a sala de aula e compreendendo os reflexos do sistema nacional que examina a educação básica.

O presente estudo consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo, apresentando uma abordagem baseada no paradigma do materialismo dialético. Segundo Prado Júnior (1973), o materialismo dialético, proposto pelo filósofo Karl Marx, compreende que é na progressiva descoberta e compreensão das relações que o conhecimento é elaborado, enquanto representação mental da realidade estudada. Realidade esta que é descoberta e compreendida a partir de abstrações e reflexões sobre as contradições que a integram (Pires, 1997).

Diante do que propõe os autores, esta abordagem possibilita a compreensão da realidade estudada, através do esmiuçamento desta realidade, levando a análise dos elementos que a constituem e que são, simultaneamente, por ela impactados. Tendo como unidades fundamentais da pesquisa o SAEB, que é uma política pública nacional, e as práticas avaliativas realizadas no chão das escolas municipais de Salvador, acredita-se na diversidade de elementos que integram esta relação e que permitem, se analisados e tensionados, o alcance do objetivo proposto e, por conseguinte, a resolução do questionamento apresentado neste estudo.

Assim, para o desenvolvimento da análise proposta, este estudo utilizará a pesquisa em documentos, como a legislação que regulamenta os exames nacionais, e entrevistas semi

estruturadas, a serem realizadas com profissionais (educadores/as, gestores/as e coordenadores/as) de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Para fundamentação teórica e analítica deste trabalho serão utilizados estudos desenvolvidos por autores/as especialistas na área (Villas Boas, 2017, 2014, 2013, 2007, 2002, 2001; Esteban, 2015, 2001, 2003; Freitas, 2014, 2005, 2002; Luckesi, 2020, 2011, 2005; Bonamino, 2012, 2002; Dias Sobrinho, 2003, 2002; Vianna, 2005, 2003; Sousa, 2012, 2022; Afonso, 2009).

Com a finalidade de apresentar uma melhor elucidação da temática, o trabalho está organizado em quatro seções: a presente introdução, duas seções de discussão teórica e, por fim, a proposta metodológica. Por meio desta sessão introdutória, apresentamos uma breve contextualização do tema, a justificativa para realização da pesquisa, os objetivos a serem alcançados e uma síntese do percurso metodológico que se pretende realizar.

A sessão seguinte, consiste na descrição dos aspectos que antecederam e instituíram o SAEB, tomando como base os estudos citados. Destacamos que a compreensão do desenvolvimento histórico do SAEB amplia nossa percepção crítica acerca do seu caráter atual e dos possíveis desdobramentos a serem encontrados durante a pesquisa. A terceira sessão propõe uma análise teórica, à luz de pesquisas anteriores, acerca dos reflexos que a avaliação em larga escala comumente incide sobre a sala de aula; entendendo que tais reflexos poderão (ou não) ser encontrados no nosso campo de estudo. Por fim, apresentamos uma proposta do percurso metodológico que acreditamos possibilitar uma melhor apreensão da realidade em análise, qual seja a relação entre os resultados do SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Salvador.

2. ASPECTOS CONTEXTUAIS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, é uma política pública que se dedica a medir a qualidade do ensino brasileiro e que tem sua origem baseada nas mudanças que os Estados nacionais sofreram após as principais crises do capitalismo (Oliveira, 2012).

A primeira crise do capitalismo, que ocorreu em 1929, gerou altas taxas de desemprego e pobreza, o que promoveu a organização dos trabalhadores em prol da luta por direitos. Em resposta à pressão social, os Estados capitalistas ampliaram seu poder de intervenção na estrutura social, implementando políticas, criando órgãos e serviços que funcionavam sob sua supervisão. Assim, o Estado assumia o caráter produtor, mas também regulador, na tentativa de estabelecer um nivelamento entre o capital e a força de trabalho e, deste modo, satisfazer os seus interesses, os interesses do mercado e dos trabalhadores (Afonso, 2009; Azevedo, Gomes, 2009; Oliveira, 2012).

Esta estratégia de se colocar como provedor e supervisor ainda é utilizada pelo Estado brasileiro, na medida em que ele assume a responsabilidade pela educação, enquanto direito de todos/as, conforme o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, mas também controla e verifica esta educação por meio dos exames estandardizados, como no caso do SAEB.

A ampliação da ação estatal, no que se refere à esfera educacional, acarretou na expansão e na obrigatoriedade do acesso à educação, sob a justificativa de garantir a igualdade de direitos e qualificação de mão de obra (Oliveira, 2012). O entendimento da educação como uma ferramenta de qualificação para o trabalho também se faz presente na Constituição Federal de 1988, sendo ratificado pela Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que propõe, no Art. 1, o vínculo entre a educação escolar e o mundo do trabalho e logo em seguida, no Art. 2, afirma que a qualificação para o trabalho é uma das finalidades da educação.

Com base nesse discurso da qualificação de mão de obra, os Estados passaram a realizar exames educacionais, que garantiam os interesses da classe dominante e tinham como pretexto a busca pela qualidade educacional e pela similaridade de conteúdos nas escolas. Os exames eram considerados instrumentos de verificação da competência individual, desconsiderando o contexto social em que o/a estudante estava inserido/a, e discriminavam se este seria encaminhado para formação técnica ou para formação acadêmica (Oliveira, 2012; Enguita, 2007; Schwartzman, 2005).

A busca pela qualidade e pela homogeneidade dos conteúdos nas escolas também são heranças ainda presentes nos documentos legais da educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é o mais recente documento normativo da educação básica nacional que em suas primeiras páginas se coloca como peça chave para o desenvolvimento da “aprendizagem de qualidade” (Brasil, 2018, p.5) e se intitula “balizadora da qualidade da educação” (p. 8). Quanto à homogeneidade, essa é expressa pela BNCC como “igualdade educacional”, determinando os conhecimentos “que todos os estudantes devem desenvolver” (p. 15).

A verificação destes conhecimentos, teoricamente essenciais a todos os estudantes, tem sido realizada por meio dos exames nacionais. No Ensino Fundamental, são os exames do SAEB que aferem os conhecimentos dos/as estudantes e a qualidade do ensino. Ao fim do Ensino Médio, os estudantes realizam o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e/ou os vestibulares, exames que não integram o SAEB mas expressam a característica discriminatória e seletiva, ao passo que determinam o acesso (e o não-acesso) do sujeito ao ensino intitulado de “superior”, avaliando o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica, aprovando ou reprovando-os.

A nova configuração do Estado, como provedor e regulador das políticas públicas educacionais, ressaltou a difusão e a significância da educação na economia em um contexto mundial, assim, a educação foi posta no centro das discussões e teve seus dispositivos de controle e avaliação questionados, causando o surgimento de novos sistemas de avaliações (Oliveira, 2012; Schwartzman, 2005).

As mudanças políticas na área da educação impactaram na economia de diferentes nações, levando-as a se reunir em prol da criação de um maquinário de regulação. A reunião, realizada em 1944, conhecida como Conferência de *Bretton Woods* deu origem a Organização das Nações Unidas - ONU, ao Fundo Monetário Internacional - FMI e ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, que integra o Banco Mundial - BM, também resultante da conferência citada. Estas instituições passaram a dirigir os poderes políticos e econômicos que conduzem os programas de desenvolvimento e, posteriormente, passaram a interferir no cenário educacional dos países capitalistas tidos como periféricos (Silva, 2002).

Já na década de 1950, alcançando os primeiros anos de 1960, a situação de desigualdade social permanecia, deste modo o Estado vinculou o discurso educacional a democracia e a oferta de oportunidades de forma igualitária, alegando que a educação era um recurso para a mudança social sem o prejuízo das instituições econômicas (Enguita, 2007).

Este discurso coloca o sucesso escolar e social como responsabilidade do sujeito, já que, segundo o Estado, ele teria acesso a educação escolar, esta serviria de trampolim para o alcance de melhores posições no mercado de trabalho e isto seria suficiente (Oliveira, 2012).

O suposto insucesso da educação como recurso de transformação social a partir de uma perspectiva meritocrática motivou a elaboração do relatório estadunidense intitulado *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade de Oportunidades Educacionais), que ficou conhecido como *Coleman Report* (Relatório de Coleman). O estudo, considerado um marco na história das avaliações externas, foi realizado em 1966 e investigou de que modo diferenças de raça, gênero e classe social interferem no desempenho e nas oportunidades educacionais dos sujeitos (Bonamino; Franco, 1999; Schwartzman, 2005; Vianna, 2005).

Como resultado, o Relatório de Coleman apontou que, na maioria dos casos analisados, o desempenho dos/as estudantes estava relacionado ao *status* socioeconômico ao qual ele/a pertencia, e não ao trabalho das escolas em que ele/a estava inserido. Em 1967, um estudo similar foi realizado na Inglaterra, o intitulado *Plowden Report* (Relatório Plowden) reafirmou os resultados apresentados pelo Relatório de Coleman, abrindo espaço para discussões sobre o potencial da educação como recurso de transformação social (Bonamino, 2002; Oliveira, 2012).

Em paralelo com as transformações sofridas pelo Estado e pela economia mundial, surgiram os primeiros exames da educação brasileira, que eram somente de cunho quantitativo e, segundo Freitas (2007, apud Sousa, 2018), a partir da década de 1930, a avaliação passa a ser utilizada como instrumento regulatório do planejamento educacional brasileiro, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atualmente nomeado de Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Foi apenas em 1952, sob a gestão de Anísio Teixeira, que o instituto passou a enfatizar o progresso das escolas, vinculando este foco à avaliação educacional.

Oliveira (2012) propõe que, possivelmente, as primeiras experiências brasileiras na área da avaliação externa tenham sido fundamentadas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4.024, de 1961, pois esta ressalta, no art. 96, o objetivo do Estado em desenvolver estratégias para melhoria na qualidade da educação nacional. Assim, em meados de 1960, por meio do programa Censo Escolar, realizou-se uma sondagem que, na década seguinte, passou a abarcar o desempenho escolar e os aspectos extraescolares. A avaliação foi implementada como atividade sistemática somente no fim da década de 1980,

configurando-se como mecanismo da administração pública, seguindo as tendências internacionais.

Ainda na década de 1980, o Censo Escolar apontou altos índices de repetência e evasão escolar, o que desencadeou a elaboração e estruturação de um sistema nacional de avaliação educacional por parte do Estado. Oliveira (2012) destaca que, neste período, o conhecimento se tornou um recurso fundamental para o desenvolvimento econômico, tendo em vista os avanços tecnológicos e científicos desenvolvidos por todo o mundo, assim, o controle da educação, por meio da avaliação, ganhou projeção e promoveu mudanças na gestão do Estado sobre este setor, transferindo a responsabilidade sobre a qualidade da educação para as instituições de ensino, com base nos resultados por elas apresentados.

Deste modo a avaliação foi moldada como ferramenta de fiscalização e controle das instituições escolares, servindo de base para o fortalecimento do que vem a se entender como “Estado-avaliador”. Nesta conjuntura, a avaliação assume o papel de instrumento fundamental de melhoria da gestão escolar e de controle das verbas públicas (Afonso, 2009). E uma das maneiras que mais se evidencia essa prática de controle é por meio de provas periodicamente utilizadas nos municípios brasileiros, como forma de “medir” a qualidade do ensino das instituições educacionais.

Essas primeiras provas surgem, por exemplo, dentro do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - Edurural, também conhecido como Projeto Nordeste de Educação Básica I, planejado pelo MEC desde 1977 (Horta Neto, 2007), porém instituído apenas em 1980, por meio do Decreto n.º. 85.287. O programa, que se originou de um acordo entre o Governo Brasileiro e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - Bird, uma das agências integrantes do Banco Mundial, foi desenvolvido por meio de provas utilizadas bienalmente entre os anos 1982 e 1986, com caráter amostral, em turmas da 2ª e 4ª séries, em 60 municípios dos estados do Piauí, Ceará e Pernambuco (Gatti, 2002, 2009; Horta Neto, 2007; Sousa; Pontes Junior; Leites, 2021; Soares; Soares; Santos, 2022).

Para viabilização dessas provas de caráter amostral, duas instituições assumiram um papel fundamental, quais sejam: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, da Universidade Federal do Ceará - UFCE e da Fundação Carlos Chagas - FCC, que se ocupavam tanto dos aspectos institucionais quanto do rendimento escolar. Assim, o Edurural propusera não somente a aferição do rendimento escolar, mas a melhoria da merenda escolar, estrutura das

escolas, formação docente continuada e outros elementos considerados fundamentais para o avanço da educação (Gatti; Vianna; Davis, 1991).

Responsável por, aproximadamente, 1,5% dos investimentos no Edurural, o Banco Mundial teria ditado regras sobre o programa, exigindo pesquisa sobre condições extra escolares envolvendo os avaliados, além de uma avaliação externa que fornecesse dados posteriores sobre o programa. Esta experiência foi um marco para o desenvolvimento das avaliações em larga escala na educação brasileira, considerada referência para pensarmos em políticas que, de fato, se dediquem à qualidade e equidade da educação (Gatti, 2009).

Vale ressaltar que Programas como Edurural não deu conta de demonstrar uma realidade educacional, como tem sido defendido pela autora. Isto porque, ao longo das décadas, percebe-se que há um conjunto de instituições financeiras e empresariais que lançam o olhar sobre o campo educacional com objetivos mercadológicos e não com o compromisso de investir em um sistema educacional sólido que forme o sujeito para a cidadania, mas para o mercado trabalho.

2.1. PRIMEIRA DÉCADA DO SAEB: INSTITUINDO UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Após a experiência do Edurural, eclodiram discussões acerca dos problemas educacionais, tendo como centro dos debates a ausência de dados sobre o rendimento escolar a nível nacional e os altos índices de reprovação e evasão na educação básica. Tal contexto impulsionou o MEC a assumir uma postura avaliativa (Gatti, 2009; Soares; Soares; Santos, 2022). Assim, em 1987, foi realizada uma nova avaliação do rendimento, nas escolas públicas de 10 capitais do país, com turma da 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries, aferindo o desempenho nas áreas de Língua Portuguesa (incluindo redação), Matemática e Ciências. Esta investida, segundo os autores, possibilitou analisar a viabilidade da implantação de um programa nacional de avaliação, permitindo a identificação de pontos a serem discutidos, como a elaboração das provas de modo a contemplar as diferentes realidades e culturas nas capitais que integraram o experimento.

De acordo com Gomes (2016), o cenário político desta época, da década de 1980, apresentava uma conjuntura global de reformas que tinham como base o tripé “gestão descentralizada, diversificação do financiamento (isto é, menor participação do Estado) e avaliação externa” (Carnoy, 2002 apud Gomes, 2016, p. 56), que passa a ser mencionado nos documentos legais da educação, enfatizando o caráter avaliador/regulador do Estado.

Deste modo, em 1988, no que se refere ao âmbito legal, a Constituição Federal, apresentou no art. 206 os princípios para o ensino brasileiro, dentre eles a “gestão democrática” e a “garantia de padrão de qualidade”, dispostos nos incisos VI e VII respectivamente. Tais princípios fincados constitucionalmente permitiram então a criação de uma “maquinaria da avaliação” - termo inspirado na ideia de "maquinaria" de Afonso (2009, p. 33). Nesta esteira, criou-se o Sistema de Avaliação das Escolas Públicas de 1º grau - SAEP, instituído em 1990.

Ainda em 1990 foi realizado o primeiro ciclo do SAEP, que contou com a cooperação de professores/as e especialistas das secretarias estaduais, encarregados pela utilização e correção das provas, sob orientação da Fundação Carlos Chagas (Bonamino; Franco, 1999). As provas foram utilizadas de modo amostral com escolas públicas, em turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em todas as turmas, e tendo Redação e Ciências apenas para 5ª e 7ª séries. A escolha das turmas foi realizada com base nas experiências anteriores, já as áreas avaliadas foram selecionadas devido ao que propunha o Banco Mundial, que enfatizava os campos de Língua Vernácula e Matemática. Após a realização deste primeiro ciclo, ainda na década de 1990, o sistema passou a ser chamado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Soares; Soares; Santos, 2022).

Vale destacar o SAEB foi estruturado, em 1993, a partir do Plano Decenal de Educação Para Todos - que se originou após a Conferência de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, sob o comando da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e do Banco Mundial. Este Plano Decenal objetivava delimitar padrões de aprendizagem e de desempenho a serem atingidos pelo ensino brasileiro, promovendo ações e apresentando programas voltados à melhoria da qualidade educacional (Brasil, 1993). Ainda segundo este Plano, caberia ao SAEB “ aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (p. 59).

Concomitantemente com a publicação do Plano Decenal, o segundo ciclo do SAEB foi realizado, sem uma matriz de avaliação, contando com o apoio das secretarias estaduais para realizar um levantamento dos conteúdos adequados às provas, que seguiam o modelo objetivo, sendo desenvolvidas de forma amostral e, assim como no primeiro ciclo, aferindo os conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (Bonamino; Franco,

1999; Gatti, 2002; Horta Neto, 2007). Relembrando que o primeiro ciclo ainda era denominado SAEP, o tal Sistema de Avaliação das Escolas Públicas de 1º grau.

Apesar de terem sido realizadas as duas primeiras edições, em 1990 e 1993, ressalta-se que a criação do SAEB só foi formalizada em 1994, por meio da Portaria n. 1.795 (Brasil, 1994) e que suas reformulações ao longo dos anos foram desenvolvidas a partir de medidas provisórias redigidas pelo Ministério da Educação - MEC.

A partir do terceiro ciclo, alterações foram determinadas na elaboração das provas do SAEB, sob a justificativa de aprimoração do sistema. Deste modo, enfatizou-se apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliando as turmas concluintes do Ensino Fundamental (4ª e 8ª série) e do Ensino Médio (3ª série) das redes pública e privada, utilizando-se da Teoria de Resposta ao Item - TRI para construção das questões para as provas nacionais; além de ter sido incluídos questionários sobre o perfil socioeconômico e os hábitos de estudos dos/as alunos/as. (Bonamino; Franco, 1999; Castro, 2016).

Esta foi a primeira experiência da avaliação nacional que se baseava na proficiência que é compreendida como um coletivo de habilidades expressas no desempenho dos estudantes (INEP, 1998), o que fomentou a possibilidade de criação de uma matriz de referência para a Educação nacional que contivesse os conteúdos “considerados mais importantes” para a aprendizagem dos/as estudantes.

Em 1996, com o SAEB já oficializado, foi publicado o Decreto 1.917, que instituiu, como parte integrante do MEC, a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional, a quem caberia o planejamento e desenvolvimento de sistemas de avaliação educacional, estabelecendo parâmetros e indicadores de desempenho, propondo ações para a melhoria da Educação e articulando-se com instituições nacionais e internacionais. Neste mesmo ano, dialogando com este decreto, a Lei 9.394 (Nova LDB) estabeleceu como responsabilidade da União a coleta e análise de dados e a Avaliação da Educação Nacional (Brasil, 1994).

Segundo Bonamino e Franco (1999), o 4º ciclo, realizado em 1997, se destacou pelo abandono da perspectiva conteudista ao passo que assumiu uma perspectiva voltada às habilidades instrumentais e competências cognitivas, vinculadas a medição da aprendizagem; além da sincrônica configuração da matriz de referência tomar como base a padronização do rendimento desejado, clarificando o que será avaliado e orientando a avaliação para o alcance de resultados.

Este período também foi marcado pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, para turmas de 1ª a 4ª séries - que, entre outras coisas, ressaltavam os altos

índices de reprovação e evasão das escolas brasileiras, expressando “a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem” (MEC, 1997, p. 14).

Os PCNs retomaram o vínculo estabelecido entre a União e os órgãos internacionais na Conferência de Educação Para Todos, realizada em 1990, o que nos remete a participação do Brasil no Primeiro Estudo Internacional Comparado, desenvolvido ainda em 1997, pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação - instituição vinculada à Unesco. A relação com as entidades levou o Brasil a integrar as primeiras discussões sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Em 1999, foi realizado mais um ciclo, no qual as áreas de Ciência Humanas foram inseridas como um estudo piloto, sendo considerada uma novidade, segundo o Portal do INEP. Neste mesmo ano, teve início a construção do Banco Nacional de Itens, que compilava questões, baseadas na matriz de referência já existente, que viria a servir de base para as futuras edições do SAEB e para a elaboração dos sistemas de avaliação estaduais e municipais (Castro, 2016).

2.2 SEGUNDA DÉCADA DO SAEB: O FASCÍNIO POR RESULTADOS

Concomitante a construção do Banco Nacional de Itens, uma parceria entre o INEP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e o Banco Mundial culminou em uma seletiva que resultou na aprovação e permanência do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tem se consolidado na avaliação externa a nível nacional e subnacional há mais de 20 anos, legitimando a terceirização da avaliação nacional (Castro, 2016).

Segundo o portal do INEP, no ano 2000 ocorreu a primeira edição do Pisa, contando com a participação do Brasil - o único país da América Latina a participar deste ciclo - e mais 31 países, sob a coordenação da OCDE. O Programa tem suas edições realizadas a cada três anos, avaliando Leitura, Matemática e Ciências, porém dando ênfase a uma área específica a cada ciclo. Nesta primeira edição, enfatizou-se a avaliação da leitura realizada com jovens de 15 anos de idade, desconsiderando o ano de escolarização.

Em 2001, paralelo a divulgação dos resultados do PISA 2000, o SAEB realizou mais uma edição de exames, mantendo a aferição de desempenho dos estudantes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, porém sob novas matrizes de referência.

O diferencial deste ciclo se encontra na elaboração de boletins e relatório específicos para os diversos integrantes desta avaliação, apresentando informações com uma linguagem compreensível para professores/as e gestores/as das escolas públicas (Castro, 2016).

Nesta esteira, o Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa, publicado em 2002, discorreu em suas conclusões sobre a expectativa de que os/as professores/as utilizassem os resultados dos testes para observação dos/as alunos/as, se mantendo atentos/as a lógica/estratégia utilizada pelos/as estudantes durante a realização das provas, podendo assim coletar dados para transformar a realidade da educação nacional e, deste modo, “encontrar soluções que ultrapassem os resultados do Saeb é, pois, uma tarefa que requer o compromisso de gestores e professores em todos os níveis de ensino” (Brasil, 2002, p. 104).

Trechos como este, expostos em documentos oficiais, têm reafirmado a sobrecarga que é colocada sobre os profissionais que atuam no chão da escola, em especial, o/a professor/a, que se torna encarregado/a pela missão salvadora da Educação. Este discurso, que tende a ser reproduzido socialmente, gera cobranças que se refletem na sala de aula, pois, de acordo com Esteban (2001), cobrados/as pelo Estado, pela escola, pela sociedade e pelo mercado, os/as educadores recorrem a cultura do exame, que se baseia na verificação, classificação, treinamento e julgamento do/a educando/a, limitando-o/a aos seus erros e acertos, ignorando o seu progresso.

Entretanto, no Relatório também constava a informação de que se ampliou o olhar sociológico para o desenvolvimento e análise dos resultados desta edição do SAEB. O documento explicitou a preocupação do INEP não somente com identificação do que os/as estudantes aprenderam, mas também com a origem social destes sujeitos e em quais condições eles estudavam (Brasil, 2002). Assim, ainda em 2001, foram incluídos nos questionários itens voltados ao capital cultural dos/as estudantes, a ocupação de seus pais/responsáveis, aos seus hábitos de estudos e trajetória escolar, além questões voltadas a discriminação racial e social por eles sofridas (Bonamino, 2016).

No início do ano de 2003, estando Lula empossado do cargo de presidente, o seminário “Avaliar para quê? Avaliando as políticas de avaliação educacional”, organizado pelo Inep, transparecia a esperança de que houvesse mudanças na avaliação da educação brasileira (Pestana, 2016). Contudo, o ciclo do SAEB, realizado em 2003, repetiu a estrutura da edição de 2001, demonstrando certa consolidação e estabilidade do sistema nacional de avaliação.

Sintetizando a implementação e o desenvolvimento das avaliações em larga escala no Brasil, até o ano de 2003, é importante destacar alguns pontos, como: as críticas sobre as edições realizadas até a época citada; e, conseqüentemente, a abertura de novos caminhos na educação brasileira, mas especificamente na área da Avaliação.

Após o primeiro decênio do SAEB uma ampla quantidade de informações sobre o desempenho da educação básica havia sido coletada, entretanto, por apresentar um caráter amostral, considerou-se que estas informações não apresentavam dados específicos sobre cada estado, município ou escola, o que dificultava a atuação de gestores/as para que atendessem as necessidades próprias destes espaços, impedindo então o real alcance da tão desejada educação de qualidade (Vianna, 2003; Oliveira, 2012).

Os resultados, até então, eram destinados aos gestores públicos e pesquisadores, sendo divulgados de forma extremamente técnica, apenas como uma prestação de contas sobre a qualidade dos sistemas educacionais. A ausência de uma análise pedagógica sobre estes resultados afastava a comunidade escolar e despertava a necessidade de informações que não somente quantificassem os resultados, mas também possibilitassem a qualificação desses (Oliveira, 2012; Vianna, 2005; Horta Neto, 2006).

Segundo os autores, as críticas em torno dos dez anos de SAEB, levaram a Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, órgão integrante do Inep, a apresentar um documento defendendo alterações que ampliassem o SAEB. Assim, a Portaria nº 931, publicada em março de 2005, propusera que o SAEB passaria a ser composto por duas distintas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, que foi divulgada nas mídias e se tornou popularmente conhecida como “Prova Brasil”.

De acordo com a publicação, a ANEB mantém os objetivos e as características metodológicas do SAEB, sendo então realizada por amostragem com intervalos bianuais, se dedicando a avaliação da qualidade da educação brasileira, coletando, sistematizando e produzindo informações sobre o desempenho dos/as estudantes brasileiros matriculados na Educação Básica, bem como os aspectos intra e extraescolares que os cercam. Fica descrito ainda que esta avaliação servirá de subsídio para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da eficácia e eficiência na educação, apresentando dados que permitam a comparação entre os anos e as séries escolares, porém sem identificar as escolas e os sujeitos participantes, sejam eles diretores/as, professores/as e/ou estudantes (Brasil, 2005).

Quanto a ANRESC, esta é implementada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino nas escolas, de modo a disponibilizar para a escola o resultado geral, possibilitando o acesso a informações sistemáticas das instituições, a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma “cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados”, em concordância com o que propõe as diretrizes da educação nacional, conforme disposto no Art. 1, § 2º (Brasil, 2005a, p. 17).

Por se tratar de uma nova avaliação, com características diferentes às experiências anteriores, o INEP realizou uma nova publicação determinando especificamente os aspectos que compunham a ANRESC. Assim, a Portaria nº 69, expedida em maio de 2005, estabeleceu que as avaliações seriam realizadas por meio de provas de Língua Portuguesa, direcionadas às turmas de 4ª e 8ª séries - ou 5º e 9º anos, no caso das escolas organizadas com o regime de nove anos para o Ensino Fundamental. Para participar da avaliação, as turmas deveriam ter o mínimo de 30 alunos/as matriculados/as e integrar escolas públicas localizadas em área urbana.

Ainda segundo a Portaria nº 69/2005, as provas seriam produzidas a partir das competências e habilidades de leitura determinadas na Matriz de Especificações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e deveriam fornecer informações específicas sobre a escola, sendo os resultados organizados “sob forma de média geral da escola e sob forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do Saeb” (Brasil, 2005b, p.13).

Apesar do Portal do Inep apresentar a ANRESC como uma avaliação de caráter censitário, esta informação não consta nas Portarias citadas. Porém, os documentos deixam subentendidos que as escolas públicas rurais, bem como as turmas que não possuem pelo menos 30 alunos/as matriculados/as, não seriam avaliadas, assim Oliveira (2012) propõe que tal avaliação pode ser considerada censitária dentro do seu público alvo. Um outro ponto a ser observado é que, mesmo não fazendo referência a área de Matemática, esta também era avaliada nas provas da ANRESC.

Ainda no ano de 2005, foi realizada a primeira edição da ANRESC, por meio de uma parceria entre o INEP e a Fundação Cesgranrio, decorrida de um processo de licitação. Ficou a cargo do Instituto: construir, revisar e autenticar os instrumentos de avaliação. Enquanto coube a Cesgranrio: imprimir os materiais produzidos, preparar as equipes de campo, realizar e recolher os instrumentos avaliativos, produzir uma base de dados e examinar os resultados

finais (Oliveira, 2012). Concomitantemente, realizou-se também o primeiro ciclo da ANEB, mantendo as características das experiências desenvolvidas pelo SAEB.

Os resultados das avaliações foram divulgados no ano seguinte, em 2006. Explicitados em diversos portais de comunicação que, por meio de ranqueamento das escolas, destacavam as instituições com os “melhores” e os “piores” desempenhos; enquanto o Inep, em seu portal, reforçava a informação de que as escolas receberam uma devolutiva de modo a contribuir com o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas (Oliveira, 2012). Este formato de compartilhamento dos resultados ressalta a responsabilização dos sujeitos envolvidos nas avaliações, a medida que possibilitam que a sociedade e os gestores políticos pressionem as escolas e os profissionais que nelas atuam para um suposto avanço de qualidade do ensino (Bonamino; Sousa, 2012).

Ressalta-se que neste período a relação entre o desempenho escolar, o contexto social em que o/a estudante estava inserido/a e os aspectos escolares em geral deixa de ser prioridade e, assim, os resultados sobre os conhecimentos mensuráveis passam a ser o foco das avaliações nacionais. Esta mudança impactou nos exames estaduais e municipais, que se moldaram a este formato (Bonamino, 2016), priorizando as médias/metastas a serem alcançadas, em detrimento de um (re)conhecimento da formação integral do/a estudante, e considerando-as a garantia de uma educação de qualidade.

O fascínio por resultados satisfatórios é uma característica dessa busca infundável pela dita “qualidade” na educação, que é explicitamente reforçada Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, documento que implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, conjuntamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. De acordo com o documento, conforme o Art. 5º, o cumprimento das metas estabelecidas no Compromisso conduzirá “a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência”, o que poderá ser verificado por meio do IDEB.

Concomitantemente, foi publicado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que se constitui como um plano executivo para a realização do conjunto de programas que se dedicavam a alcançar as metas quantitativas estabelecidas desde o Plano Nacional da Educação – PNE, de 2001. De acordo com Haddad (2008) - que na época era Ministro da Educação -, o PDE propunha uma conexão entre avaliação, financiamento e gestão, trazendo a responsabilização e a mobilização social como elementos desta conexão, que seria a base para a modelagem do IDEB.

O então ministro afirmou que o PDE fomentaria uma aguda transformação na avaliação da educação básica e discorreu sobre a avaliação da aprendizagem e a institucional. Segundo Haddad (2008), a avaliação da aprendizagem teria como finalidade “a verificação da aquisição de competências e habilidades” do/a estudante individualmente, enquanto a avaliação institucional se comprometeria a “verificar se os elementos que compõem a escola estão estruturados para a oferta de educação de qualidade” (p. 19). Salienta-se que, o autor/ministro afirmou ainda que ao estabelecer uma avaliação institucional baseada no desempenho dos estudantes, dever-se-ia realizar exames externos a uma amostra representativa e que o resultado destes exames seria então um revelador da qualidade do ensino (Haddad, 2008).

Os trechos citados destacam a compreensão limitante da Avaliação como ferramenta de verificação e regulação, reduzindo a aprendizagem dos sujeitos em habilidades quantificáveis em um exame externo, como se estas habilidades refletissem todo o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade das instituições educacionais. Destaca-se que nenhum dos documentos publicados até este período definia o que de fato seria essa tão sonhada qualidade, mas, com a publicação do PDE, se fez notória a crença de que esta seria alcançada assim que o Brasil atingisse um IDEB que fosse pareável a média das nações que integram a OCDE, o que deveria ser concretizado em 2021, de acordo com o Plano (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016; Oliveira, 2012).

O Plano propunha ainda a criação de uma avaliação sistemática da alfabetização (Brasil, 2008). Esta proposta fundamentou-se nas discussões da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, realizada em 2003, que apresentou como produto um relatório, publicado em 2007, pelo Grupo de Trabalho - GT da Comissão. O relatório do GT, tomando como base dados do SAEB e do PISA, sugeria a implementação de uma avaliação específica sobre a alfabetização dos/as estudantes brasileiros (Brasil, 2007c; Correia, 2012; Gontijo, 2012). Assim surgiu a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, que foi instituída por meio da Portaria Normativa nº 10/2007.

Segundo a Portaria, o novo exame teria como objetivos: avaliar o nível de alfabetização de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental; e proporcionar as redes de ensino informações que auxiliassem na prevenção de diagnósticos tardios sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas a alfabetização, promovendo o avanço na qualidade do ensino e, assim, o alcance das metas já estabelecidas em documentos anteriores (Brasil, 2007d). A primeira edição da Provinha Brasil ocorreu em 2008.

Enquanto a Provinha Brasil não havia chegado nas escolas brasileiras, ainda em 2007, foi realizada mais uma edição da ANEB e da ANRESC. No caso da ANRESC, algumas alterações foram realizadas nesta edição, como a inserção de escolas da zona urbana, com pelo menos 20 estudantes por turma, de acordo com o Art. 2º, da Portaria nº 47, de 03 de maio de 2007. Tal documento já apresentava o termo “Prova Brasil” vinculado ao exame.

Ressalta-se que naquele momento a atenção estava voltada para a implementação do IDEB, que é considerado um marco na história da Avaliação Educacional brasileira. Pois a partir de sua instituição aumentou-se significativamente a quantidade de estados que passaram a realizar exames externos como parte de suas estratégias educacionais, baseando-se na convicção de que bastaria a realização destas provas e o uso deste indicador para garantia da qualidade educacional (Horta Neto; Junqueira; Oliveira, 2016). Tal concepção não é sem razão, tendo em vista que a Portaria nº 47/2007, apresentava em seu Art. 8º a determinação de que os resultados da ANRESC deveriam ser utilizados como subsídios para a elaboração de políticas públicas, sendo este um exame diretamente ligado ao IDEB.

O resultado das provas ANRESC e ANEB foi publicado em 2008, tendo não somente com a disponibilização de um relatório, mas, no caso da ANRESC, entregou-se também um opúsculo (livreto), que apresentava informações didáticas sobre a organização dos exames e a interpretação dos resultados dentro da escala de desempenho. Oliveira (2012) destaca que, apesar da entrega deste material informativo, não foram veiculados instrumentos que de fato possibilitassem, às escolas, identificar e compreender suas potencialidades e seus pontos a serem melhorados dentro dos exames realizados. A autora considera que os resultados da ANRESC deveriam abrir espaço para uma autoanálise por parte da comunidade escolar e das redes de ensino, entretanto, a ênfase na comparação de desempenho e no ranqueamento de notas do IDEB impossibilitaram tal desenvolvimento nas instituições e redes.

Neste mesmo ano, 2008, foi realizada a primeira edição da Provinha Brasil, que mesmo não sendo obrigatória, foi aderida por 22 estados e mais de 3000 municípios, tendo sido desenvolvida com crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, além de crianças da 1ª série deste mesmo nível, para os casos das instituições que ainda trabalhavam sob o regimento do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos. Destaca-se que a Provinha Brasil era realizada no início e no final de cada ano; além de possuir sua própria matriz, intitulada “Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial”, que se baseava na apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita como eixos fundamentais (Gontijo, 2012).

Para o desenvolvimento deste primeiro ciclo da Provinha Brasil, foi distribuído pelo Inep um *Kit Provinha Brasil*, constituído por materiais que se dedicavam a descrever a matriz de conteúdos das provas, as orientações para docentes e aplicadores, explicações sobre a escala de desempenhos, bem como diretrizes para a sua análise, e sugestões para o desenvolvimento de ações pedagógicas e administrativas relacionadas a avaliação. O *Kit* continha ainda o Caderno do Aluno, que era exclusivo para as secretarias participantes e que consistia na prova a ser respondida pelos/as estudantes, formada por 24 questões objetivas e 3 questões de escrita (Correia, 2012).

Com tantas avaliações, o sistema educacional brasileiro seguiu centrado em atingir um desempenho satisfatório nos exames externos, tendo estes como balizadores da qualidade do ensino. Destarte, o fascínio pela qualidade educacional levou a Câmara da Educação Básica - CEB, do Conselho Nacional de Educação - CNE, a apresentar a Indicação CNE/CEB 04/2008, que propunha o desenvolvimento de estudos/pesquisas visando a construção de estratégias voltadas a melhoria da Educação Básica no Brasil. Tal indicação resultou no Parecer CNE/CEB 08/2010, que, por meio de uma Resolução, estabeleceu diretrizes para a efetivação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDB).

O inciso citado coloca como dever do Estado para com a educação pública a garantia de padrões básicos de qualidade de ensino, determinados como a diversidade e quantidade mínimas de capital fundamentais para o desenvolvimento da educação de cada aluno/a. Assim, surgiu o Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi, compreendido como uma ferramenta que define quanto o Brasil deve empregar por aluno ao ano, em cada modalidade e em cada etapa da educação básica na esfera pública, na tentativa de assegurar um padrão mínimo de qualidade do ensino (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018).

Em 2009, o SAEB (constituído pela ANRESC e ANEB) chegava a sua décima edição, mantendo as características básicas das edições anteriores, e desta vez inserindo escolas rurais com pelo menos 20 alunos/as matriculados/as em cada turma (Brasil, 2009) e sendo considerada a mais completa dentre todas as edições realizadas, de acordo com o histórico disponibilizado no portal do INEP. Ressalta-se que neste mesmo ano foi realizada a segunda edição da Provinha Brasil, apresentando a redução do número de questões das provas (de 27 para 24 itens) e a exclusão da produção da escrita em sua Matriz de Referência.

2.3 TERCEIRA DÉCADA DO SAEB: A ERA DOS INDICADORES

Os resultados da décima edição do SAEB, realizada em 2009, destacou-se pela forma como foram compartilhados os dados da ANRESC. Segundo Oliveira (2012), as médias de desempenho dos/as estudantes neste exame foram apenas publicizadas nas tabelas de pontuação do IDEB 2009, sendo o IDEB o centro das atenções neste período, deixando subentendido que as médias do Indicador seriam suficientes para apontar a qualidade das escolas, que não receberam sequer um material de devolutiva.

Retomando as últimas edições (2007 e 2009) das avaliações nacionais, segundo Bonamino (2016 apud Oliveira, 2015), destacou-se o fato de que os alguns blocos de questões foram excluídos dos questionários contextuais, como por exemplo, questionamentos sobre os recursos didáticos pertencentes às escolas; o que nos remete ao preterimento das informações contextuais sobre o processo de ensino e aprendizagem, em contraponto a supervalorização do desempenho, da nota, da classificação.

A edição do SAEB (ANEB e ANRESC) de 2011 também contou com alterações no questionário contextual, tendo a inclusão de questões sobre a infraestrutura escolar, sobre os hábitos culturais dos/as docentes, além de uma questão discursiva sobre o rendimento financeiro dos gestores das instituições (Bonamino, 2016, apud Oliveira, 2015); porém, sem mais modificações, a edição seguiu o formato dos ciclos anteriores, segundo o Inep.

Segundo Fernandes (2016), este ciclo carregou consigo grandes expectativas, pois esperava-se um crescimento significativo no IDEB para as turmas do Ensino Fundamental I que vinham sendo acompanhadas desde 2007 e que, neste ano, alcançariam o fim do Ensino Fundamental II. Considerava-se que, os/as estudantes que realizaram a ANRESC em 2007, como alunos/as do 5º ano, caso não apresentassem problemas de fluxo escolar, estariam então no 9º ano, em 2011, e garantiriam o avanço no IDEB desta edição.

Ainda de acordo com a autora, apesar de não apresentar grande avanço, como era esperado, houve um crescimento de 0,7 pontos no IDEB do Ensino Fundamental II, analisando o período de acompanhamento (2007 a 2011). Este avanço foi considerado razoável e compatível com a performance do Brasil nos exames do PISA, sendo o Brasil reconhecido pela OCDE como um dos países que mais evoluíram em sua média entre os anos de 2000 e 2009.

Em 2011, a quarta edição da Provinha Brasil apresentou mais uma vez a redução de questões, após críticas condenarem as provas como cansativas. Ressalta-se que em um estudo feito por Villas Boas e Gomes (2015) sobre a Provinha Brasil de 2011 e 2012, as autoras destacaram que os dados fornecidos pelo exame se constituíam apenas como indicadores das

habilidades verificadas e que precisavam ser adaptadas, a fim de dialogar com os objetivos trabalhados pelos/as professores/as, pela instituição e pelo sistema de ensino voltados para alfabetização.

Diante deste estudo, percebemos que, ao longo das edições, as críticas quanto à entrega de resultados das avaliações em larga escala ressaltaram o distanciamento entre o exame e aprendizagem dos sujeitos avaliados. Foi evidenciado também a responsabilização dos/as professores/as diante do desempenho dos/as alunos/as nos testes da Provinha Brasil, bem como a classificação e incitação ao treinamento dos/as estudantes para que atingissem o desempenho esperado (Villas Boas; Gomes, 2015), sendo estas características comuns aos demais exames realizados ao longo dos anos no sistema educacional brasileiro.

Paralelo a edição da Provinha Brasil, de 2012, instituiu-se o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, por meio da Portaria nº 867, em 4 de julho deste mesmo ano. O Pacto consistia em uma iniciativa da União, em conjunto com estados e municípios, a fim de garantir a alfabetização de todas as crianças de até 8 (oito) anos, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

O documento propunha a Avaliação como um dos seus eixos norteadores, sendo ela composta por atividades articuladas em encontros de formação continuada e realizadas em sala de aula; pelo registro dos resultados da Provinha Brasil de cada aluno, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, que deveria ser feito pelos/as professores/as em um sistema informatizado; e pelo desenvolvimento de um outro exame externo, de caráter censitário, com a finalidade de verificar o nível de alfabetização dos/as estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012). Nota-se novamente a verificação e a entrega de resultados como centro da Avaliação Educacional nos documentos legais nacionais.

Conforme proposto no PNAIC, teríamos então um novo exame. Percebe-se que, com o passar do tempo, o número de avaliações só aumenta na tentativa desesperada de suprir as problemáticas que permeiam o sistema educacional brasileiro, entretanto estas avaliações têm se concentrado no desempenho, na mensuração e classificação, desconsiderando os processos, relações e aprendizagens construídas no espaço escolar.

Nesta esteira, prevista desde a instituição do PNAIC, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA foi criada, em 2013 - ano de divulgação dos resultados do PISA 2012 e das duras críticas que a mídia expôs sobre a educação brasileira. A ANA foi instituída por meio da Portaria nº 482, que apresentou a avaliação como um novo exame integrante do SAEB, juntamente com a ANRESC e a ANEB. Assim, a ANA foi descrita como um exame

censitário, que se dedicaria a aferir a qualidade, equidade e eficiência do Ciclo de Alfabetização (que se estende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) das instituições públicas, além de ter o seu planejamento e operacionalização sob a responsabilidade do INEP (Brasil, 2013).

Neste mesmo ano, realizou-se a primeira edição da ANA, que aferiu os conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. As provas continham 20 questões para cada área avaliada; sendo que em Matemática todos os itens eram de múltipla escolha, enquanto a área de Língua Portuguesa apresentou 17 itens objetivos e 3 de produção escrita. Abrangendo mais de 100.000 (cem mil) escolas públicas, as provas foram realizadas em um único dia, organizando-se da seguinte forma: metade da turma a ser avaliada fez a prova de Matemática, e a outra metade fez a de Língua Portuguesa; porém, toda a turma respondeu aos itens de produção escrita. Além das provas de rendimento, a ANA também contou com questionários contextuais, proporcionando o desenvolvimento de dois indicadores: o Indicador de Formação Docente e o Indicador de Nível Socioeconômico (Pereira, 2015).

Segundo o Portal do INEP, neste mesmo ano (2013), realizou-se provas de cunho experimental, atendendo a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, voltando-se à aferição dos conhecimentos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O Instituto destaca ainda que os resultados destas provas não foram divulgados, entretanto, não é explicitado o motivo pelo qual não houve tal divulgação. Além destas avaliações, também em 2013 foram realizadas a Provinha Brasil e as provas ANRESC e ANEB. Ressaltando que todas as avaliações citadas abrangem ao Ensino Fundamental, destacamos que se faz nítida a sobrecarga de exames que atingia esta etapa da educação.

Em 2014, foi realizada uma nova edição da Provinha Brasil e apenas uma avaliação do SAEB, a ANA, segundo o histórico disponibilizado pelo INEP. De acordo com o portal do MEC, este ciclo apontou que mais da metade dos/as estudantes de 8 (oito) anos - cerca de 90% dos/as avaliados/as - estariam em níveis considerados insuficientes no que se refere a área de leitura. O Ministério destacou ainda que os exames explicitaram a necessidade de investimentos na alfabetização e enfatizou que fatores alheios à escola, como a desigualdade social, influenciavam no processo de ensino e aprendizagem.

Neste mesmo ano, foi decretada a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional da Educação-PNE; com vigência de dez anos, as propostas deste Plano se estendem de 2014 a 2024. No Art. 11º é determinado de que caberá ao SAEB - composto pela ANRESC, ANEB e ANA - constituir fonte de informação voltada à qualidade da educação básica nacional,

produzindo com o intervalo máximo de 2 (dois) anos, “indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação”; e “indicadores de avaliação institucional” relacionados ao perfil da comunidade escolar, das relações estabelecidas na instituição, da infraestrutura, dos recursos e processos pedagógicos e da gestão (Brasil, 2014).

O documento detalhou ainda a divulgação destes indicadores, estabelecendo que estes serão considerados por etapa, instituição, rede de ensino e unidade federativa, tendo ampla divulgação, com ressalva para a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que será exclusiva para a comunidade da instituição avaliada, bem como para o órgão gestor da rede em que a escola está inserida. O Plano destaca ainda que caberá ao Inep não somente o cálculo destes indicadores, como do IDEB (Brasil, 2014).

Considera-se que entrega de resultados individuais, ainda que de forma restrita a comunidade escolar e aos gestores da rede, incita a responsabilização dos sujeitos envolvidos nas avaliações, tanto professores/as quanto estudantes, tendo em vista que tais indicadores incidem sobre a verba destinada às instituições e determinam o status que é imposto sobre esta, como “boa” ou “má” escola. Assim, além de não promover uma análise que de fato agregue no desenvolvimento social e pedagógico das escolas, tais resultados individualizados acabam por estimular a culpabilização destes sujeitos, configurando-se como uma estratégia de *accountability*.

Já em 2015, um novo documento, a Portaria nº 174, reafirmou a estrutura a ser seguida na edição do SAEB (ANRESC e ANEB) que ocorreria neste mesmo ano. De acordo com o documento, a ANRESC seria realizada de forma censitária, em escolas públicas das zonas urbanas e rurais, que tivessem mais de 20 alunos/as nas turmas de 5º e 9º anos; assim como nas edições anteriores. E a ANEB deveria ser realizada com uma amostra dos/as estudantes, de modo complementar a ANRESC, abrangendo escolas públicas e privadas, das zonas rurais e urbanas, com pelo menos 20 alunos/as matriculados em turmas também do 5º e 9º anos; também como nas edições anteriores (Brasil, 2015).

A Portaria ressaltou que as turmas multisseriadas não participariam da avaliação, bem como as turmas de Correção de Fluxo - turmas em que os/as estudantes apresentam distorção idade-série igual ou superior a dois anos. Quanto aos resultados, ficou estabelecido que para ANEB, apenas deveriam fazer referência “às médias de desempenho e distribuição dos estudantes por nível de proficiência por estratos da amostra”. Já sobre os resultados da ANRESC, estes deveriam se referir “às médias de desempenho e distribuição dos estudantes

das unidades escolares, dos municípios e das unidades da federação, por nível de proficiência”, apresentando assim mais detalhes que os indicadores do outro exame (Brasil, 2015).

Na tentativa de aproximar a entrega destes indicadores com a realidade escolar, ainda em 2015 o INEP lançou a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que apresentava os itens das provas anteriores da ANRESC descritos e comentados, além de funções que prometiam auxiliar professores/as e gestores/as no planejamento pedagógico e, assim, contribuir para aprendizagem dos/as estudantes.

Ainda em 2016, ocorreu a publicação do “Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década”, que se dedicou a apresentar um apanhado histórico do exame no período enfatizado, questões metodológicas de seu desenvolvimento, suas matrizes de referência, bem como o processo de divulgação dos resultados e o cenário/avanço das etapas educacionais avaliadas nos exames. O Relatório explicitou que ao longo das edições houve um aumento nas médias de proficiências em todas séries avaliadas (3º, 5º e 9º anos), tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática.

Ademais, o documento apresenta a classificação/ranqueamento das regiões e dos estados federativos conforme o desempenho atingido nas provas, no período entre 2005 e 2015, considerando ainda as etapas avaliadas e o tipo de dependência administrativa. Além do Relatório, neste mesmo ano, o INEP publicou no volume nº 29 - edição nº 96, o dossiê intitulado “Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos” da Revista Em Aberto, que se propõe a debater questões voltadas a educação brasileira, e que nesta edição voltou-se para o processo histórico do SAEB, apresentando um compilado de artigos produzidos por diversos estudiosos da área, sob a organização dos autores João Luiz Horta Neto e Rogério Diniz Junqueira.

Nesta edição de nº 96, a Revista Em Aberto ressaltou a relevância do SAEB no desenvolvimento da educação básica nacional, no período entre 1990 e 2015, discorrendo sobre acontecimentos que marcaram a história do Sistema, seus impactos e a relação com a educação globalizada e o capitalismo, destacou ainda a realização de pesquisas voltadas à área da avaliação em larga escala.

Para além das importantes publicações sobre o SAEB, o ano de 2016 também foi marcado pela última edição da ANA, constituída por um caderno de Língua Portuguesa e outro de Matemática. O caderno de Língua Portuguesa foi segmentado em duas áreas: a de Leitura, com 20 (vinte) questões objetivas, e a de Escrita, com 3 (três) questões discursivas. Já

o caderno de Matemática não possuía subdivisões e era composto por 20 (vinte) questões objetivas. Foram disponibilizados ainda cadernos adaptados e aplicadores especializados para auxílio de estudantes com cegueira, surdez e surdo-cegueira, seguindo as indicações do Censo Escolar; demais adaptações também foram realizadas para atender estudantes com baixa visão, altas habilidades e outras deficiências/transtornos (Brasil, 2017a).

Os resultados desta edição da ANA só foram publicizados dois anos depois, em 2018, por meio do “Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados”. O documento destacou que as provas foram realizadas e analisadas juntamente a um consórcio aplicador, formado pela Fundação Cesgranrio, a Fundação Getúlio Vargas - FGV e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd. A organização dos resultados neste relatório foi feita por meio de quadros classificatórios com o desempenho das redes de ensino, acompanhados de comparações que expuseram diferenças entre as regiões/os estados federativos, reforçando a perspectiva do ranqueamento.

Em 2017, o SAEB não apresentou modificações para as provas realizadas. O Relatório SAEB 2017 tornou públicas as informações referentes a esta edição. Além de apresentar o Sistema, as matrizes de referência e metodologia dos exames; o Relatório desta edição também explicitou quadros e tabelas que classificavam e possibilitavam a comparação das médias de proficiência a partir de diferentes esferas, como por exemplo, geográfica, de cor/raça, de etapa da educação básica, de classe social e até mesmo de gênero (Brasil, 2019).

Concomitantemente, mais especificamente em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi homologada e, nesta esteira, publicou-se a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação da Base; sendo este um documento que abarcou toda a educação básica e retomou o ideal de que “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente”, se colocando como “uma peça central nessa direção” (Brasil, 2018, p. 5). A resolução estabeleceu que os currículos escolares deveriam ser efetivamente adequados à BNCC, preferencialmente até 2019 e no máximo até o começo do ano letivo de 2020 (Brasil, 2017b).

O Brasil realizou a edição do SAEB 2019, que passou por uma reestruturação, tendo novas matrizes que se adequavam a BNCC. Tal adaptação foi homologada por meio da Portaria nº 366, de abril de 2019, que estabeleceu as diretrizes para a realização dos exames deste ano, fundamentando-os em sete “dimensões de qualidade da Educação Básica que se inter-relacionam para promover percursos regulares de aprendizagens” (Brasil, 2019, p. 1), sendo eles: o atendimento escolar; o ensino e aprendizagem; o investimento; os profissionais

da educação; a gestão; a equidade; e a cidadania, colocada junto aos direitos humanos e aos valores.

Ressalta-se que, apesar de colocar tais dimensões de qualidade como base para os exames, o documento não informa o que estas seriam, nem como deveriam ser utilizadas/referenciadas. Resgatando a incansável busca pela qualidade, o documento se encerra estabelecendo que até junho de 2021, seria publicado pelo INEP o “Relatório Analítico sobre a Qualidade da Educação Básica a partir das evidências do SAEB 2019” (Brasil, 2019, p. 2).

Nesta edição de 2019, a avaliação da alfabetização passou a ser realizada de modo amostral, com turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que, de acordo com a BNCC, este se tornou o último ano do ciclo de alfabetização nas escolas brasileiras; a Educação Infantil também participou da avaliação nacional, como um estudo-piloto, por meio de questionários eletrônicos respondidos pelos/as profissionais (professores/as e diretores/as) desta etapa. Destaca-se também que as siglas ANEB e ANRESC deixaram de ser utilizadas e ambas as provas passaram a ser reconhecidas pela sigla SAEB, seguida pela etapa educacional e pela área de conhecimento a qual se refere, conforme informações disponíveis no portal do INEP.

Quanto à divulgação dos resultados, esta contou com o *Press Kit Saeb 2019*, lançado em 2020, e com o Relatório dos Resultados do SAEB 2019, segmentado em três volumes e publicado em 2021; ambos produzidos pelo INEP. O *Press Kit* foi destinado à apreciação da imprensa, apresentando de forma resumida as diretrizes, a história, a estrutura, as matrizes e escalas de proficiência, além, é claro, dos resultados do SAEB, expostos por meios de gráficos baseados em níveis e médias de proficiência das redes, dos estados e municípios, e principalmente dos estudantes.

Ao final do documento do *Press Kit*³ é divulgada a plataforma Sistema SAEB, que disponibiliza “o boletim das escolas e mais informações individualizadas acerca do resultado da escola na avaliação, com a possibilidade de elaboração de relatórios e gráficos, permitindo a comparação e a compreensão de seus resultados” (INEP, 2020, p. 25). Tal plataforma visa trazer informações mais detalhadas acerca do rendimento de cada escola.

Já o Relatório, voltou-se aos/às gestores/as públicos/as e educacionais, e à sociedade como um todo. O documento retoma os conteúdos abordados no *Press Kit*, porém de forma detalhada; além de discorrer acerca dos eixos de qualidade de modo esmiuçado, apresentando

³ Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/press-kit/2019/Press_Kit_Ideb_2019.pdf.

dados da avaliação realizada a partir destes. Repleto de gráficos, tabelas e quadros classificatórios, o Relatório estabelece diversas comparações entre rede privada e pública, entre regiões do país, entre estados e entre municípios. O documento explicita o avanço das médias de proficiência ao longo das edições e, mais uma vez, reforça o ranqueamento baseado nestas médias, expondo qual estado teve a menor média, quais atingiram ou superaram as expectativas, e demais rotulações acompanhadas das dicotomias “melhor/pior” e “menor/maior”, por exemplo.

Sincronicamente com a publicação do *Press Kit 2019*, em 2020, o novo coronavírus se alastrou, causando a pandemia de Covid-19 e afetando o sistema educacional brasileiro, que passou a se desenvolver por meio de estratégias de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003) no formato remoto, devido ao afastamento social imposto como medida preventiva a doença.

Ressalta-se que o Relatório dos Resultados do SAEB 2019, publicado em 2021, apresentou algumas das consequências deste afastamento social, como a dificuldade no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, devido ao alto índice de estudantes que não possuíam em suas residências a estrutura e recursos adequados para o ensino remoto; e a falta de estrutura das escolas para a realização do modelo presencial seguindo as normas sanitárias para acomodação dos/as profissionais e estudantes e higienização do espaço escolar. Concomitante a veiculação do Relatório, o SAEB chegava a uma nova edição, dando seguimento a sua mais recente formatação, tendo sido acrescida apenas a oficial implementação da avaliação da Educação Infantil, com base no estudo piloto recentemente realizado.

Nota-se que, ainda que diante de um cenário atípico para a educação, tendo em vista o afastamento social, e conseqüentemente educacional, a manutenção do SAEB nos remete a supervalorização e dependência que se adquiriu acerca da verificação e da standardização do sistema de educação nacional. Conseqüentemente esta dependência nos faz resgatar o ideário da qualidade, que ilusoriamente está fundamentada em indicadores externos, simplistas e quantitativos, redutores das diferentes realidades e relações construídas no espaço escolar. Assim, conforme proposto na BNCC, o Brasil segue na incansável perseguição pelo resultado satisfatório nos exames externos, justificando-se pela busca da aprendizagem de qualidade e da melhoria do ensino.

Consideramos então que, até aqui, a produção de resultados e indicadores não atenderam as expectativas do Estado no que se refere a melhoria na qualidade da educação básica nacional, apenas consumaram o conceito de “avaliocracia” (Correia, 2010). Ou seja,

materializaram uma idealização da avaliação como ferramenta de controle, por meio de uma latente indução de que os processos educacionais só são efetivos quando avaliados/reconhecidos por exames externos, sendo estes exames os únicos instrumentos que possibilitariam a compreensão da realidade educacional. Mas até que ponto isso é real? De que forma o chão da escola tem sido afetado pelos exames externos, especialmente os que integram o SAEB? Em suma, questiona-se, qual a relação entre o SAEB e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar? Como esta relação se constrói?

3. REFLEXOS DO SAEB NA SALA DE AULA

Ao longo das três décadas de instituição e desenvolvimento do SAEB, os resultados das provas assumiram uma posição central na valoração do ensino, na determinação do nível de aprendizagem dos/as estudantes e na definição da qualidade educacional. A partir de tal centralidade, cabe analisarmos quais reflexos desta supervalorização dos indicadores/resultados podem ser percebidos no chão da escola, constituindo assim uma relação entre tais resultados e, especialmente, as práticas avaliativas escolares.

Conhecendo os aspectos históricos e constituintes do SAEB, compreendemos que este Sistema atua como uma política regulatória do ensino público que, na concepção de Freitas (2005) a função de regular é, em suma, o intuito de toda política pública. Contudo, no Brasil, ainda de acordo como o autor, o termo “regulação” adquiriu novo sentido com o fortalecimento do neoliberalismo⁴, reproduzido principalmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), remetendo a uma nova conjuntura do Estado, que passou a ter uma postura de “Estado avaliador” (Afonso, 2009) diante das relações de mercado, comumente baseadas na competitividade, no ranqueamento e na padronicidade dos dados e de uma suposta qualidade .

Tais relações têm alcançado a esfera educacional à medida em que as políticas regulatórias, como o SAEB, possibilitam a transferência do poder regulatório do Estado para o mercado, criando uma parceria na qual o primeiro, estrategicamente, mantém o segundo (Freitas, 2005). Entretanto, ressalta-se que no campo da Educação o termo “mercado” não possui um sentido literal, sendo compreendido como a elaboração de dispositivos de “liberalização” dentro do sistema de educação, configurando a inserção de princípios de “quase mercado” (Dale, 1994 apud Afonso, 2009).

Deste modo, podemos entender que o SAEB, enquanto política reguladora baseada na aferição do desempenho, e não na Avaliação das aprendizagens, funciona como recurso de controle do Estado a fim de permitir que características mercadológicas sejam inseridas no sistema educacional brasileiro, buscando o alcance de uma “qualidade do ensino” que seria estabelecida por um satisfatório padrão de desempenho dos/as estudantes, estimulado pela competitividade e desenhado pelo ranqueamento das unidades de ensino e/ou dos sistemas educacionais.

⁴ Conceito disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000300008>>.

Tal entendimento nos remete ao que nos alerta Afonso (2009), ao discorrer que a avaliação, posta como centro da gestão, volta-se para eficiência e produtividade escolar, estando sob controle do Estado e, gerando a publicação de resultados mensuráveis, passa a servir como ferramenta de responsabilização ou de prestação de contas. Nesta esteira, Bonamino e Sousa (2012) apontam de forma analítica a relação entre as avaliações da educação em larga escala e as consequências destas no espaço escolar; assim, as autoras diferenciam a avaliação educacional brasileira em três gerações, ressaltando que estas são sucessivas, mas também coexistentes no que se refere às redes de ensino.

A primeira geração da avaliação em larga escala no Brasil, abrange as primeiras edições do SAEB, que tinham caráter amostral e não se dedicavam a uma específica medição do desempenho dos/as estudantes, nem das escolas, mas eram consideradas adequadas para a monitoria e diagnose da qualidade educacional brasileira e, por apresentarem resultados mais generalizados, não eram utilizadas como subsídio para o desenvolvimento de políticas de responsabilização dos sujeitos escolares (Bonamino; Sousa, 2012).

Já a segunda e terceira gerações, apresentam características extremamente vinculadas a responsabilização destes sujeitos, sendo elas respectivamente classificadas como avaliações de *responsabilização branda* e de *responsabilização forte* (Brooke, 2006; Bonamino; Sousa, 2012), considerando o nível de responsabilização que o exame possibilita. Ainda segundo as autoras, sob a justificativa de que o caráter amostral não possibilitava uma percepção real da qualidade da educação básica brasileira, a ANRESC (Prova Brasil), que era censitária, foi instituída em 2005, iniciando o vínculo entre o diagnóstico e a responsabilização, desencadeando a segunda geração da avaliação em larga escala no Brasil.

Ressalta-se que, a ANRESC tinha seus resultados largamente divulgados e estes incidiam sobre o IDEB - criado em 2007 -, que se tornou o principal indicador de qualidade do sistema educacional brasileiro, funcionando como um balizador de metas a serem alcançadas pelas instituições e redes de ensino. O compartilhamento da Matriz de Referência e o formato de divulgação das notas deste exame, que se baseava no ranqueamento e incitava a prática comparativa/competitiva entre as escolas e as redes, nos remete a responsabilização dos sujeitos escolares, entretanto, de forma branda, tendo em vista que tais fatores não estão ligados a premiação ou punição destes sujeitos diante dos resultados apresentados (Bonamino; Sousa, 2012).

Assim, destaca-se que, tendo como cenário do nosso estudo a rede municipal de educação de Salvador, nos limitaremos a análise da relação entre os resultados do SAEB e as práticas de avaliação da/para aprendizagem numa perspectiva da responsabilização branda dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pois a rede municipal citada não tem instituído gratificações, nem punições, para as escolas e os/as profissionais da educação, independentemente dos resultados alcançados nas provas. A título de compreensão, Bonamino e Sousa (2012) descrevem ainda que a terceira geração das avaliações em larga escala no Brasil se caracteriza pela *responsabilização forte* (Brooke, 2006), sendo esta vinculada a premiação ou punição, dos/as professores/as e instituições, a depender dos resultados das provas.

Para além da responsabilização dos sujeitos escolares, destaca-se que, demais fatores regulatórios estão associados à realização dos exames nacionais de larga escala, dentre eles o SAEB, foco do nosso estudo. Destarte, ressalta-se como fatores a serem analisados na relação entre os resultados do SAEB e o chão da escola municipal de Salvador: o desenvolvimento da “avaliocracia” (Correia, 2010), o estímulo à competitividade e ao ideal meritocrata, os impactos no currículo escolar e na prática docente, e, por fim, a realização de práticas avaliativas da/para aprendizagem ou examinatórias⁵.

Assim, nos dedicaremos a analisar o que estudiosos da área da Avaliação discorrem sobre tais fatores, a fim compreender o que o campo teórico já tem produzido acerca da relação entre os indicadores do SAEB e as práticas educativas cotidianas, entretanto, buscaremos centralizar as práticas avaliativas construídas a partir desta relação. Deste modo, esta seção segue segmentada em subseções temáticas, considerando os fatores que mais se aproximam entre si.

3.1 AVALIOCRACIA, COMPETITIVIDADE E MERITOCRACIA: A SUPERVALORIZAÇÃO DO OLHAR EXTERNO

Posta como centro da gestão dos sistemas educacionais, a avaliação em larga escala, realizada por meio de provas padronizadas, tem sido qualificada como indispensável para o reconhecimento da realidade educativa. Destarte, considerada como recurso para a percepção

⁵ Termo utilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem, da Faculdade de Educação, da UFBA, para se referir às práticas condizentes ao ato de examinar, com características de seleção, classificação e/ou exclusão, distanciando-se da perspectiva da Avaliação da/para aprendizagem.

do retrato real da educação, a avaliação externa tem levado ao desenvolvimento da “avaliocracia” (Correia, 2005; 2010; Afonso, 2009). Termo que se refere a um conjunto de implicações: simbólica, institucional e instrumental.

Simbolicamente, a “avaliocracia” induz a crença de que certa estrutura só existe se for avaliável extrinsecamente, colocando a avaliação externa como algo crucial para a validação do organismo/sistema em análise. Institucionalmente, tem levado ao aparecimento de diversos especialistas/entidades especializadas, os “tecnocratas da avaliação”, que atuam no maquinário avaliativo e que superficialmente conhecem a realidade educacional, tecendo uma linguagem e uma análise incomum à grande parte da sociedade, reduzindo relações e resultados educacionais a meros dados e julgamentos. E na esfera instrumental, a “avaliocracia” se constitui na conversão dos dispositivos de gestão em uma disseminação de testes e indicadores que se baseiam na mensuração por parte do olhar externo, com foco no desempenho e eficácia (Correia; Fidalgo F.; Fidalgo N., 2011).

Nesta esteira, ao analisarmos a relação entre o SAEB, enquanto um sistema dedicado a avaliação externa da educação básica brasileira, e a sala de aula, se faz relevante entendermos a concepção de “avaliocracia”, tendo em vista que, segundo os já citados autores, esta é amparada pela fantasia de que ela proporcionaria uma percepção completa e fidedigna do chão da escola e que seria possível intervir nas atividades educacionais, desenvolvendo o controle e articulação dos sujeitos escolares e, assim, promovendo a melhoria na qualidade da educação.

Sendo a avaliação externa vista como refletora da realidade escolar e utilizada para a melhoria da educação, seus resultados têm sido entendidos como indicadores da qualidade educacional brasileira, expressando entretanto a contradição existente nas práticas escolares, tendo em vista que o discurso sobre a escola - e da escola - defende que o sucesso educacional é construído através da subordinação dos processos pedagógicos perante a regulação estatal (Esteban; Fetzner, 2015).

Tensionando a discussão sobre a dita qualidade educacional, idealizada por meio dos exames em larga escala, Esteban (2014) questiona a proposta pedagógica que envolve estes exames e o caráter redutor de tal proposta. A autora destaca que o projeto de qualidade, ambicionado pelas políticas públicas embasadas em provas e indicadores externos, propõe uma formatação da escolarização que enaltece a “homogeneidade de processos, percursos e resultados” (p. 467).

Assim, sob o discurso de uma oferta igualitária e homogênea de ensino, a escola é direcionada a padronização dos conteúdos a serem trabalhados, dos materiais utilizados e das práticas pedagógicas desenvolvidas, incitando o desenvolvimento de uma cobrança análoga sobre os resultados almejados/alcançados. Nesta esteira, a escola é vinculada ao “discurso que associa o democrático à garantia da igualdade de oportunidades e não à igualdade de direitos” (Esteban, 2014, p. 467).

Esta ilusória igualdade, desenhada pela padronização escolar, nos remete ao processo de docilização dos corpos que ocupam as escolas. Segundo Foucault (2014), docilizar um corpo é, em suma, conduzi-lo à mecanicidade e repetição, visto como um ajuste, para atender a um fim específico. Trazendo tal conceito de docilização para o espaço escolar, em especial para a realidade examinatória a que os sujeitos escolares são expostos, encontramos tais características na imposição dos conteúdos a serem trabalhados pelos/as professores/as e memorizados pelos/as estudantes, a fim de dar conta de respostas “prontas”, baseadas nas matrizes dos exames externos.

Nesta padronização escolar, os/as alunos/as e os processos de aprendizagem são inseridos em um regime de apagamento/invisibilização, tendo em vista que estes são reduzidos a quantidade de acertos/erros expressos nas provas externas (Esteban, 2014; Esteban; Fetzner, 2015). É este número de acertos/erros que enquadra o/a estudante em um nível de aprendizagem, em uma escala de proficiência, segundo as matrizes dos exames externos, e assim expressa a dita qualidade educacional. Diante deste contexto, nos deparamos com uma

[...] qualidade sem sujeito, disforme, desencarnada, que subalterniza ao classificar, selecionar e distribuir os sujeitos diferentes por lugares desiguais. Uma qualidade que só se reconhece no mesmo, na homogeneidade, na reprodução e não abre espaço para a diferença, para o múltiplo e para o imprevisível. (Esteban, 2014, p. 469)

Em contraponto a esta “qualidade”, defende-se a construção de um movimento contra-regulatório, entendido como a articulação de sujeitos comprometidos em resistir a este controle impositivo do Estado, não como uma barreira da escola, mas como um movimento de resistência sistemática (Freitas, 2005). Vale destacarmos que o movimento proposto pelo autor não se dedica a anular a regulação estatal, mas confrontar a forma com que esta vem sendo desenvolvida e, assim, promover mudanças nas escolas, tendo a participação de todos/as envolvidos no processo educativo de modo a alcançarmos uma qualidade que não se baseie na exclusão, homogeneização e invisibilização dos sujeitos.

Este movimento contra-regulatório nos remete ao que Freire (2020) aponta sobre o fato de, como educadores/as, nos percebermos “no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 53). Pois, diante de tal percepção, já não cabe apenas nos adaptarmos ao que está posto (a regulação estatal da forma que esta tem se apresentado), mas nos inserirmos na realidade posta por meio da luta, compreendendo-nos como sujeitos desta realidade, não como objetos dela. Assim, entendemos e defendemos o movimento contra-regulatório como “luta política, consciente, crítica e organizada” (Freire, 2020, p. 66) contra a homogeneização, a classificação e a competição impostas no chão da escola por meio de políticas públicas regulatórias desenhadas, especialmente, pela avaliação externa, como no caso do SAEB.

Assim, compreende-se a relevância de assumirmos uma postura ativa frente à desenfreada busca da dita qualidade educacional, embasada na invisibilização dos processos educativos e na responsabilização dos sujeitos escolares. Deste modo, apresenta-se como ideal a construção de uma “qualidade negociada”, que é compreendida não como uma formatação dedicada a atender a um padrão imposto, mas como um acordo entre os sujeitos e/ou grupos comprometidos com o processo educativo, empenhados a definirem coletivamente valores, propósitos, especificidades e concepções da/para a rede educacional, explicitando como esta é e/ou como poderia/deveria ser (Bondioli, 2004, apud Freitas, 2005). Tal modelo de qualidade se apresenta como uma proposta colaborativa e inclusiva, que convida a comunidade escolar a não somente estar naquele espaço, mas ocupá-lo e construí-lo considerando suas especificidades, limites e possibilidades.

A partir da perspectiva da “qualidade negociada”, os indicadores assumem um novo papel, configurando-se como indícios acerca do caminho a ser seguido, das decisões a serem tomadas, para se alcançar o acordo coletivamente proposto, considerando as possibilidades e responsabilidades de cada sujeito e/ou grupo que integram tal acordo (Bondioli, 2014, apud Freitas, 2015).

Assim, dentro da perspectiva da “qualidade negociável”, os indicadores deixam de ser meros resultados das provas externas, ou valores a serem atingidos como determinação de qualidade de ensino e aprendizagem, e passam a ser entendidos como indicativos que integram o processo avaliativo como um todo, possibilitando que os sujeitos e/ou grupos envolvidos e acordados construam coletivamente um caminho que conduza a melhoria da educação, não a sua fútil classificação.

Entretanto, tal mudança de percepção acerca dos indicadores só se torna possível à medida que estes são postos como mecanismo social, que é elaborado e validado na/pela comunidade escolar, adquirindo importância pela significação que apresenta para esta comunidade, não pela sua expressão numérica. Destarte, os indicadores passam a ter lugar legítimo dentro da avaliação institucional, sendo esta perpassada pelas políticas públicas (Freitas, 2015).

No Brasil, é comum encontrar nas escolas o uso dos resultados/indicadores de exames externos como ferramenta de avaliação institucional e da aprendizagem. Propondo uma transgressão a tal cultura, Freitas (2014) destaca a potencialidade que a avaliação institucional possui como elemento mediador entre a avaliação de larga escala e as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula, pois as duas esferas voltam-se para a figura central da escola: o/a estudante.

Trazendo à tona a figura central do espaço escolar, o autor dialoga com a compreensão de que, diante dos resultados dos exames - e apenas destes -, estudantes e educadores/as são arrancados de suas realidades, tendo assim suas relações, experiências, corpos e contexto social apagados, o que reduz suas aprendizagens à "competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis" (Esteban; Fetzner, 2015, p. 80). Assim, as autoras reafirmam que os indicadores têm sido utilizados de modo a contribuir para a dinâmica do sucesso/fracasso escolar e incitam a rotulação das instituições e dos sujeitos envolvidos.

A organização rígida e externamente preestabelecida dos parâmetros avaliados direciona as práticas pedagógicas à classificação e exclusão dos sujeitos que não atendem ao desempenho desejado (Barriga, 2004; Afonso, 2009). A reprovação nos exames costuma ser acompanhada da estereotipação do sujeito como alguém desinteressado, que não estudou o suficiente ou sem inteligência. Este discurso reforça o potencial classificatório dos exames externos, julgando os sujeitos como capazes/incapazes e, indiretamente, as instituições de ensino, bem como seus profissionais, como bons/ruins, conduzindo ao ranqueamento destas escolas e de sua comunidade.

Esta lógica de rotulação e classificação, é socialmente expressa na ideologia da competitividade e da meritocracia. Afinal, propaga-se a ideia de que se todos/as possuem o mesmo direito ao acesso, estão construindo saberes a partir do mesmo currículo e realizam as mesmas provas, deveriam então apresentar os mesmos resultados. Assim, de acordo com Freitas (2012), recai sobre os sujeitos escolares a responsabilidade dos resultados alcançados,

sendo esta legitimada pela meritocracia, moldada pelo reconhecimento/desvalorização diante do desempenho apresentado pelos/as estudantes nos exames externos, abrindo espaço para a inserção da privatização escolar como justificativa para a melhoria da educação.

Salienta-se que o discurso meritocrático, vinculado à perspectiva da responsabilização enquanto prestação de contas, tem alcançado a esfera legal da educação. Nesta esteira, surge a Proposta de Lei nº 7.420/2006⁶, intitulada Lei de Responsabilidade Educacional. A Proposta, que até então encontra-se em tramitação, “dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção”, de acordo com o Portal da Câmara dos Deputados. O documento tem então o objetivo de responsabilizar os gestores públicos, tendo como base os resultados nas avaliações em larga escala, para assim apontar a qualidade do ensino oferecido pelos sistemas educacionais; ressalta-se que esta lei fundamenta-se na lógica do setor privado e sugere a responsabilização destes gestores como estratégia de superação dos problemas que atingem o setor público, vistos como problemas de eficiência dentro da perspectiva mercadológica (Souza; Neto, 2018).

Por oportuno, em 2011, é apresentada a Proposta de Emenda Constitucional da Meritocracia, a PEC 82⁷. Segundo o Portal da Câmara dos Deputados, A PEC 82/2011 propunha a alteração do Art. 206 da Constituição Federal, estabelecendo no inciso IX que a meritocracia seria então um dos princípios norteadores para o ensino público brasileiro. Apesar de se encontrar arquivada, esta PEC expõe a influência da meritocracia na educação nacional. Destaca-se que o termo “meritocracia” é compreendido como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (Barbosa, 2003, p. 22), expressa-se ainda a individualização do sujeito classificado/ranqueado, a partir dos resultados por ele apresentados, vinculando a este sujeito um *status* de “reconhecimento público”.

Sendo este sujeito integrante de uma turma escolar e, deste modo, de uma instituição educacional, seus resultados são automaticamente vinculados às/aos profissionais de educação que trabalham com este sujeito e, assim, ligados também à instituição. Destarte, o *status* individual incide sobre o *status* que a escola também adquire perante a sociedade, tendo a sua

⁶ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>>.

⁷ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=519272>>.

“qualidade” não somente regulada pelo Estado, mas também pela lógica de mercado que a sociedade está envolta.

Nota-se então que a publicação dos resultados expressos nos exames funciona como recurso que reforça este estímulo a responsabilização, meritocracia e privatização, tendo em vista que possibilita à sociedade, principalmente aos responsáveis pelos/as estudantes, a comparação das instituições escolares. Esta comparação é nitidamente induzida pela forma de ranqueamento que as escolas são organizadas, pelo detalhamento numérico do desempenho das instituições e pela justificativa da qualidade do ensino ofertado. Tais fatores, diante da lógica neoliberalista, interferem sobre as políticas públicas educacionais, direcionando o poder do Estado para a lógica de “quase mercado” (Freitas, 2005; Dale, 1994 apud Afonso, 2009), transformando aprendizagem em produto a ser ofertado e responsáveis/estudantes em clientes.

Diante do exposto, é importante questionarmos: Como estes aspectos regulatórios e mercadológicos incidem sobre a dinâmica e o cotidiano escolar? Como se expressam na organização do currículo? E nas práticas docentes? Afinal, a escola está inserida nesta sociedade que a supervisiona, a classifica e a responsabiliza. A escola é um espaço imbricado por relações e contradições que a afetam e que são por ela afetadas. Tensionar o olhar da sociedade e a regulação estatal sobre a escola requer que também façamos uma análise de como a escola reage, de como ela se articula e se organiza diante desse olhar externo (da sociedade e do Estado).

3.2. OS REFLEXOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CURRÍCULO ESCOLAR E NA PRÁTICA DOCENTE

Diante da compreensão de que a educação brasileira tem sido perpassada por parâmetros neoliberalistas - sendo regulada e direcionada a atender a perspectivas mercadológicas, como a validação social de “padrão de qualidade”, a incitação da competitividade e a valorização da meritocracia -, podemos caminhar em direção a análise dos reflexos destes parâmetros no chão da escola.

Considera-se que a tentativa de simplificação e controle das práticas docentes, dos assuntos/conteúdos abordados e dos critérios a serem avaliados são reflexos da centralidade que os exames externos têm assumido na educação, apontando os objetivos que se deseja

alcançar no processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista que os reflexos citados compreendem a elementos do cotidiano escolar, especialmente, ao cotidiano da sala de aula, acredita-se na relevância de olharmos com atenção para tais reflexos, analisando-os dentro do currículo escolar e da prática docente construídas neste espaço.

Dentro da análise acerca dos reflexos das avaliações externas no currículo escolar, precisamos primeiramente compreender o que é currículo. Assim, abordaremos inicialmente o conceito originário acerca do currículo, entretanto, ressalta-se que tal conceito não contempla nossa perspectiva sobre este campo que tem sido amplamente discutido, configurando-se como um território de constantes disputas conceituais. A decisão de iniciarmos nosso caminho sobre o campo do currículo por meio deste conceito originário, fundamenta-se na compreensão de que esta leitura primária acerca do termo/tema ainda está presente na realidade escolar.

Originalmente, o currículo era visto como um conjunto de conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados pelos/as professores/as e aprendidos pelos/as estudantes, sendo este conjunto uma organização sistemática dos conteúdos capaz de regular a prática docente desenvolvida no espaço escolar (Sacristán, 2013).

Segundo o autor, entende-se que esta concepção originária sobre o currículo escolar permanece até a atualidade e que tratar de currículo, dentro da escola atual, requer percebê-lo como seleção e classificação dos conhecimentos validados por um sujeito externo (seja ele o Estado e/ou a sociedade) para o *ensinoaprendizagem* escolar. Neste sentido, o currículo é um elemento fundamental na relação entre o ensinar e o aprender, se desenhando a partir dos saberes e das práticas que permeiam esta relação à medida em que a regula.

Enfatizando o caráter regulatório do currículo, Sacristán (2013) conclui que este está associado aos conceitos de *graus*, *classes* e *métodos*. Por *graus*, o autor se refere aos anos escolares relacionados idade dos/as estudantes, muitas vezes chamados de “série”, que integra a organização do tempo escolar; quanto às *classes*, faz referência às turmas ou grupos escolares em que os alunos são organizados/inseridos, relacionada ao desenho do espaço e da distribuição destes sujeitos; já sobre os *métodos*, estes constituem as práticas docentes construídas/desenvolvidas em sala. Assim, imbricado nestes conceitos, o currículo é, considerando seu caráter regulatório, um dispositivo padronizador do que se ensina, ou de deveria ensinar, no espaço escolar, revelando quais conteúdos/conhecimentos são postos em detrimento neste espaço (Sacristán, 2013).

Nesta esteira é que o currículo é influenciado pelos exames externos, pois, tendo em vista que há uma seleção/escolha dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, é importante questionarmos como tal seleção/escolha tem sido realizada, quem as realiza e com quais objetivos/intenções. Para refletirmos sobre tais questionamentos é relevante recordarmos alguns pontos já discutidos: a relação Estado-mercado, a incansável busca por um padrão de qualidade educacional, e a relação entre a Matriz de Referência do SAEB e a BNCC.

É fundamental lembrarmos que o SAEB - política pública a qual nos dedicamos neste estudo - se caracteriza como uma política de regulação, mas não no sentido amplo desta palavra, e sim no sentido neoliberalista que esta tem assumido desde a década de 1990 (Freitas, 2005), propondo uma lógica mercadológica sobre a educação brasileira. Dialogando com essa perspectiva, Hypólito (2010) discute o papel das políticas públicas como recursos reguladores do currículo, dentre tais políticas o autor se refere às de Avaliação, como o SAEB.

Segundo o autor, as políticas públicas desenvolvidas neste contexto neoliberalista, mundialmente propagado sob o discurso da globalização, têm orientado ações do Estado que atingem principalmente os currículos escolares, a gestão e o trabalho docente. Destarte, usando avaliação com estratégia regulatória e gerencialista, que se impõe verticalmente sobre as escolas, o SAEB atua como: recurso de prestação de contas, baseando-se em indicadores e resultados das provas realizadas; e de inserção da lógica de mercado, estimulando a corrida por boas classificações nos *rankings* de desempenho (Hypólito, 2010).

Compreende-se então que a lógica de mercado, estimulada pelo Estado por meio das políticas públicas, conduz os espaços escolares na busca pelo sonhado padrão de qualidade, compreendido como uma nota ou indicador específico, estabelecido por uma avaliação externa. Assim, a aprendizagem deixa de ser o centro da dinâmica escolar e o desempenho assume o papel orientador do currículo da instituição.

Diante deste cenário, tem se estreitado a relação entre o currículo escolar e as habilidades aferidas nos exames externos; isto se faz notório à medida em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento federal que normatiza a educação brasileira - apresenta seus fundamentos pedagógicos focados no *desenvolvimento de competências*. Ao explicitar tais fundamentos, a BNCC justifica que esta ênfase nas *competências* não é incomum, sendo realizada também por estados e municípios, além de

outras nações, na construção de seus currículos; e quanto a área da Avaliação, esclarece-se ainda que

esse também é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (Brasil, 2018, p. 13)

Nota-se então a relação estabelecida entre as ditas *competências* aferidas nos exames externos e o que se propõe legalmente para a elaboração e desenvolvimento dos currículos educacionais, sejam eles da esfera estadual, municipal e/ou escolar. O documento deixa nítido ainda que ao assumir este enfoque, aponta-se que as deliberações e ações pedagógicas devem ser orientadas pelo desenvolvimento destas *competências*, estabelecendo o que os/as estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer” (Brasil, 2018).

Ao regular as aprendizagens e resumi-las a meras competências externamente definidas, o Estado também regula o ensino, afinal, estes não estão dissociados, mas se constroem simultaneamente no espaço escolar. Como afirma Freire (2020, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”, assim ao definir o que os/as estudantes devem “saber” e “saber fazer”, determina-se o que os/as professores/as devem também “ensinar” e, por que não dizer, “como ensinar”.

Podemos então compreender que a seleção/escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas têm sido estabelecido a partir de uma regulação estatal, orientada pela lógica de mercado e embasada em competências que refletem uma perspectiva gerencialista, fundamentada na globalização da educação e na competição/classificação das instituições e dos sujeitos escolares. Assim, não podemos olhar ingenuamente para o que é proposto ao chão da escola, é fundamental considerarmos que este se configura como um projeto de padronização e imposição curricular, que atinge a organização da escola (*graus*), os/as estudantes (*classes*) e a prática docente (*métodos*).

Ressalta-se que o currículo baseado na padronização e imposição, focado no alcance do desempenho, e construído a partir de conteúdos por vezes desconexos da realidade da escola e da comunidade que a cerca e/ou a constitui é considerado como uma oferta mínima do que deve ser comum para todos. Destarte, este currículo apresenta uma perspectiva

simplista do conhecimento e que menospreza o potencial presente no aprender e no ensinar, desprezando culturas e saberes populares, bem como negando ou dificultando uma formação integral e particular aos sujeitos escolares (Esteban, 2014).

A luz desta relação entre os exames externos e o currículo, podemos então analisar como esta pode influenciar as práticas docentes desenvolvidas no chão da escola. Bauer (2020) salienta que se tem propagado a elaboração de materiais estruturados/apostilados, produzidos por empresas ligadas às políticas públicas de avaliação da educação, comumente integrantes de parcerias público-privadas que permeiam este cenário. Diante do exposto pela autora, chama atenção a criação de recursos limitadores do trabalho docente, sob o discurso de orientação didática para a qualidade.

O material intitulado Aprova Brasil, publicado pela Editora Moderna, se apresenta como um projeto educacional que promete orientar as ações de profissionais e secretarias da educação ‘no desenvolvimento de habilidades e competências exigidas nas avaliações oficiais do Saeb (conhecidas como Prova Brasil) para os segmentos de Educação Fundamental dos Anos Iniciais e Anos Finais’ (Aprova Brasil, 2021, p. 6).

Apresentando como proposta metodológica o desenvolvimento das lições e simulados, os livros do Aprova Brasil foram elaborados com base na Matriz de Referência do SAEB, organizando-se a partir dos conteúdos dispostos na BNCC. Ressalta-se ainda que o projeto se dedica especificamente às áreas enfatizadas nos exames nacionais, Língua Portuguesa e Matemática, e propõe uma familiarização dos/as estudantes com o arquetipo dos exames, disponibilizando como parte dos simulados uma folha de respostas similar aos gabaritos das provas externas (Aprova Brasil, 2021).

O uso destes materiais apostilados em sala de aula tem se baseado na busca pela tal qualidade da educação, representada pela nota ideal nos exames externos, conduzindo o/a professor/a a remodelar suas práticas a fim de atender as expectativas da escola, da sociedade e do Estado. Ressalta-se que diante do contexto classificatório, pode-se considerar que tais expectativas também pertençam ao/a professor/a, afinal, inserido/a em uma sociedade avaliocrata, este/a se torna suscetível a reprodução de uma ideologia que defende que a avaliação externa como validação do processo de ensino e aprendizagem.

Induzido/a à condição de reprodutor/a dos conteúdos verticalmente impostos, sob a formatação já desenhada pelo currículo padronizado, o/a professor/a tem seu trabalho

cerceado pela responsabilização dos resultados a serem alcançados, atingindo assim as práticas realizadas/construídas em sala.

Nesta esteira, tomando como parâmetro a realidade portuguesa, Afonso (2009) ressalta como as notas/indicadores divulgados pela mídia têm afetado a percepção que a escola faz de si e dos sujeitos que a integram, afirmando que estes dados costumam ser compreendidos como motivação para mudanças pedagógicas e organizativas que sejam concordantes a manutenção, ou melhoria, da classificação da escola nos *rankings* divulgados. Deste modo, segundo o autor, a busca por uma melhor classificação nos *rankings* e, conseqüentemente, um melhor *status* perante a sociedade têm influenciado no desenvolvimento das práticas realizadas pelos/as professores no cotidiano escolar.

Entretanto, no nosso lócus de estudo que é a Rede Municipal de Educação de Salvador, há outra configuração de responsabilização que incide sobre os/as professores/as atuantes nesta rede, pois não existem gratificações/punições financeiras relacionadas aos desempenhos que as turmas e escolas apresentam nas provas do SAEB. Contudo, a classificação e o ranqueamento destes se mantêm expostos nas plataformas virtuais (o site Novo QEDu; o Sistema “SAEB”, que integra o portal do INEP; e demais canais das mídias de massa (como jornais, outdoors, redes sociais e outros), promovendo o julgamento social das instituições de ensino e dos/as profissionais que nelas atuam.

Ademais, mesmo diante de uma responsabilização branda (Brooke, 2006; Bonamino; Sousa, 2012), compreende-se que as práticas escolares cotidianas têm apresentado reflexos da centralidade assumida pelas avaliações externas. Assim, é relevante compreendermos como tais práticas se configuram e se articulam com o currículo frente a regulação estatal, imposta por meio das avaliações externas, em especial as provas do SAEB.

As práticas realizadas/construídas pelos/as professores/as em sala de aula são comumente chamadas de prática docente, entretanto tais práticas podem se configurar ainda como pedagógicas ou não. As práticas docentes, pedagogicamente construídas, se dão por meio da mediação humana, não da submissão humana como instrumento técnico já construído, conclusivo. A construção pedagógica das práticas a serem desenvolvidas em sala fundamenta-se na intencionalidade do/a professor/a e na criticidade, incitando a reflexão coletiva. Já a prática meramente docente (ou não construída pedagogicamente) se concretiza a partir da ação enfaticamente tecnicista (Franco, 2016).

Esta perspectiva do trabalho docente, que não é fundamentalmente pedagógico, nos remete ao ensino “bancário”, criticado por Freire (1987; 2020). O ensino bancário compreende a prática que se dá por meio da autoridade e centralidade do/a professor/a, que se dedica a "transferir" para seus/suas alunos/as os conteúdos já estabelecidos e formatados. Neste sentido, a prática do ensino bancário se distancia de construção coletiva e se estabelece em uma dinâmica de “depositar-guardar-arquivar” como lógica do processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1987; 2020)

É justamente nesta dinâmica bancária que o trabalho docente perde seu caráter pedagógico, cedendo à reprodução de conteúdos e induzindo a memorização de “habilidades” e "competências", apresentadas como se fossem aprendizagens. É diante deste cenário que a *docilização dos corpos* (Foucault, 2014) alcança não somente os/as estudantes, mas também o/a professor/a, sufocando-o em materiais didático, comumente apostilados, que sob a cobrança externa de indicadores ideais o conduzem a uma prática mecânica, aversa ao pensamento crítico.

É diante do contraste entre o fazer *pedagógico* e o *não pedagógico* que compreendemos a relevância do trabalho docente como ação contra-regulatória frente aos reflexos da avaliação externa no chão da escola. Enquanto prática pedagógica, o trabalho docente é perpassado pela *práxis*, compreendida como uma forte relação entre a interpretação da realidade e a prática elaborada a partir desta interpretação, produzindo ações que se dedicam a transformação (Rossato, 2010); ou ainda como um movimento de ação-reflexão que se dá de forma bilateral, combatendo a alienação e docilização, promovendo a prática consciente (Freire, 1987).

A autora Franco (2016) coloca a *práxis* como elemento fundamental da prática docente pedagogicamente construída; segundo a autora o fazer pedagógico se constitui na

formação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica. (Franco, 2016, p. 540)

Esta compreensão do trabalho docente numa perspectiva pedagógica nos faz resgatar a proposta da qualidade negociada exposta por Bondioli (2004, apud Freitas, 2005), que se alicerça na coletividade e inclusão dos sujeitos em prol de uma escola construída na responsabilidade política e social, considerando as possibilidades e potencialidades deste espaço.

A partir da perspectiva contra-regulatória, no que se refere ao chão da escola, as práticas docentes fundamentadas na *práxis*, configurando-se então como pedagógicas, confrontam o conceito originário de currículo (Sacristán, 2013) e, assim, dialogam com o conceito de “atos de currículo”, proposto por Macedo (2011).

Ao propor o conceito de “atos de currículo”, Macedo (2011) sugere que professores/as, gestores/as, estudantes, familiares e comunidade constituem um grupo de atores/autores do currículo. Segundo o autor, o currículo se estabelece por meio de atos curriculares realizados por estes atores/autores que, inseridos em um processo socioconstitucional, mudam o currículo e são mudados por ele.

Dialogando com a concepção contra-regulatória (Freitas, 2005), os atores/autores curriculares constroem o currículo a partir da conciliação de seus interesses/compromissos com a educação, numa perspectiva democrática e emancipatória, considerando a realidade vivenciada no espaço escolar em que atuam (Macedo, 2013). Para este autor,

Os atos de currículo fazem parte da *práxis* formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem, por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos. (Macedo, 2012, 72).

Nessa esteira, considerando o professor como ator/autor curricular, não mero reprodutor mecânico de um currículo imposto, compreendemos o trabalho docente na perspectiva pedagógica e, deste modo, fundamentado na reflexão crítica e política de sua ação/formação.

Destacando nossa pretensão em enfatizar as práticas avaliativas, ressaltamos nosso entendimento de que a avaliação é elemento fundamental na prática pedagógica, pois ela “inicia, acompanha e finaliza o trabalho pedagógico” (Fernandes Silva, 2017, p. 33), estando constantemente presente no chão da escola, especialmente na sala de aula. Destarte faz-se

relevante questionarmos: quais práticas avaliativas têm sido realizadas/construídas nas salas de aula? Como caracterizá-las e como elas se relacionam com as avaliações em larga escala?

3.3 A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE A PRÁTICA EXAMINATÓRIA E A AVALIATIVA.

Tratar sobre Avaliação requer o diálogo entre as diferentes esferas que a compõem, considerando questões históricas, sociais e políticas que a constituem. Nesse contexto é que se insere a Avaliação Educacional constituída da Avaliação de Sistemas, Avaliação Institucional e Avaliação da Aprendizagem.

Podemos considerar como a mais ampla e impessoal a Avaliação de Sistemas, também conhecida como “Avaliação Externa” ou “Avaliação de Larga Escala”, que comumente se concretiza por meio de provas, testes, questionários e demais instrumentos que possibilitem a verificação e classificação das respostas. Segundo Fernandes Silva (2017, p. 118), a sua finalidade é “gerir o sistema, fornecer dados para que possam ser traçadas e planejadas políticas públicas para a educação”.

Conciliando-se a esta compreensão da finalidade dada à Avaliação de Sistemas, Pinto (2013) discorre que, para além de gerar dados que subsidiem o desenvolvimento de políticas públicas, esta dimensão, que se propaga em larga escala, atua como verificador da equidade e eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, colocando os sujeitos deste processo na condição de examinados, enquanto o Estado assume o papel examinador.

Neste contexto, o SAEB atua como um sistema de avaliação externa, examinando o sistema educacional brasileiro, na esfera da educação básica, sendo organizado como um conjunto de provas e questionários que permitem a classificação de redes, escolas, profissionais e estudantes a partir de uma pré concepção de equidade e eficiência. Assim, desenha-se o controle de qualidade da educação no Brasil.

Apesar da Avaliação Externa ter sido utilizado como ferramenta de controle, exclusão e responsabilização sobre a escola, com a ilusão de apresentar um retrato fiel da aprendizagem, é importante a compreendermos como um recurso de coleta de dados que deve servir para reflexão e tomada de decisão que contribua para a melhoria da Educação.

Neste sentido, Freitas (2014) destaca que se realizada adequadamente, a avaliação em larga escala traria importantes contribuições acerca da realidade escolar, desde que as informações coletadas não se resumam a meros dados de desempenho dos/as estudantes e profissionais, mas que sejam dados assumidos como referentes à escola, pois, segundo o autor considerar apenas o desempenho seria o ato de medir, não de avaliar, afinal “avaliar é pensar sobre o dado com vistas para o futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas” (Freitas, 2014, p.48), o que nos remete a outra dimensão, a Avaliação Institucional.

A Avaliação Institucional integra esta relação, sendo a dimensão que busca o desenvolvimento da instituição e assiste ao movimento de (re)pensar potencialidades e necessidades de melhorias que a organização demonstra ter. Vale ressaltar que a Avaliação Institucional é um procedimento interno a organização, sendo entendida como

[...] um elemento central na gestão democrática das escolas. Nesse tipo de avaliação toda a comunidade escolar faz parte do processo, como avaliadores e como avaliados. É um instrumento que tem uma conotação democrática e participativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino, de aprendizagem e de gestão da instituição. (Pinto, 2013, p. 3)

Destarte, compreende-se que a Avaliação Institucional pode ser construída como um movimento coletivo de reflexão-crítica, análises e articulação em prol do desenvolvimento qualitativo da escola e do contexto em que está inserida, considerando o projeto político-pedagógico da instituição, pensando nas potencialidades e nos pontos de melhorias deste conjunto (Dias Sobrinho, 2000; Freitas, 2014).

É neste movimento que se encontra a possibilidade da produção de uma qualidade negociada, que vai de encontro a imposição do que é a escola deveria ser/fazer aos olhos do Estado, abrindo espaço para o diálogo e para a ação construtiva de uma escola real e potente, sob as concepções daqueles/as que vivenciam o cotidiano escolar. Assim, a avaliação institucional pode se configurar como um processo contrarregulatório que não descarta a avaliação externa, mas, trazendo-a para dentro da escola a luz de debates e tensionamento, a utiliza como ferramenta de autoconhecimento e melhoria.

À vista disso, entende-se a avaliação institucional como possível processo mediador entre a avaliação externa e a avaliação realizada pelo/a professor/a, atuando como espaço de confluência entre estas dimensões avaliativas, tendo como centro os/as estudantes e seus percursos de aprendizagem, não apenas seu desempenho pontual (Freitas, 2014).

No âmbito do percurso de aprendizagem é que figura a Avaliação da Aprendizagem, que é uma área de diversas disputas, quanto às perspectivas que esta apresenta no que se refere à relação proposta para com o processo de aprendizagem, não só dos/as estudantes, mas também dos/as profissionais da escola.

A caracterização da Avaliação da Aprendizagem se dá a partir de suas funções diagnóstica, somativa e formativa, e suas modalidades formal e informal. Quanto à função diagnóstica, segundo Luckesi (2011), a avaliação em sua função diagnóstica, deve ser entendida como recurso de identificação e compreensão do que o/a estudante já sabe, possibilitando que o/a professor/a tome decisões voltadas ao avanço da aprendizagem do/a estudante. Destarte, o autor ressalta que a avaliação, neste sentido, vai além da mera aprovação/reprovação, afirmando que, caso o/a estudante não apresente os saberes esperados naquele momento, é preciso definir encaminhamentos para que este/a desenvolva as aprendizagens necessárias.

Deste modo compreendemos que diante da função diagnóstica, a avaliação permite a/ao docente aproximar-se dos/as estudantes, conhecendo suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem, incluindo tais características no planejamento - que deve ser constantemente revisitado a fim de orientar caminhos para a promoção das aprendizagens -, enfatizando o processo que será construído junto ao/a aluno/a.

Além da função diagnóstica, também há a avaliação formativa e a somativa, consideradas como as mais comuns no espaço escolar, postas não em lugares de dicotomia entre elas, mas como recursos diferentes no processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003). No que se refere à função formativa, ressalta-se que esta é diretamente vinculada à promoção das aprendizagens, dando base à tomada de decisões que implicam no desenvolvimento das estratégias de ensino e de aprendizagem, configurando-se então como *avaliação para aprendizagem* (Villas Boas, 2014), assim, entende-se que “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas” (Villas Boas, 2007, p. 15), devendo estar a avaliação a serviço da aprendizagem.

Numa perspectiva similar, encontra-se a ideia da avaliação não somente *para*, mas *com* aprendizagem. A autora Fernandes (2021) destaca que esta terminologia reforça o entendimento de que a avaliação se dá paralelamente ao processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003), sendo impossível ensinar sem avaliar. Assim, entende-se que a esta dimensão cabe o lugar central no planejamento e na ação pedagógica, tendo em vista que a avaliação

auxilia o/a professor/a e os/as estudantes com informações acerca do que foi sendo construído durante o processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003; Freitas, 2014).

Por outro lado, Villas Boas (2014) destaca que a avaliação somativa tem sido uma das principais funções utilizadas no espaço escolar, sendo esta compreendida como registro e descrição do que foi ou não aprendido pelo/a estudante, destinando-se a produção de uma nota ou conceito acerca de um resultado final/parcial, comumente renegando a construção da aprendizagem. É nesta redução da aprendizagem a mero número ou conceito que a avaliação somativa nos remete a Avaliação em Larga Escala e, por vezes, chega a ser um reflexo dela.

Entretanto, é importante ressaltar que a avaliação como parte integrante do cotidiano escolar, se dá em diferentes momentos e pode alcançar discussões e decisões que vão além da sala de aula. Destaca-se ainda que, para além das concepções *da, para e com* aprendizagem, a avaliação é desenvolvida nas modalidades formal ou informal.

A avaliação informal se dá pela interatividade de estudantes entre si e com professores/as, podendo ir além da sala de aula, alcançando demais integrantes da comunidade escolar, apesar de nem sempre ser percebida por estes sujeitos, já que costuma ser desenvolvida pela observação, retirada de dúvidas, entre outros momentos espontâneos, não contando com a utilização formal de instrumentos avaliativos (Villas Boas, 2007).

Apesar de comumente não estar registrada no planejamento docente, a avaliação informal é extremamente importante para o desenvolvimento do/a estudante, pois é atravessada pelo julgamento e expectativas do/a professor/a, podendo alcançar o juízo de valores que o/a estudante faz de si e, assim, afetar a forma pedagógica que estes sujeitos (estudante e professor/a) interagem (Freitas, 2014).

Ressalta-se que a avaliação informal não deve se distanciar do objetivo de acompanhar e promover a aprendizagem dos sujeitos. Deste modo, tecer julgamentos acerca do comportamento, da aparência e dos costumes/hábitos dos/as estudantes, por exemplo, não se configuram no que é esperado no processo avaliativo informal. Tais práticas apenas conduzem a classificação e, por consequência, exclusão dos/as estudantes; dividir a turma entre estudantes bons/ruins ou indisciplinado/comportado, por exemplo, não enfatiza a construção das aprendizagens dos/as alunos, apenas os (des)qualificam.

Como parte do processo voltado ao acompanhamento e promoção da aprendizagem dos/as estudantes, temos a avaliação formal, que se estabelece de forma perceptível por

todos/as que integram o processo, sendo desenvolvida por meio de instrumentos avaliativos formais (provas, testes, questionários, entre outras atividades), cujo objetivo é acompanhar os indícios de aprendizagem dos sujeitos (Villas Boas, 2007).

Nesta esteira, entende-se que a avaliação formal é constituída por um conjunto de práticas avaliativas, englobando diferentes atividades e recursos que possibilitem identificar as aprendizagens já construídas e/ou *ainda* em construção. A compreensão da aprendizagem como algo que *ainda* pode ser construído é fator fundamental no processo avaliativo, é o entendimento de que todo sujeito é capaz de aprender, mesmo que seja necessário mais tempo, novas estratégias de ensino, atividades avaliativas diversificadas.

É a luz desse *ainda não-saber* que Esteban (2001) defende a avaliação como prática investigativa, que vai além da constatação das aprendizagens, que transcende o limite entre o erro e o acerto. Refletindo sobre o que autora propõe acerca do erro como lugar de possibilidades, de construção, Garcia afirma que

[...] Rompendo as dicotomias *erro/acerto, saber/não saber, certo/errado*, Esteban avança para vê-los como complementares e introduz a *possibilidade de acerto* no erro, o *ainda não saber* como ponte entre o *não saber* e o *já saber*, o *quase certo* que foge ao *absoluto certo ou errado*. (Garcia, 2000, p. 44-45)

Neste sentido, podemos ponderar acerca do olhar que se põe sobre atividades como provas, teste e questionários como definidores do que os/as estudantes sabem ou não sabem, já que, a luz do que foi exposto, compreendemos a aprendizagem como construção que pode se dar e se revelar de diferentes formas, que podem ser notadas/observadas em diferentes momentos avaliativos, não cabendo em uma atividade pontual que afere conhecimentos, como culturalmente tem sido realizado nas escolas.

A cultura de resumir o processo avaliativo à realização de atividades pontuais tem sua origem entre os séculos XVI e XVII, a partir de um documento elaborado pelos jesuítas e intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus). O *Ratio Studiorum*, como ficou conhecido, apresentava determinações acerca docentes jesuíticas de forma geral e, no que se refere ao momento de aferição das aprendizagens, especificava a forma de organização das salas, além do comportamento dos/as alunos/as e do fiscal presente no momento da aferição. Regras como a proibição do empréstimo de materiais escolares e o não acréscimo de tempo para

realização/conclusão dos exames, por exemplo, foram propostas pelo então documento e ainda são encontradas nas escolas (Luckesi, 2005).

A estereotipação do exame como punição também é algo antigo. O autor Comênio (1957, apud Luckesi, 2011, p. 40) defendeu que “o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse excelente meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então eles aprenderam com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo”. Tal relação entre o medo e a prática “avaliativa” é atualmente representada por falas que explicitam ameaças que se referem às notas e testes/provas a serem realizados pelos/as estudantes.

Originalmente, os documentos legais apresentavam a avaliação como mera “apuração do rendimento escolar”, como descrito no art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024), de 1961; nesse mesmo sentido a Lei n. 5.692, de 1971, adota a terminologia “aferição de aproveitamento escolar”. É importante destacar que ambas as leis não apresentavam o termo “avaliação”, mas discorriam sobre os “exames escolares”. Assim, faz-se relevante compreendermos o que é a *avaliação* e o que é *exame*; quais as diferenças que estes termos carregam e como o ato de examinar e o ato de avaliar são desenhados no cotidiano escolar.

Segundo Esteban (2001), a perspectiva do exame possibilita apenas a percepção do que o/a estudante aprendeu e/ou não aprendeu, mas não permite que o/a professor/a compreenda o processo de aprendizagem deste/a aluno/a. Assim, compreendemos que o termo faz referência a verificação das (não) aprendizagens, ignorando a construção de conhecimentos realizada pelo/a aluno/a. Nesta esteira, Luckesi (2011) afirma que o exame está a serviço da aprovação/reprovação do/a estudante, não da aprendizagem deste/a. O autor ressalta o caráter classificatório e excludente que perpassa o exame e descreve que

Para distinguir essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola -, basta lembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. (Luckesi, 2011, p. 29)

Diante da diferenciação entre o “ato de examinar” e o “ato de avaliar”, nota-se que a prática do exame não atende a uma perspectiva formativa e, deste modo, não pode ser vista como pedagógica, com base em Franco (2016). A luz da dinâmica bancária, criticada por Freire (1987; 2020), a prática docente que se desenvolve a partir da concepção examinatória,

têm se fundamentado no “depósito” de conteúdos, que posteriormente serão “sacados” (cobrados/verificados) durante o momento de exame.

É nesta dinâmica bancária que as classificações e comparações dos estudantes encontram espaço e se concretizam na sala de aula. Pois, a partir do “ensino bancário” e da prática do exame, as aprendizagens são cotidianamente reduzidas as notas expressas nos testes/nas provas e os estudantes são incitados a memorização para atender as expectativas externas, sejam elas dos pais, do/a professor/a ou da escola.

A prática examinatória, ainda que realizada de forma inconsciente, ignora as possibilidades de aprendizagem dos/as sujeitos (estudantes e professor/a), estimulando-os a memorização e reprodução como estratégia de enfrentamento ao fracasso e a responsabilização que lhes é imposta. É diante desta realidade que Silva (2010) critica a realização de atividades baseadas na cópia e repetição, ressaltando que estas tornam o espaço escolar menos atrativo, pois não permite aos/às estudantes experienciar descobertas e desafios, tendo em vista que as respostas já vêm prontas e que lhes cabe somente reproduzir o que lhes foi exposto.

O ato de examinar não cobra a reprodução automática somente dos/as estudantes, mas também dos/as professores, que focados em desenvolver junto aos estudantes um desempenho satisfatório, e não uma aprendizagem significativa, recorrem aos materiais apostilados. O Aprova Brasil, material já explicitado, tem sido utilizado na Rede Municipal de Educação de Salvador como ferramenta obrigatória durante o ensino e é composto de livros como o “Guia para o professor”. Neste material, em formato de manual de instruções, descreve-se a metodologia a ser utilizada em sala, definindo o tempo que deve ser destinado a cada lição, assim “sugere-se que, para o 1º e 2º anos, as lições sejam desenvolvidas em duas aulas de 50 minutos, e, para o 3º ao 9º ano, em uma aula de 50 minutos” (Aprova Brasil, 2021, p. 7).

O material apresenta ainda a plataforma “Aprova Brasil” como “aliado no processo de monitoramento e reflexão sobre a aprendizagem” (Aprova Brasil, 2021, p. 11). O acesso e uso da plataforma consiste na inserção das respostas apresentadas pelos estudantes nos simulados realizados ao fim de cada “Bloco de lição”. Como análise das respostas, a plataforma apresenta a porcentagem de acertos por habilidade e, assim, reforça a idealização da avaliocracia, tendo em vista que os erros e acertos dos estudantes são relacionados às habilidades cobradas nos exames do SAEB. Deste modo, percebemos não somente a

mecanização do/a trabalho docente, mas também a idealização da avaliação externa como referencial para as práticas desenvolvidas em sala.

Retomando os documentos legais em nossa análise, a terminologia “avaliação da aprendizagem” só aparece na atual LDB (Lei n. 9.394), publicada em 1996. No art. 24, inciso V, alínea “a”, a então LDB defende a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Mais a frente, os Parâmetros Nacionais Curriculares - PCN, de 1997, vão expor que a avaliação não significa mero julgamento pontual, comum a perspectiva do exame, mas deve se dar a partir de “um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (Brasil, 1997, p. 15). Esta descrição da avaliação, explicitada pelos PCN, apresenta uma relação entre a avaliação da aprendizagem do/a estudante e o planejamento da prática docente, incitando um processo que se baseia na compreensão de *o que e como o/a aluno/a aprendeu (ou não) e o que e como o/a professor/a deve orientar seu trabalho em sala.*

Nota-se na conceituação da “avaliação” apresentada pelos PCN uma aproximação do Luckesi (2011) definiu como “ato de avaliar” e o diálogo com o que propõe a autora Villas Boas (2017, p. 24), ao afirmar que “Avaliação é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço”.

Esta mudança de perspectiva conceitual acerca do fazer “avaliativo” no espaço escolar é reforçada com a publicação da BNCC, em 2018. O documento, que tem servido como instrumento de orientação curricular para as escolas brasileiras, evidencia que a aprendizagem é construída a partir de um conjunto de decisões que se dedica a elaboração e realização de instrumentos/procedimentos avaliativos, baseando-se em uma concepção formativa e, assim, direcionando o desenvolvimento dos/as estudantes, do/a professor/a e da escola (Brasil, 2018).

Salienta-se que ao destacarmos os documentos que apresentam a perspectiva da avaliação, não há intencionalidade em super valorizá-los ou defendê-los, pois compreendemos que, para além da área da Avaliação, os documentos conflitam com demais ideais e teorias

que se dedicam à defesa da Educação e que englobam relevantes críticas/questionamentos, como no caso do estreitamento/padronização curricular e outros.

Ressalta-se que a apresentação da avaliação a partir de conjunto de decisões, bem como da pluralidade de instrumentos/procedimentos, destaca que ela (a avaliação) não se dá pontualmente, mas se desenvolve de modo construcional, na ação cotidiana e na reflexão do fazer docente.

Deste modo, compreende-se a prática avaliativa como investigativa que não se limita a simples percepção do *saber* e *não-saber* do/a estudante, mas que possibilita a compreensão do processo de construção de conhecimento elaborado pelo/a estudante, permitindo ao/a professor/a entender o *ainda não-saber* (Esteban, 2001) como lugar de desenvolvimento do/a estudante e, por conseguinte, da sua própria prática.

É diante desta conceitualização da avaliação que consideramos a prática avaliativa como pedagógica (Franco, 2016), indo além do fazer docente mecânico e reprodutor. É, nesta esteira, que a prática avaliativa também adquire valor contra-regulatório (Freitas, 2005) e expressa-se como um ato curricular (Macedo, 2013), configurando-se no compromisso político, crítico e reflexivo com a aprendizagem e, conseqüentemente, com a educação.

4. DO PERCURSO INVESTIGATIVO PARA A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ESCOLA-SAEB

Esta é uma pesquisa que propõe uma perspectiva qualitativa, tendo em vista que, segundo Minayo (2009), os estudos qualitativos se debruçam sobre questões particulares inseridas em uma realidade que não pode ser quantificada. Ainda segundo a autora, a pesquisa qualitativa se dedica a entender “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21), sendo estes, elementos que compõem a realidade social produzida, pensada e interpretada pelo ser humano.

4.1. FUNDAMENTANDO-SE NA EPISTEMOLOGIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A partir do seu caráter qualitativo, este estudo é orientado pela epistemologia do materialismo histórico-dialético, proposto pelo filósofo alemão Karl Marx (1818 - 1883), compreendendo tal epistemologia como um método de interpretação da realidade. Como fundamentação teórico-metodológica, esta pesquisa se baseia nos escritos dos estudiosos: Pires (1997), Minayo (2009), Frigotto (2010), Tozoni-Reis (2020) e Netto (2011); além do autor do método, Marx (2008).

Destaca-se que, segundo o método do materialismo histórico-dialético, deve-se partir da aparência fenomênica do objeto investigado para então alcançar sua essência, compreendida como estrutural e dinâmica (Netto, 2011). Destarte, sendo o objeto desta pesquisa a relação entres os resultados do SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar, estabelece-se como princípio a análise desta relação em seu caráter aparente/concreto, visando a compreensão de sua verdade, sua essência.

Entretanto, neste movimento de análise deve-se considerar a historicidade do que se apresenta em concretude, tendo em vista que a dialética, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, se encontra “no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditória, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2010. p. 82). Deste modo, a interpretação da realidade, na busca pela essência do objeto estudado e considerando o processo histórico, se dá pelo direcionamento que o mundo material remete ao ideal construído sobre ele.

Assim, para Marx, o alcance da essência se dá quando o/a pesquisador/a apreende a estrutura e dinâmica do objeto estudado, por meio da realização de esquemas analíticos e do

exercício de sua síntese, chegando assim, a reproduzi-la (a essência) no plano ideal, ou seja, em seu pensamento. Deste modo, compreende-se que, em uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, a investigação parte do concreto para abstração - do plano real para o plano ideal - criando um conhecimento concreto-pensado (Prado Junior, 1973; Pires, 1997; Marx, 2008; Netto, 2011; Tozoni-Reis, 2020).

Esta dinâmica de reprodução do real no plano ideal traduz a concepção do materialismo histórico-dialético sobre o que é a teoria, entretanto tal reprodução não deve ser compreendida de modo mecânico e acrítico, como um mero reflexo/espelhamento do que se vê. Pois, deve o/a pesquisador/a “ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p. 25), colocando-se como sujeito ativo no processo de investigação, apropriando-se, questionando e construindo conhecimento, ou seja, a teoria.

Para o desenvolvimento deste processo de construção do conhecimento, de busca pela essência do objeto investigado, não basta somente a escolha e compreensão do método, mas também a delimitação do percurso a ser traçado dentro da perspectiva escolhida. Assim, ao traçar o percurso de nossa análise, estabeleceu-se um caminho metodológico baseado no *Ciclo de Pesquisa*, proposto por Minayo (2009), que compreende a um estudo com características espirais, que se inicia com um questionamento e, gerando uma resolução ou um produto, incita o surgimento de novas questões, de novo levantamentos. O processo de trabalho dentro do *Ciclo de Pesquisa*, se constitui por três etapas: a *fase exploratória*; o *trabalho de campo*; e a *análise e tratamento do material empírico e documental* (Minayo, 2009).

A primeira etapa (*fase exploratória*), abrange a elaboração do projeto de pesquisa, como a delimitação do objeto e dos objetivos, desenvolvimento da fundamentação teórico-metodológica, levantamento de hipóteses; e dos procedimentos preparatórios para a atividade em campo, como a escolha das técnicas e instrumentos de coleta de dados e a delimitação dos sujeitos que participarão do estudo (Minayo, 2009). No caso do estudo em epígrafe, não há levantamento de hipóteses.

A segunda etapa é o *trabalho de campo*, que consiste em direcionar para o campo empírico o material teórico produzido na etapa anterior, fazendo uso das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados que foram escolhidos, e dialogando com os sujeitos da pesquisa (Minayo, 2009).

Para desenvolvimento da nossa investigação, estabeleceu-se a Pesquisa Colaborativa como mais apropriada uma vez que

No processo de colaboração, buscamos ouvir e compreender o sentido velado, o sentido excedente, as relações tecidas. Colaboração e reflexão que não se contentam apenas em deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida. Por conseguinte, por meio da atividade que inclui reflexão e colaboração, é possível não somente situar os professores principiantes nos seus lugares, mas, especialmente, reconhecê-los em suas idiossincrasias, como portadores de qualidades complexas, dotados de liberdade e de elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas. Trata-se de uma escuta que vê, sente e afeta tanto cognição quanto imaginação (Bandeira, 2014, p.45)

A reflexão e colaboração permite que possamos olhar uns para os outros e nos percebermos como sujeitos fazendo história, construindo conhecimentos. Somos seres com características únicas e plurais pois, ao nos depararmos com os fenômenos complexos da vida e somos capazes de desafiar, problematizar e propor soluções coletivas, a partir da compreensão ampliada dos acontecimentos.

Nas ideias de Ibiapina (2008) a colaboração possibilita, aos envolvidos/as na pesquisa, uma compreensão entre sua vivência, crença do que é afirmado por aí ou que é imposto no que se refere ao objeto que está sendo estudado. Assim, concordamos que

Tal como ocorre na convivência social, a modalidade da pesquisa, ora pensada, também pressupõe: a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito e a compreensão. Isso desencadeará o caminho, que pode ser diversificado; e a caminhada sempre compartilhada. Logo, tanto participantes quanto pesquisador se mantêm em desenvolvimento, sendo o crescimento de ambos (Bandeira, 2014, p.46)

As trocas mediadas pela escuta constituem marcas importantes da Pesquisa Colaborativa porque promovem o crescimento pessoal e profissional de pesquisador e seus/suas colaboradores/as. E por considerarmos fundamental a escuta dos/as profissionais da Escola que vivenciam as aflições acerca da Avaliação, adotamos o procedimento da entrevista semiestruturada para reunir as informações acerca do objeto de estudos com a finalidade de analisar as tensões da realidade que se impõe.

A entrevista é definida como forma de interação, que é iniciada pelo/a pesquisador/a e que possibilita que o/a entrevistado/a compartilhe suas reflexões e percepções acerca da realidade vivenciada, expressando suas ideias, opiniões, formas de atuar e até mesmo as razões que configuram sua conduta/seu comportamento. Classificada como semiestruturada, a

entrevista a ser realizada deve conter questionamentos objetivos e subjetivos, permitindo que o/a entrevistado/a tenha maior abertura para dialogar sobre sua vivência (Minayo, 2009).

Numa perspectiva colaborativa, salienta-se que é essencial que as entrevistadas tenham voz e vez para compartilharem suas vivências e concepções, podendo então se colocarem como aprendizes à luz das experiências e das reflexões partilhadas por elas mesmas. Assim, neste estudo, colaborar assume o sentido de promover/possibilitar às educadoras a organização e explicitação de suas ideias, de seus processos mentais, bem como de gerar oportunidades de questionamentos e reflexões na expansão da (auto)críticidade acerca de seu agir pedagógico (Ibiapina, 2016).

Destarte, a autora destaca que

Nesse sentido, consideramos que a colaboração é atividade de partilha que pode promover desenvolvimento mútuo para os colaboradores de determinada pesquisa na medida em que a mediação cria possibilidades para o questionamento crítico, porém, consideramos que nesse processo não há garantia definitiva que as discussões gerem desenvolvimento. (Ibiapina, 2016, p. 49)

A decisão em ouvir não somente os/as professores/as justifica-se pela compreensão de que a participação dos/as profissionais da gestão/coordenação escolar também são fundamentais para a análise das práticas avaliativas realizadas em sala, tendo em vista que a avaliação é um processo que abrange às práticas avaliativas formais e informais, ultrapassando os limites da sala de aula e alcançando todo o espaço e comunidade escolar (Villas Boas, 2007).

Tal concepção dialoga com o que nos alerta Freitas (2014), ao afirmar que a desinformação acerca dos demais níveis de Avaliação (institucional e de redes de ensino) e a desvalorização das similitudes entre as três esferas existentes, tendem a prejudicar a superação dos problemas comumente vinculados a avaliação da aprendizagem. O autor ressalta ainda a importância de interpretarmos articuladamente os resultados destes três níveis avaliativos, possibilitando assim a compreensão da complexidade que é a área da Avaliação. Assim, entende-se que a avaliação da/para aprendizagem e avaliação em larga escala são pontos paralelos, mas não dicotômicos, vinculados pela esfera institucional, e que “falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola” (p. 45).

Destaca-se que o vínculo entre os níveis da Avaliação, descrito por Freitas (2014), não se dá de forma amistosa, sendo permeado por contradições que constituem e impactam esta

relação, ao passo em que são simultaneamente por ela impactadas. Destarte, é a *contradição* uma das três categorias centrais da formulação teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, sendo as demais a *totalidade* e a *mediação* (Netto, 2011).

Diante do referido método, a relação entre os resultados do SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula se constitui como uma *totalidade concreta*, sendo ela extremamente complexa (macro totalidade) e constituída por totalidades menos profundas (micro totalidades); logo, entende-se que a relação estudada configura-se como “*um complexo constituído por complexos*” (Netto, 2011, p. 56). As micro totalidades, então, dentro da relação estudada, se articulam e se estruturam de modo a constituir esta macrorrelação (o objeto do estudo), tecendo impactos sobre ela e sendo, simultaneamente, por ela impactadas.

Com base em Netto (2011), compreende-se que é nesta articulação que a *contradição* se instaura, pois diante das micro totalidades, a relação entre os resultados do SAEB e o chão da escola tem se transformado, resultando em um movimento que configura esta *totalidade concreta* como uma estrutura dinâmica. Tal movimento só é possível devido às *contradições* existentes nesta relação, pois sem elas esta seria uma *totalidade inerte*, estática. Diante desta relação de totalidades, apontamos que “essa relação infra-estrutura/superestrutura deve ser entendida dialeticamente”, isto é, por meio do movimento das *contradições* existentes nesta relação, pois esta “não é uma relação mecânica nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico” (Gil, 2008, p. 22)

Assim, em Gil (2008) encontramos fundamentos que dialogam com o princípio da *contradição*, que constitui a lógica dialética em Marx. Tal lógica propõe que a compreensão da realidade concreta exige a aceitação da *contradição*, o perpassar por ela e, assim, o entendimento do que ela revela, pois é a *contradição* que nos permite encontrar o nosso ponto inicial e as resoluções do nosso estudo (Pires, 1997; Tozoni-Reis, 2020). Vale destacarmos que “a natureza dessas *contradições*, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade” (Netto, 2011, p.57), não havendo uma receita para precisá-las, cabendo ao pesquisador descobri-las por meio do estudo.

Nesta perspectiva, independente do nível de complexidade das totalidades, Netto (2011) ressalta que estas não se articulam de forma direta, mas por meio de *mediações*, que possibilitam uma construção singular para cada *totalidade concreta*, e é exatamente este caráter singular que lhe permite sua concreticidade. A compreensão deste tripé (“*totalidade, contradição e mediação*”) como elementos de concretude da relação estudada nos remete ao

pensamento de Hegel (1974, apud Gil, 2008, p.13), que aborda os aspectos contraditórios como elementos que se unem de forma orgânica e integram uma “indissolúvel unidade dos opostos”, opostos estes que lutam entre si e, assim, é nesta luta que se estabelece a explanação da realidade.

Deste modo, pesquisar a relação existente entre os resultados do SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas no chão das duas escolas municipais escolhidas, tendo como base o método do materialismo histórico-dialético, é considerar as *mediações* que permeiam as *contradições* existentes nesta relação (macro totalidade), compreendendo-a no plano ideal, ou seja, por meio da abstração, para somente assim encontrar a sua essência, alcançando o objetivo central deste estudo.

Salienta-se que tratamos das duas escolas participantes da pesquisa, não comparando-as, mas buscando similaridades e distanciamentos que perpassam a relação estabelecida entre as práticas avaliativas desenvolvidas nestes espaços e os resultados dos exames do SAEB.

Quanto às entrevistadas, estas são profissionais (gestora, coordenadoras e professoras) de duas escolas municipais que aceitarem participar do estudo, de forma voluntária. Destaca-se que, de modo geral, os/as profissionais devem, preferencialmente, estar alocados/as na instituição, ou na rede municipal, a pelo menos 5 (cinco) anos (a partir de 2017) e, quanto aos/as professores/as, estes/as devem ainda atuar como docentes titulares em turmas de 5º anos.

A escolha por dialogar com professoras do 5º ano se deu pelo fato de que estes anos escolares são tidos como conclusivos dos ciclos do Ensino Fundamental I, passíveis de retenção dos/as estudantes e, assim, considerados filtros, ou balizadores, que incidem sobre a distorção idade-série, colocados como foco dos exames nacionais. Destarte, tendo a rede municipal de Salvador como *locus* deste estudo, esclarece-se que esta desenvolve a oferta do ensino por meio do Sistema de Ciclo, sendo este desenhado pela Progressão Continuada, que consiste na permissão de que os/as estudantes avancem continuamente entre os anos que integram cada ciclo, conforme disposto na LDB de 1996, no Art. 23 e 32, respectivamente; assim, o primeiro ciclo engloba as turmas entre o 1º e o 3º anos, e o segundo ciclo as turmas de 4º e 5º anos.

Ressalta-se que estabelecemos como prioridade escutar as/os profissionais que atuam no cotidiano escolar, tomando suas falas como testemunho da realidade a ser pesquisada e como ponto de partida para compreensão dos resultados expressos nas provas, propondo-nos assim a analisar a relação que estabelece entre esses dois pólos.

É importante destacarmos que, caso se faça necessário, ao citarmos as notas apresentadas nos exames do SAEB, não desejamos reforçar a lógica quantitativa e classificatória que estes dados incitam. Porém, considerando o objeto deste estudo, é impossível ignorarmos o olhar que a sociedade lança sobre estas notas, considerando-as como um reflexo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no espaço escolar. Pois, diante da proposta de analisarmos a relação entre as práticas avaliativas, que integram processo de ensino e aprendizagem, e as notas destes exames (do SAEB), crê-se ser fundamental que tomemos tais notas como parte da análise, a partir das falas daqueles/as que conhecem as realidades que compunham/desenham a relação em questão.

Para compreensão da forma em que estas notas classificam as escolas, consultamos os seguintes canais: o site Novo QEdU e o Sistema “SAEB” (que integra o portal do INEP). A escolha destas duas fontes de informação se deve ao fato de disponibilizarem dados específicos que permitem atender ao que este estudo propõe. O site Novo QEdU permite uma visão geral dos indicadores nacionais em cada rede de ensino, assim, foi possível identificarmos os resultados expressos pelas escolas nas provas do SAEB e o formato em que as escolas são classificadas diante deste portal público.

Apesar da origem do site Novo QEdU, utilizaremos, de forma crítica, as informações disponibilizadas, devido ao fácil manuseio e a disponibilização de dados fundamentais para o estudo. Entretanto, considera-se que o site não foi produzido ingenuamente, tendo em vista que as empresas envolvidas em sua construção integram o que vem sendo entendido como “mercado da avaliação”, reforçando o vínculo entre o Estado e os “princípios de quase mercado” (Dale, 1994 apud Afonso, 2009), sob a justificativa de acessibilidade a informações educacionais que, teoricamente, contribuem com o desenvolvimento da qualidade educacional.

Ademais, o site Novo QEdU⁸ possibilitou o acesso a informações particulares acerca das escolas escolhidas, como: evolução no SAEB e no IDEB; taxas de aprovação, reprovação e abandono; percentual de “Aprendizado adequado”, dentro dos níveis de proficiência dos

⁸ Acesso por meio do link: <<https://novo.qedu.org.br/>>.

exames nacionais; dados sobre o perfil socioeconômico da comunidade e estrutura escolar; localização e contato da instituição; entre outras.

Já o Sistema “SAEB”⁹, que pode ser acessado pelo portal do INEP, nos permitiu acessar o boletim de desempenho das escolas em cada edição do SAEB. Os boletins apresentam informações como: o Indicador de Nível Socioeconômico; o Indicador de Adequação da Formação Docente; a Distribuição Percentual dos Alunos, por nível de proficiência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; além de quadros comparativos entre os indicadores da instituição e indicadores alcançados pelo município, pelo estado, pelo país e por escolas “similares”.

Chegando ao fim do *Ciclo de Pesquisa*, temos a terceira etapa, a *análise e tratamento do material empírico e documental*, que corresponde a valorização, compreensão e interpretação dos dados coletados, relacionando-os à fundamentação teórica apresentada no estudo; esta etapa pode ser subdividida ainda em: ordenação, classificação e análise de dados (Minayo, 2009).

4.2. TECENDO CATEGORIAS A PARTIR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A partir das entrevistas realizadas com as profissionais da Educação, adotamos a *Análise de conteúdo*, que segundo Bardin (1977), tem o objetivo de utilizar os dados (conteúdo e expressões do conteúdo). Assim, entende-se que esta proposta de análise possibilita a compreensão de informações/elementos da realidade estudada que, por vezes, não se apresenta explicitamente em sua concretude.

Dialogando com tal entendimento, Minayo (2009) aponta que, por meio da análise de conteúdo, “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 84). Quanto ao procedimento de análise, realizamos a análise temática de conteúdo, que possibilita o estudo de convicções, práticas e motivações de opiniões, sendo o tema compreendido como uma unidade de registro que pode se apresentar por meio de afirmações e/ou alusões que propunham significações isoláveis (Bardin, 1977).

⁹ Acesso por meio do link: <<http://saeb.inep.gov.br/saeb/>>.

A partir de tal proposta para coleta e análise de dados, buscamos identificar nas falas das profissionais entrevistadas informações explícitas e/ou implícitas que permitam a compreensão das práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas selecionadas. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdos se organiza em três etapas: “1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (Bardin, 1977, 95).

A primeira etapa, nomeada pela autora como Pré-análise, tem como objetivo tornar viável e organizada a realização dos próximos procedimentos da pesquisa, incluindo a análise propriamente dita; assim, cabe a pré-análise a escolha do material de análise, a criação de hipóteses e de objetivos a partir do que for analisado. A autora ainda destaca que tal etapa pode ser flexível, porém deve possibilitar que o estudo ocorra com precisão, deste modo propõe fases em que a pré-análise pode ser dividida (Bardin, 1977). São estas fases:

- a “*leitura flutuante*”, compreendida como uma atividade que possibilita ao/a pesquisador/a estabelecer aproximação com o material de análise. É a partir deste primeiro momento que as hipóteses vão surgindo e orientando o desenvolvimento de uma leitura mais precisa (Bardin, 1977). Durante esta fase, realizamos a leitura inicial das entrevistas, destacando pontos que acreditamos dialogar com as hipóteses que foram surgindo.
- a “*escolha de documentos*”, caracterizada pela determinação do material a partir das deduções/hipóteses levantadas durante a “*leitura flutuante*”, estipulando assim um *corpus* de análise. Nesta fase seguimos a “*regra da homogeneidade*”, proposta pela autora, que se fundamenta nas similaridades entre as escolas e as educadoras que entrevistamos, tendo em vista que foram obtidas por meio do mesmo “roteiro” de perguntas sobre a temática deste estudo (Bardin, 1977). Entretanto, ressaltamos que, apesar de apresentarem diversos pontos em comum, as falas das educadoras entrevistadas também expressam considerações divergentes, assim compreendemos que mesmo diante da homogeneidade que integra o material de análise, as concepções individuais delas emergiram durante as entrevistas, expressando as singularidades de cada realidade e de cada educadora.
- a “*formulação de hipóteses e de objetivos*”, que, segundo a autora, se dá quando nos questionamos “será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possui, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que ...?” (Bardin, 1977, p. 98). A luz desta exemplificação da autora, nos questionamos: se, diante das nossas leituras e do material previamente analisado,

podemos dizer que há de fato uma relação entre os resultados do SAEB e a sala de aula?; e, em caso afirmativo, como podemos caracterizar esta relação, considerando as realidades descritas pelas educadoras?

- a “*referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*”, que consiste na identificação inicial daquilo que o/a pesquisador/a compreender como indicativo para futuras categorias, assim podemos entender como uma classificação preliminar do *corpus* (Bardin, 1977). Nesta fase, identificamos de forma incipiente proposições que emergiram repetidamente nas entrevistas, expressando conteúdos que poderiam servir de índices para as categorias de análise.
- e, finalizando a etapa de pré-análise, a “*preparação do material*”, na qual, seguindo o que sugere a autora, realizamos a transcrição e o recorte das entrevistas, realizando uma composição formal do material a ser categorizado (Bardin, 1977).

Após concluída a pré-análise, iniciamos o que Bardin (1977) define como “Exploração do Material” a construção de procedimentos de codificação, prezando pelos recortes feitos no texto considerando-os como unidades de registro, que passaram a ser catalogadas e associadas para o desenvolvimento das categorias. Esclarece-se que por “codificação” a autora considera este processo de recorte, catalogação e associação, fundamentando-se nas regras já estabelecidas referentes às informações e características do conteúdo analisado. Ressalta-se que os recortes de texto, compreendidos como “unidades de registro”, podem partir de palavras-chaves identificadas em parágrafos/trechos de cada entrevista estando estas vinculadas a temas correlatos; é com base nestas unidades que dá-se origem a uma espécie de *categorização* inicial (Bardin, 1977). Por *categorização* a autora define que

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 1977, p. 117, grifos da autora)

Ao realizarmos os recortes das entrevistas, notamos que algumas temáticas revelaram-se em diferentes falas, assim, considerando a “repetição” destes temas, começamos a categorização inicial; tomando como base as etapas de “*inventário*” e “*classificação*”, definidas pela autora como isolamento e organização das informações, respectivamente (Bardin, 1977, p. 118).

Destarte, devido a frequência que tais conteúdos apareceram, elencamos inicialmente as categorias: Cultura do exame; Comparação Pessoal; Comparação Externa; Formação Autônoma; Formação Orientada; Entraves da Prática Docente; e Estratégias Pedagógicas. Conforme a análise ia se (re)construindo a luz da comparação entre os recortes, considerando a “*regra da homogeneidade*” e objetivo de identificar similaridades e distanciamentos que caracterizem a relação entre os resultados do SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, tais categoriais foram se transformando por meio da assimilação/agrupação, até alcançarmos a categorização final. Identificamos então as seguintes categorias finais: Cultura do Exame; Formação Continuada; e Estratégias Pedagógicas.

Em conclusão, elencadas as categorias finais, nos empenhamos na etapa de “Tratamento dos resultados, inferência e interpretação”, que fundamentada no referencial teórico já explicitado neste trabalho, foi realizada tendo como ponto de partida a *descrição* das informações contidas no texto das entrevistas, fossem elas palpáveis ou latentes; passando pela *inferência*, compreendida como “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 1977, p. 39); até realizarmos a *interpretação*, que é a significação das informações tratadas, considerada pela autora a fase final. Assim, apresentamos a seguir as discussões afloradas pela análise descrita, tendo como *corpus* o produto das entrevistas realizadas com educadoras da Rede Municipal de Educação de Salvador.

5. DIALOGANDO COM EDUCADORAS DAS ESCOLAS SOBRE O SAEB

Para análise da relação discutida neste estudo (entre os resultados das provas do SAEB e as práticas avaliativas escolares) foram selecionadas como participantes desta pesquisa duas escolas pertencentes à uma mesma região, ambas atendendo a bairros da periferia de Salvador/BA e estando sob supervisão da mesma Gerência Regional de Educação - GRE (órgão responsável por mediar o contato entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação - SMED). Ressalta-se que as escolas também apresentam um número aproximado de profissionais e estrutura física similar, evitando assim a disparidade de características que poderiam servir de justificativas para as possíveis diferenças pedagógicas dentro deste estudo.

Pressupõe-se ainda que as comunidades atendidas pelas escolas também apresentam similaridades entre si, no que se refere ao perfil socioeconômico. Pois, de acordo com o portal QEdu, ambas as escolas são categorizadas na “Classificação NSE3”. Citando como fonte o Indicador de Nível Socioeconômico - INSE, do INEP, o portal explica que tal classificação significa que

[...] os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas. (INSE, 2021, apud QEdu)

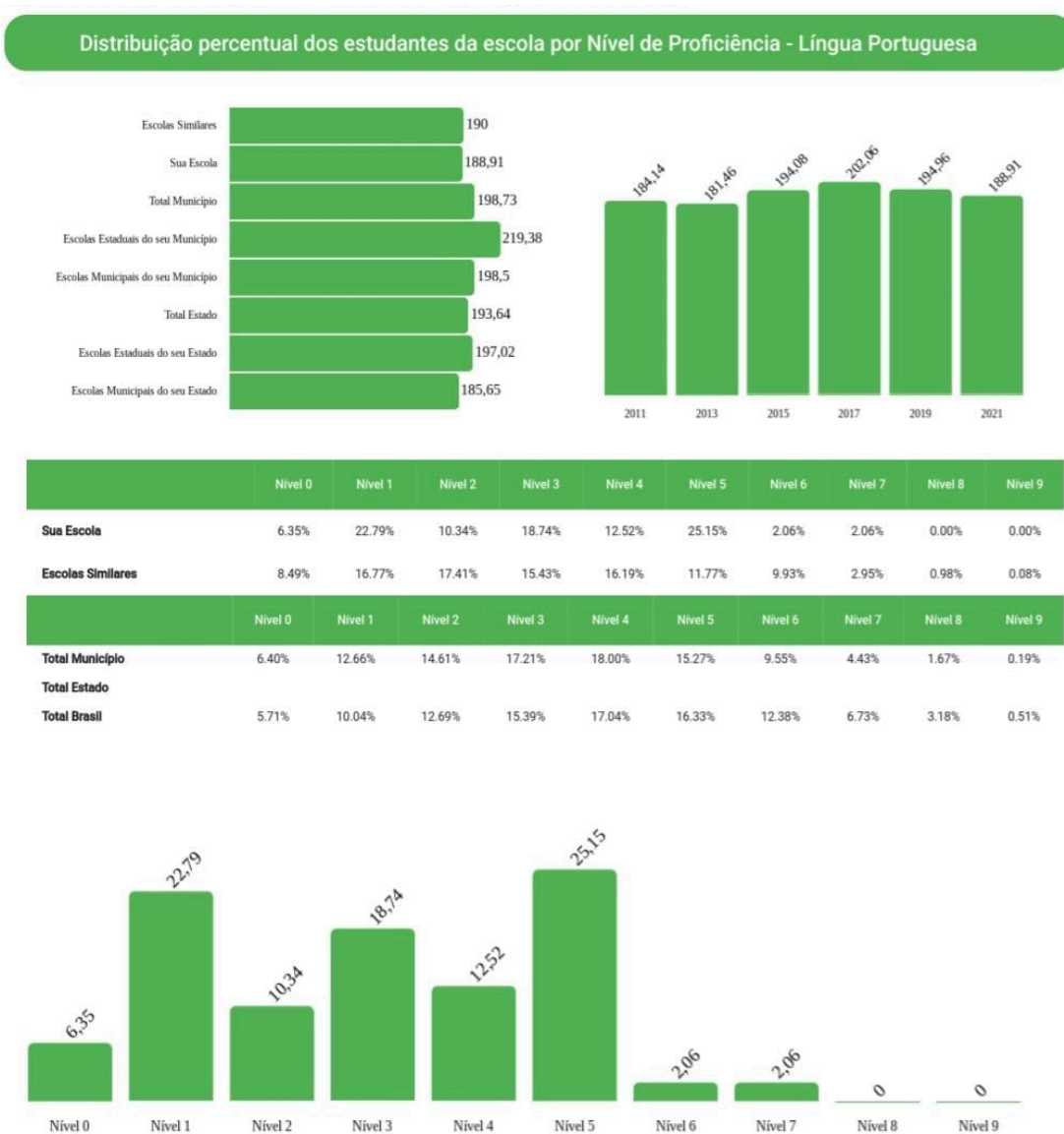
Ainda segundo o site QEdu, ambas as escolas apresentaram o “Nível 3” de proficiência dentro das Escalas de Proficiência do SAEB¹⁰ (INEP/MEC, 2020), expressando uma média de desempenho que varia entre 175 e 199 pontos, alcançados na edição de 2021, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Ressalta-se que no site citado, esta média de desempenho é vinculada ao termo “aprendizagem”, incitando o esvaziamento do conceito de aprendizagem e reduzindo-o ao desempenho expresso nas provas externas.

Ao buscarmos maiores informações acerca desta nivelção de desempenho em que as escolas (e seus sujeitos) são inseridas, encontramos no Sistema “SAEB”, que integra o portal do INEP, algumas descrições que gostaríamos de pontuar. No Sistema, é possível realizarmos uma consulta pública dos resultados do SAEB de 2011 até a última edição, de 2021.

¹⁰ Descrição dos níveis da Escala de Proficiência no SAEB disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf>.

Observamos como estes resultados, nomeados como “Boletim da Escola”, são apresentados numa perspectiva comparativista, a medida em que explicitam não apenas o desempenho da escola, especificamente do 5º ano da instituição, ao longo das edições do SAEB, mas também exibem as “Médias de Proficiência” de “Escolas similares”, do “Total Município”, “Escolas Municipais do seu Município”, dentre outras comparações. O documento também apresenta a descrição do percentual de estudantes em cada “nível de aprendizado”, mais uma vez tendo como base perspectiva comparativista entre a instituição e demais escolas/redes.

Figura 01: Trecho do boletim da “Escola A”.



Fonte: INEP.

Mas o que estes números significam para as escolas? Como as escolas recebem e trabalham com estes resultados? Como o desempenho destes estudantes nas provas do SAEB tem impactado no cotidiano escolar, em especial nas práticas avaliativas desenvolvidas em sala?

Buscando a compreensão da relação aqui estudada, dedicamo-nos a ouvir os/as profissionais de duas escolas municipais de Salvador. Respeitando o direito ao anonimato das escolas e dos/as profissionais, identificamos as duas instituições como “*Escola A*” e “*Escola B*”; e os/as profissionais de acordo com seu cargo seguido pela letra que identifica a instituição. Assim, a gestora e a coordenadora pedagógica da *Escola A* foram denominadas de *Gestora A* e *Coordenadora A*, respectivamente; no caso da gestora e a coordenadora pedagógica da *Escola B* foram identificadas como *Gestora B* e *Coordenadora B*. Destaca-se que foram realizadas entrevistas com 3 (três) professoras do 5º ano, sendo uma da *Escola A* e duas da *Escola B*, aqui nomeadas como *Professora A* e *Professora B1* e *Professora B2*.

Para realização das entrevistas foi necessário solicitar a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Salvador - SMED. Entretanto, a fim de desenvolver um trabalho colaborativo e respeitoso para com as profissionais de Educação, buscamos primeiramente dialogar com as escolas, apresentando o objetivo deste trabalho e questionando se os/as profissionais das instituições teriam interesse em participar por meio de entrevistas semiestruturadas que resultaram em gravações de áudio e, conseqüentemente, em material de análise.

Destaco que ao entrar em contato com as instituições educacionais, me apresentei como moradora da comunidade atendida pelas escolas e também como educadora na Rede Municipal de Educação de Salvador. Durante este primeiro contato a intenção era não somente demonstrar meu interesse como pesquisadora, mas criar uma aproximação que possibilitasse uma relação horizontal com as educadoras, de modo que criássemos um diálogo leve e sincero acerca do objeto de pesquisa. Antes de iniciarmos as entrevistas, também visitei a escola em momentos de culminância de projetos, como no caso da Feira de Empreendedorismo, realizada na *Escola A*, que foi aberta à comunidade para que esta fortalecesse o vínculo com a escola; e em uma ação de valorização da estética negra, realizada na *Escola B*, em que trançistas da comunidade realizavam diferentes penteados nas estudantes da instituição.

A aproximação como moradora da região e educadora da mesma Rede de Educação possibilitou, em nosso entendimento, uma relação mais próxima, para além da relação “pesquisadora-participante da pesquisa”, o que acabou por transformar as entrevistas deste estudo em encontros de troca e cooperação. Neste sentido foi notório o interesse das educadoras pelo tema da nossa pesquisa e o desejo de por meio dela compartilhar suas vivências e considerações acerca da realidade que vivem. Neste sentido, nos aproximamos do que aponta Ibiapina (2016) ao discorrer que

Encontrar parceiros que também possuem necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa. É necessário esclarecer que o objetivo comum é produzido a partir das relações de partilha, da negociação de sentidos e de significados produzidos no processo de reflexão crítica. O que ocorre a partir da opção volitiva dos docentes para participar da investigação. (Ibiapina, 2016, p. 46)

Ressaltamos, então, a parceria construída junto às educadoras que participaram desta pesquisa como elemento fundamental para a concretização deste trabalho. Estudar sobre a relação que se estabelece entre o SAEB e as práticas ali construídas não teria o mesmo sentido se não fosse realizada por meio da colaboração com aquelas que fazem parte do movimento de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003) desenvolvido nessas escolas.

Deste modo, somente após a aceitação e a aproximação com as instituições, solicitamos a autorização na Secretaria Municipal de Educação, já direcionando quais escolas participariam deste estudo. Todo o processo de solicitação foi realizado de acordo com o Documento Orientador de Estágio Curricular e Pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Salvador¹¹, disponibilizado pela própria SMED.

Com a aceitação das escolas e autorização da SMED, realizamos o cadastro deste estudo na Plataforma Brasil, responsável por registrar e unificar as pesquisas nacionais que lidam diretamente com seres humanos. Após submetida na Plataforma Brasil, a pesquisa é encaminhada a um Comitê de Ética em Pesquisa, juntamente com os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido, apresentado e assinado junto às participantes; Termo de Autorização da Instituição Coparticipante; Termo de Confidencialidade assinado pela equipe de pesquisa (mestranda e orientadora); e o Termo de Autorização Institucional,

¹¹ Documento disponível no link: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2022/05/Orientador-EstagioPesquisa07.pdf>>.

cedido pela instituição proponente, neste caso, a FAGED-UFBA; bem como o Projeto de Pesquisa. Para a devida submissão da pesquisa neste sistema, foi necessário ainda a descrição dos possíveis benefícios e riscos para os participantes, além de pontuações referentes à redução de danos vinculada aos riscos, caso se concretizasse. Com todos esses cuidados e procedimentos, fizemos imersão no campo de pesquisa para entrevistar sete profissionais da Educação - entre coordenadoras, gestoras e professoras).

Em relação ao perfil das entrevistadas, todas são licenciadas em Pedagogia, com mais de 15 anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Salvador, atravessando diferentes ciclos do SAEB, tendo presenciado também a implementação do Programa Salvador Avalia - PROSA, realizado desde 2013. Presente nas falas das professoras, o PROSA é, assim como o equivalente ao SAEB, desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, fundação de apoio a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF que se constitui como entidade privada voltada especificamente para projetos e serviços associados à avaliação em larga escala¹².

Ressaltamos que todas as educadoras entrevistadas estão há mais de 10 anos na mesma instituição educacional e, diante da vasta experiência com a rede pública e do conhecimento que elas têm da realidade das escolas em que estão inseridas, apontaremos a seguir como suas falas explicitam as categorias traçadas durante nosso estudo e como se articulam com escritos anteriores. Assim, tecemos uma análise que busca, por meio do *dito* e *não dito*, analisar a relação que se estabelece entre os resultados das provas do SAEB e as práticas avaliativas que integram o cotidiano das escolas *A* e *B*, conforme o objetivo geral desta pesquisa.

Nesse procedimento de se debruçar sobre as falas e as ocorrências mais frequentes ou demarcações da fala das entrevistadas, foi observável a ênfase na ideia do exame, com responsabilização de si e do/a estudante pela “não aprendizagem” ou até pela comparação, o que justifica a construção da primeira categoria de análise deste trabalho de pesquisa.

4.3.1. CATEGORIA 1: CULTURA DO EXAME

Tão imbricada em nossa sociedade, a ânsia por justiça, igualdade e qualidade também se faz presente na esfera educacional. Este desejo, no centro de uma cultura individualista, alimentada pela competitividade e pelo discurso meritocrático, encontra nos exames externos

¹² Informações disponíveis em <<https://institucional.caeddigital.net/index.html>>.

espaço para se fortalecer e normalizar o ranqueamento, a classificação entre os sujeitos e o desenvolvimento da “avaliocracia” (Correia, 2010).

Baseando-se numa perspectiva positivista e excludente, a avaliação é comumente confundida com o exame. Assim, é habitual ouvirmos que a avaliação externa atesta de forma imparcial os conhecimentos do/as estudantes e que a hierarquização dos sujeitos faz parte deste processo. Ao dialogar com as educadoras das escolas que integram este estudo, uma professora destacou que

[a avaliação] Pode excluir? Pode. Mas a gente tem que conversar com eles que a avaliação vai existir sempre. A avaliação vai existir sempre. É uma seleção de mestrado, é uma seleção de emprego, é uma seleção de tudo. Existe. Nunca deixou de existir. Não vai ser agora que vai. [...] Porque, querendo ou não, a vida é um pódio. Tô no primeiro, tô no segundo. A gente tem que pensar que a vida é assim. (Professora A)

Nota-se então a compreensão da avaliação como recurso seletivo, entretanto, ressaltamos que tal característica está dissociada do conceito de avaliação, sendo referenciada pela prática de examinar; ressalta-se que é habitual a confusão entre o ato de examinar com os de avaliar a aprendizagem nos espaços escolares e que tal confusão se fundamenta na historicidade da educação brasileira e na reprodução de condutas pedagógicas vivenciadas pelos docentes (Luckesi, 2011).

O autor ainda ressalta pontos que diferenciam a prática examinatória da avaliativa, destacando que ao exame cabe a classificação dos sujeitos, a verificação do desempenho em um momento pontual, voltando-se ao passado e determinando um produto final acerca do/a estudante; enquanto a avaliação é em si mesma processual, compreendida como diagnóstica e dedicada a construção de possíveis aprendizagens, buscando a compreensão da condição atual do/a estudante para promover, por meio de um percurso democrático e inclusivo, novos saberes.

Tomando como exemplo o concurso público, como traz a docente em sua fala, Luckesi (2011) nos alerta sobre o espaço do exame dentro e fora da sala de aula. Segundo o autor,

Por serem classificatórios, implicam a seletividade, o que é natural numa situação de concurso; porém na sala de aula, a seletividade é grave, pois atinge as raias da exclusão. Quem obtém a classificação mínima esperada é incluído, quem não a obtém é excluído. A seletividade suprime a necessidade e a possibilidade de futuros investimentos nos excluídos. (Luckesi, 2011, p. 198-199).

A fundamentação da “avaliação” na seletividade e individualidade produz não somente a classificação dos/as estudantes, mas também dos/as professores/as, que diante do produto de verificação da aprendizagem se colocam em um lugar de comparação diante de seus pares.

Sabe o que eu fiquei arrasada na última avaliação? A colega me disse que dez alunos da turma dela fechou a prova da Prova Brasil. Ai eu digo, meu Deus, e agora só três alunos fecharam [...] Porque se eu trabalhei, se eu me dediquei... eu faço planejamento, eu tenho a risca de estar ali fazendo, cumprindo, corrigindo. Eu corrijo questão por questão, volto. E por que os meus não fizeram isso? (Professora A)

A fala da professora demonstra um processo de autculpa, mas também de cobrança de si mesma, do seu trabalho. Contudo, ela o faz pela via da comparação, o que não é possível quando o enfoque dado é com base no avaliar. A comparação só é permitida no contexto do examinar. Se a docente entende que os/as estudantes precisavam ter aprendido tais assuntos/conteúdos/conceitos, não seria em *comparação* aos outros estudantes de outra turma, mas em relação aos objetivos de aprendizagem.

Destaca-se que, apesar da *comparação* expressa pela *Professora A*, colocar-se na construção de reflexões e (auto)questionamentos faz parte do processo formativo que integra este estudo, enquanto pesquisa colaborativa, tendo em vista que,

Investigar colaborativamente é processo autoformativo e de pesquisa, pois, à medida que refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos, é possível compreendermos o que fazemos, como o fazemos e por que fazemos em decorrência das manifestações do trabalho docente. (Bandeira, 2016, p. 70)

Entretanto, salienta-se também que o sentimento de autculpa não se desenvolve aleatoriamente, mas decorre da comparação e culpabilização que o meio externo incide sobre o espaço escolar. Sabe-se que a responsabilização é uma parcela da estrutura de *accountability* (Afonso, 2018) que envolve e dá suporte aos exames externos e entende-se ainda que tal comparação e culpabilização não se restringe ao/a professor/a e atravessa os demais sujeitos escolares, incluindo os/as estudantes.

Em outro momento da entrevista, a *Professora A* apresenta os/as estudantes como sujeitos a serem responsabilizados dentro desta estrutura. Entretanto, ao tratar do que considera ser “responsabilidade” dos/as estudantes, a professora se empenha em convidar a turma para uma atividade avaliativa, mas que se baseia no uso de materiais apostilados disponibilizados pela SMED, a fim de preparar os/as estudantes para o SAEB; durante sua fala a professora identifica o simulado como uma “*prova imensa*”.

Porque eu ensinava lá interpretação de texto, mas naquele momento eu tinha que dizer a ele que, né, identificar um... identificar uma informação explícita no texto, e dizer a ele o que ele tava fazendo. Que aquilo também era importante pra gente, e aquilo também era importante pra eles, porque eles pegavam aquela prova imensa, faziam de qualquer jeito, e... tá bom. Não, aquilo é importante pra vocês, aquilo é importante pra gente, aquilo é importante pra escola, vocês naquele momento são responsáveis. [...] A gente não pode passar a mão na cabeça daquelas crianças só porque elas são de escola pública. Não, a gente tem que ser bom. Eles têm que estudar, eles têm que ter responsabilidade. (Professora A)

Assim, a professora enfatiza que a prova daquela forma trabalhada tem uma importância individual e coletiva para o estudante e para a escola, portanto, deve-se ter um empenho em realizá-la para que se demonstre aprendizagem. No caso específico, a professora entende que, independentemente das condições socioeconômicas, todo sujeito tem direito de aprendizagem. Para isso, ela reitera que a criança deve estudar no sentido de adentrar a este processo de investigação/questionamento/criticização do que precisa ser apreendido. Ao invés de memorizar informações para dar respostas “certas” na prova.

Nos trechos da fala da *Professora A*, percebemos uma comparação atribuindo para si, ou aos/às estudantes, a responsabilidade de apresentar um “desempenho” exigido pela comunidade externa à escola, educadores/as tendem a questionar suas práticas, colocando a avaliação externa como imparcial e fidedigna. Isso pode ser percebido na lamúria da professora ao dizer “*fiquei arrasada [...] porque os meus não fizeram isso*” se referindo aos resultados da Prova Brasil, demonstrando a verificação e legitimação do processo de ensino e de aprendizagem realizado na escola, por meio dos exames nacionais.

Segundo Freitas (2016), o uso da avaliação como recurso de verificação e a crença de que médias de proficiência são sinônimos de progresso na Educação, prejudica a construção de novas práticas que, considerando o cotidiano da escola, estariam de fato voltadas para a melhoria da Educação. O autor nos alerta que, se há em nós o real desejo por uma educação de qualidade, dever-se-á priorizar a autonomia dos/as profissionais de educação e colocar a comunidade escolar no âmago da avaliação.

Diante do alerta feito por Freitas (2016), nos chama atenção o destaque que o autor dá a autonomia docente, pois esta tem sido diretamente afetada pela ilusão “avaliocrata”, visto que sob a responsabilização de professores/as, a mecanização destes/as profissionais tem crescido e se fortalecido, encontrando suporte no processo de privatização que a educação básica tem sofrido. Assim, com a promessa de orientar os/as professores/as no esforço de,

juntamente com os/as estudantes, conseguirem melhores resultados, materiais como o já citado Aprova Brasil têm sido utilizados de modo cesarista em sala.

Neste contexto, o uso deste material se insere no que Adrião (2022) chama de “privatização do currículo”, inserido no processo de privatização da educação brasileira. Segundo a autora, este processo não pode ser considerado como “parceria” entre a esfera pública (representada pela rede municipal) e a esfera privada (representada pela Editora Moderna, por exemplo), pois o planejar e o agir docente vem sendo coercivamente controlado num processo de privatização. A privatização do currículo se dá por meio da adoção que escolas/redes/sistemas fazem de programas, projetos, tecnologias e delineamento curricular proposto por organizações do setor privado.

Oferecidos como “tecnologias educacionais”, “sistemas privados de ensino” materiais estruturados entre outras denominações, as iniciativas consistem, em síntese, na oferta para redes públicas ou escolas privadas de livros, conteúdos e plataformas digitais pelos quais os conteúdos escolares, os processos e os ritmos de ensino [...] são estabelecidos e controlados por esses tipos de recurso. (Adrião, 2022, p. 97)

Ao dialogar com as educadoras, questionamos suas considerações acerca desta condição de trabalho, sob condução dos materiais estandardizados. Demonstrando insatisfação com o material e com a condição em que é colocada diante dele, a *Professora B2* nos relata que se sente cerceada em sem planejamento e ação, tendo que priorizar as demandas que o material impõe tendo em vista a preparação da turma para o SAEB e o curto tempo.

Em ano de SAEB é só assim. Hoje mesmo estava falando com ela [a coordenadora], dizendo que não vejo a hora de passar essa prova para poder respirar e trabalhar os outros conteúdos, porque a gente só está trabalhando os descritores do SAEB. Porque a gente não tem tempo hábil para trabalhar as outras coisas. Não tem! (Professora B1)

A gente se sente limitada, né? Esse ano mesmo eu disse “poxa, eu não posso trabalhar nada mais com o meu aluno?”. Não é que eu não tivesse espaço, é que eu não tinha tempo, eu não tinha tempo pra fazer outro tipo de atividade. Porque eu tinha determinadas lições para determinado período, fazer simulados em determinado período e lançar em determinado período. Eu não podia fugir daquele cronograma. E aí quando a gente ia pra o planejamento e jogava as aulas no planejamento você vê que não sobrava tempo pra fazer outras coisas, você tinha que dar conta daquilo ali. Então você se sente presa, né? Limitada. (Professora B2)

Assim, vemos a concretização da retirada da autonomia docente, bem como a manipulação do setor privado sobre *o quê, como, e quando* ensinar, já que as professoras se

referem à prova/simulado que são instrumentos elaborados por uma empresa especializada em testes. Tal empresa elabora e vende os itens para as Redes de Educação, com a promessa de que tais instrumentos mostram resultados reais de uma “certa aprendizagem” em um período de tempo específico.

A Professora B1 fala em “*não ter tempo hábil*” e a B2 fala repetidamente em “tempo”, “determinado período” e “cronograma” sinalizando um impedimento ou obstáculo no desenvolvimento de seu trabalho e mantendo-se consciente de que a relação de aprendizagem seria prejudicada porque o tempo que elas especificam é uma imposição. Esse mesmo tempo que deveria ser um elemento favorável à aprendizagem, sabendo que temos tempos diferentes para aprender, estava sendo sufocado pela burocracia e determinação das regras externas sobre o fazer docente, portanto, afetando a autonomia das professoras a ponto de uma delas fazer um apelo de que “*poder respirar*” (B1) quando se refere a ter tempo/espaço para trabalhar não apenas outros conteúdos, mas também temáticas importantes para a aprendizagem da criança.

Já a Professora A destaca a organização do material como um ponto positivo, descreve com empolgação o fato de o material se fundamentar nos descritores do SAEB e oferecer um “retorno”, que consiste em um relatório produzido pela plataforma Aprova Brasil com base nas respostas que os/as estudantes apresentaram durante o simulado/prova.

A gente tem questões de fazer, a gente tem a quantidade de lições, para, faz a avaliação, eles têm os descritores, tudo organizado, a gente tem um banco de dados, né, que a gente pode ter acesso, a gente tem um retorno. [...] Consigo dar conta do material. Agora... a gente faz a maratona, né? Porque tem a quantidade de semanas pra você trabalhar aquilo ali, depois você aplica a prova, depois você lança a prova, depois você vai ver onde é que sua turma está em defasagem, né? Pra você voltar e.... Nem sempre você consegue fazer isso ao pé da letra. Por quê? É um nível muito alto, né? Já é um nível de Prova Brasil. [...]Então... assim... é um nível alto, onde você tem que trabalhar com todo mundo e nem sempre você alcança, porque é difícil. Agora, para aqueles que acompanham a turma, o material é muito bom. O que é que eu faço? Eu tenho aquele momento em que eu pego aqueles que não sabem ler e trabalho separado, mas o Aprova Brasil em si, eu trabalho com todo mundo. (Professora A)

Apesar de ressaltar com ânimo o que considera ser positivo no Aprova Brasil, a Professora A também destaca a limitação que o material impõe sobre o tempo e atividade da prática docente, reiterando o que foi dito pelas Professoras B1 e B2. A educadora também destaca que, apesar de fornecer um retorno do desempenho, o controle que o material impõe

sobre o tempo pedagógico que ela se refere à “maratona” não possibilita que a mesma e a turma retomem discussões/conteúdos.

Ao fim da fala da *Professora A* notamos que, apesar de ressaltar que o material não se adequa a toda a turma, considerando os níveis de leitura e escrita, segundo a própria educadora, ainda assim, ela utiliza o material com todos/as os/as estudantes, demonstrando o poder que é atribuído a este material, como se seu uso fosse fundamental no processo de ensino e aprendizagem, não podendo ser deixado de lado, mesmo diante das peculiaridades que atravessam a turma.

Essa organização do trabalho pedagógico que é apartado do planejamento e que coloca o/a professor/a na condição de “aplicador” de um material pronto, atende a uma caracterização do processo de trabalho na perspectiva capitalista, retirando do/a docente o seu poder de decisão. Villas Boas (2017) ressalta que cabe ao/a professor/a o direito de planejar o seu trabalho, tendo em vista que ele/a possui convívio direto e constante com os/as estudantes e que é este convívio que permite ao/à educador/a desenvolver um trabalho coerente com a socialização de conhecimentos e com a compreensão da realidade vivida por estes sujeitos.

Ainda segundo a autora, diante deste contexto de cisão entre a concepção e a desenvolvimento do trabalho pedagógico,

o professor fica reduzido a uma pequena unidade participante de um processo relativamente complexo, definido pelas administrações de sistemas de ensino em níveis federal, estadual e municipal, pelas editoras, pela tecnologia moderna e pela gestão da escola. Como se vê, o professor e o estudante se localizam ao final de uma cadeia de definições. (Villas Boas, 2017, p 18)

Salienta-se, porém que, apesar de serem colocados ao final do processo, são os/as professores/as e os/as estudantes/as apresentados/as a sociedade como responsáveis pelos resultados, como se estes dependessem apenas de seu entusiasmo. A exemplo, temos a divulgação pública dos/as profissionais e estudantes considerados/as “destaques no Prosa”¹³. Essa estratégia de divulgação demonstra como a standardização, que se apresenta por meio de materiais como o Aprova Brasil, e a responsabilização, sob o discurso de valorização, têm ultrapassado os muros da escola, sendo apresentada e estimulada em toda sociedade.

¹³ O Prosa - Programa Salvador Avalia, é o sistema de avaliação desenvolvido desde 2013 pelo município de Salvador e fundamentado na Teoria de Resposta ao Item - TRI. Segundo a Smed, o exame tem como finalidade aparelhar professores/as com informações acerca do desempenho dos estudantes para além dos resultados do SAEB.

Além da exposição destes/as educadores/as e estudantes nos *outdoors* da cidade, foi realizada no dia 10 de outubro de 2023, uma postagem no perfil do Instagram da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, em colaboração com o perfil da Prefeitura de Salvador, apresentando fotos de estudantes, diretores e professoras em *flyers* que afirmavam “Destaque no PROSA e na Educação de Salvador”. Como legenda, a publicação divulgava, “Já viram nossos destaques do PROSA espalhados pela cidade? Vocês deram um show, parabéns!”. Tal ação reflete a exposição e indução à comparação entre as escolas e seus sujeitos, reforçando a cultura do exame já existente nas escolas e para além delas. Durante entrevista com as educadoras do 5º ano, buscamos compreender quais as percepções que elas tinham sobre tal ação.

Eu concordo que a questão positiva seja muito bacana. Entendeu? A gente só não pode pensar que o contrário também seria bacana. Por quê? Porque eu tenho andado e conversado com os colegas de... eu tenho 28 alunos e 14 chegaram ano passado sem ler. Então, assim, não é a pró. Você compreende? Não é a pró. Eu precisaria de uma parceria, de uma parceria com a família, e também talvez não fosse só a escola. E aí hoje eu tenho só quatro alunos que estão nesse processo que ainda não aprenderam a ler. A gente já avançou muito, mas não seria culpa. [...] Então, mas eu acredito que a visibilidade desperta até aquele pai de “Ó, eu vou querer botar meu filho naquela escola, porque aquela escola é boa, tá na televisão, tá no outdoor”, e aí ele também vai ser cobrado pra que o filho também aprenda. Porque a gente sabe que tem crianças com dificuldades, tem crianças com problemas mesmo de aprendizagem e tudo. Então, é muito relativo. Agora, a questão de chamar atenção, de dizer que a escola tá com alto índice de desenvolvimento, acho muito bacana. [...] E é bacana ver um aluno lá com o nome dele, com a foto, a foto da escola, da gestão. Isso faz com que a gente cresça. Agora a gente tem que ter o cuidado do contrário. Porque é difícil. (Professora A)

Em sua fala, a *Professora A* parece apoiar a ação, porém com ressalvas. A repetição da fala buscando a isenção da culpa enquanto professora “*não é a pró*” demonstra o cansaço em ser responsabilizada/culpabilizada diante dos resultados dos exames. E ao mesmo tempo, ela defende a “*visibilidade*” das coisas boas, acreditando que “*isso faz com que a gente cresça*”. Essas falas de apoio à ação de fazer propagandas dos resultados nas provas municipais são internalizadas pela docente como uma espécie de reconhecimento/valorização do trabalho que é feito na escola, ou seja, houve tanto empenho que merece ser publicizado em massa.

Além disso, a *Professora A* também revela que sente falta da aproximação com a família dos/as estudantes e acredita, esperançosamente, que a divulgação destes “destaques” poderia servir como atrativo para que os/as responsáveis fossem mais atuantes no processo de escolarização dos/as estudantes.

Entretanto, a resposta da professora também dá lugar a compreensão de que a ação realizada pela SMED e pela prefeitura induz a classificação das escolas e dos/as profissionais da rede, à medida que as instituições e os/as profissionais divulgados passam a ser vistos como bons/melhores, assim, como expressa a própria docente, há a possibilidade de uma interpretação contrária, em que escolas e profissionais sejam colocados no lugar de inferioridade.

A *Coordenadora A* também demonstra satisfação com a divulgação dos “destaques no PROSA”. Segundo ela,

Isso ajuda. Muito, muito, porque o trabalho dela [diretora que aparece em um dos flyers como destaque] precisa ser visto. Assim como o nosso, a gente percebe. Eu tive a oportunidade, em 2012, de ganhar o Prêmio Professor em Ação, na modalidade coordenação. Naquela época, nós tivemos um projeto, foi o projeto Formação de Leitores e Escritores Proficientes. E graças a Deus o nosso projeto, graças a Deus, nos deu prêmio. Então foi uma alegria muito grande. [...] E como coordenadora eu também ganhei, fiquei muito feliz. Então isso pra gente é uma recompensa. Hoje nós não temos mais, assim... mas essa questão de divulgar ajuda. Não é a questão da competitividade, mas é a questão de você apresentar o que faz e você vê que dá certo. E assim como aquela colega está sendo destaque hoje, pode ser amanhã uma colega nossa daqui. Eu acho isso maravilhoso. (Coordenadora A)

Durante a entrevista, notou-se na *Coordenadora A* certa satisfação pelo “reconhecimento” do trabalho realizado, e isto merece um “prêmio”, uma “recompensa” que é mostrar para toda a população o que a escola faz de bom: “alcança resultados” que merecem ser divulgados. Assim, a mesma acredita que a visibilidade dada, em primeiro lugar, à diretora à que se refere no *flyers*, ela também estende aos demais agentes da escola e entende que essa ação de divulgação em massa valoriza estes sujeitos e de seus resultados; ela acredita ser esta ação uma fonte de motivação para os/as demais profissionais da educação, a ponto de afirmar com entusiasmo “*Eu acho isso maravilhoso*”.

De modo dissidente, a *Diretora A* e a *Coordenadora B* parecem discordar da opinião de suas colegas, compreendendo tal divulgação - em *outdoors* - como um falso reconhecimento, que reforça a ênfase dada aos resultados, em detrimento das vivências e construções realizadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A *Diretora A* destaca que

é uma subvalorização e que só é olhar o resultado, não é analisar o processo e o contexto dessas escolas, que a gente tem tantas necessidades, tem tantas situações. A nossa escola mesmo, ela tem estrutura péssima! Uma estrutura péssima! O banheiro... tudo é adaptado! A gente faz as coisas aqui sem o espaço coberto... A gente tá com esse toldo por conta da feira. E até para a

gente propor para as crianças atividades desemparedadas, fora da sala de aula, a gente tem que contar com o tempo, com a boa vontade do professor, para que as crianças possam construir essa aprendizagem de uma forma que não seja só aquela questão de livro e caderno na sala de aula. E aí eu acho que a Secretaria deveria procurar valorizar mais o processo do que os resultados. (Diretora A)

Ah, eu acho bacana (a divulgação dos destaques do PROSA) porque estimula. Quem faz o trabalho bem feito quer ser reconhecido. [...] Todo mundo quer ser reconhecido. Mas a gente tem que perceber onde é que o outro tá que propiciou aquilo? [...] Então, uma escola que ela tem uma boa infraestrutura, salas climatizadas, o menino não fica amontoado um em cima do outro, que não tem um pagodão tocando do lado, que o menino não vai apreensivo pra escola porque ele já ouviu dizer que vai ter confronto. Isso vai interferir, gente, até no prazer do menino ir pra escola. Ele fala assim “Poxa, a minha escola é bonita!”, ele tem vontade de ir pra escola; “Aí, a minha sala é espaçosa, tá tudo organizado!”. Aí ele vem pra uma escola que do meio pra o fundo quando chove pinga? Que a professora tem que amontoar os meninos todos onde não molha? (Disse em tom de indignação e indicou com o rosto para uma professora que passa por esta situação na Escola B) Aí um espaço que já não cabe 30 (alunos), 50% (do espaço) com 30 (alunos). A gente tá infringindo aqui a lei da Física, dois corpos estão ocupando o mesmo espaço! Como é que flui uma aula? Não tem como fluir! “Ah, mas a professora consegue?” Consegue. Mas não é porque ela consegue. Será que ela não pode ter condições melhores pra conseguir melhores resultados? Ah, aí também é querer enfeitar, né? (Coordenadora B)

A *Diretora A* apresenta um entendimento ampliado sobre a Avaliação como processo e não compreende a ação de divulgação como algo “benéfico”, como ela mesma se refere à “subvalorização” uma vez que os resultados não são capazes de relevar a situação de uma escola. Mais que isso, ao olhar os resultados podemos ter uma falsa impressão de que tudo corre bem. Entretanto, a *Diretora A* e a *Coordenadora B* narram situações de precariedade das escolas e que não devem ser apagadas/invisibilizadas por causa das mostras parciais (resultados) que são feitas sob o patrocínio do governo municipal.

Destacando diferentes elementos que poderiam contribuir para a aprendizagem dos/as estudantes, a *Diretora A* aponta que muito além de enfatizar descritores e propor atividades com o formato aproximado das provas externas, é fundamental pensar que toda a escola, e não somente a sala de aula, é espaço de aprendizagem; que muito além de resultados, se espera a valorização do processo de construção das aprendizagens. Do mesmo modo, a *Coordenadora B* faz duras críticas à estrutura das escolas que poderiam ter melhores condições físicas que poderiam interferir/contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens de todos os envolvidos no processo.

Em outro momento, a *Coordenadora B* retoma suas considerações acerca da estrutura das escolas e dos impactos que esta pode ter na aprendizagem dos/as estudantes. Assim, ela relata uma experiência vivida durante um encontro formativo voltado para o compartilhamento de práticas pedagógicas e de preparo para o PROSA.

Foi em uma escola que teve um bom resultado no PROSA. E aí, foi pra elas falarem um pouco da prática pedagógica delas do dia a dia que pudesse ser um auxílio, um referencial para o trabalho das outras escolas. Foi muito bacana, a gente percebe que a equipe é muito unida. A diretora tem duas vices que dão um suporte no trabalho, o que permite que ela saia pra dar reforço... então foi muito bacana essa devolutiva. E é uma coisa que eu sempre cobro da rede. [...] E aí foi apresentado o ranking das GRs. As GRs Subúrbio 1 e 2, as últimas; Orla e Centro, top das galáxias, né? E aí a gente percebe a nuance, né? [...] Porque? Quem quer ir pras escolas do Subúrbio? Ninguém! Falta professor, falta funcionário, falta segurança, a violência nessas comunidades interfere no funcionamento da escola, recorrentemente tem que suspender as aulas por conta da violência. [...] Então, tudo isso também interfere no resultado daquela escola. (Em tom de sarcasmo e indignação a educadora seguiu com a fala) “Ah não, não é bem assim”. É claro! Porque se eu exponho isso, eu exponho a fragilidade da rede e eles não querem ser expostos, né? Tem que botar a culpa em alguém. (Coordenadora B)

Expressando seu desconforto, a *Coordenadora B* reforçou sua compreensão de que, além da estrutura física, o meio em que a escola está inserida pode afetar “o resultado daquela escola” nos exames externos, isto porque a instituição educacional fica localizada em uma região desprovida de segurança, passível de confronto e violência. Esses problemas sociais como a fragilidade da segurança pública e a falta de investimentos sociais e econômicos têm impacto direto no desenvolvimento da comunidade em geral.

A *Coordenadora B* ressalta que é injusto comparar os resultados das escolas do subúrbio com as dos bairros do Centro e da Orla de Salvador, sendo estas últimas consideradas “top das galáxias”, tendo em vista a localização e infraestrutura das instituições destas localidades. Mais uma vez a fala da educadora sinaliza que os resultados nos exames não dão conta de expressar o contexto em que estes sujeitos ensinam/aprendem.

Concordante com a indignação da *Coordenadora B*, a *Professora B2* dividiu conosco a sua opinião. Revelando aversão a proposta da SMED e da prefeitura de Salvador, ela traz à tona o caráter competitivo e enganoso que a campanha de divulgação carrega, segundo ela, ocultando carências reais das escolas, conforme citaram as educadoras anteriores, em contraponto a supervalorização da nota, do desempenho.

Rapaz..., eu acho ridículo isso, eu acho ridículo! É colocar uma competição, sabe? Colocar uma competição nas escolas. Tem um lado positivo, né? A gente se estimula a fazer as coisas. Mas tem um lado que eu acho que não traz nenhuma vantagem pra escola. Traz só uma competi... Eu sinto as pessoas fazendo as coisas por um ego particular, por aparecer, mostrar que tá fazendo e pensando muito pouco na criança. (Perguntei se ela achava que isso tirava o foco da aprendizagem e enfatiza só o desempenho) Sim, sim. Só no desempenho. Porque a gente sabe que mesmo que a rede tire uma nota boa, a gente sabe a deficiência da rede e a gente sabe também que a escola... esse ano tudo indica que a escola não vai ter nota boa. Então, os alunos vieram de um processo muito difícil e a prova é a mesma que foi feita antes da pandemia. (Professora B2)

Eles querem os resultados. Mas o suporte, o apoio que eles deveriam dar pra que os resultados aconteçam, eles não dão! (Professora B1)

O tom de revolta das *Professoras B1* e *B2*, denuncia o caráter examinatório e excludente do sistema quando adota posturas como esta que não levam em consideração as condições reais de trabalho docente, a estrutura física das instituições, a organização do trabalho pedagógico, o processo de ensinar e aprender em que a criança está envolvida. E, segundo a *B2*, esse destaque feito, leva a ações pedagógicas superficiais em que a prática pedagógica está “*pensando muito pouco na criança*” porque “*Eles querem os resultados*”.

Afinal, diante de tantas cobranças e comparações, o que se espera que seja ofertado pela Secretaria Municipal de Educação? O que poderia servir como suporte, conforme foi dito pela *Professora B1*? Tais questionamentos nos remetem à segunda categoria, que trata da Formação Continuada, que apesar de ser ofertada pela SMED é considerada pelas educadoras como insuficiente/insatisfatória, assim elas fazem um desabafo em tom crítico e também compartilham suas estratégias para uma formação continuada que emerge das necessidades reais da escola.

A sinopse da construção dessa categoria intitulada de **Cultura do Exame** ocorreu a partir de nossa interpretação do conteúdo produzido nas entrevistas das educadoras que se cobram muito acerca dos resultados das provas. Mas o que percebemos é que há uma prática quase que consolidada e mecanizada por causa das cobranças que recebem da Secretaria Municipal que utiliza o PROSA, mas também dos exames nacionais com a utilização das provas do SAEB. O que percebemos é uma inquietação das educadoras porque não há tempo para trabalhar o que acham importante para a aprendizagem das crianças, mas se veem responsabilizados pelos resultados e por isso, investem no treinamento para que os/as estudantes se saiam bem nos testes.

4.3.2. CATEGORIA 2: FORMAÇÃO CONTINUADA

Nas falas das professoras entrevistadas o tema da Formação Continuada foi latente e a ênfase do diálogo fez com que, ao analisarmos as informações do campo empírico, percebêssemos que esta seria uma categoria importante na pesquisa. Por isso, buscamos a relação entre as falas das educadoras entrevistadas e o que propõe oficialmente a Rede Municipal de Educação de Salvador acerca da Formação Continuada.

Assim, tivemos acesso ao Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, produzido pela SMED com orientações para a prática pedagógica e curricular das escolas que atendem as turmas do 1º ao 5º do Ensino Fundamental. Neste documento, o item sobre Avaliação associado à Formação Continuada mereceu uma análise para compreensão de como as orientações têm interferido na organização e desenvolvimento das práticas avaliativas.

Este documento contempla os princípios da educação municipal, os pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas, a concepção das áreas do conhecimento e as aprendizagens esperadas para cada disciplina, a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem, e a formação continuada de educadores. (SMED, 2018, p. 7)

Ao tratar da função pedagógica da avaliação, o documento descreve a organização dos anos/séries em que a Rede tem se fundamentado. Organizada em ciclos, a Rede Municipal de Educação de Salvador não permite a aprovação/reprovação anual, mas com intervalos entre os anos escolares, assim, o primeiro ciclo compreende ao espaço entre o 1º e 3º anos, e o segundo ciclo compreende ao intervalo entre o 4º e 5º anos; sendo possível a reprovação dos/as estudantes apenas ao fim de cada ciclo, ou seja, no 3º e 5º anos.

Apresentando um quadro comparativo, baseado em Jacomini (2010), o Referencial afirma que, no que se refere a avaliação, a SMED acredita na avaliação contínua e formativa, sendo contínua por se configurar como acompanhamento do ensino e da aprendizagem, e formativa por essencialmente fornecer subsídios para o desenvolvimento do planejamento pedagógico à luz das “reais necessidades do alunado” (SMED, 2018, p. 115). Destarte, espera-se da Rede a oferta de atividades de Formação Continuada que dialoguem com tal perspectiva.

Seguindo com as orientações acerca da avaliação escolar é proposto no documento que

A avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede ocorre com frequência contínua, na modalidade formativa e também certificativa. [...]

Em síntese, a Rede adota a organização curricular não seriada por conhecer as consequências negativas que a reprovação anual provoca na vida do aluno e reconhecer que cada um possui um tempo e uma forma de aprender. Nesse sentido, tem investido ultimamente na reelaboração de suas diretrizes pedagógicas, elaboração de material pedagógico próprio e formação continuada. (SMED, 2018, p. 116)

Apesar do trecho acima citar a produção de um material pedagógico próprio da Rede, no que se refere às práticas avaliativas realizadas em sala com turmas do 4º e 5º anos, a prioridade na Rede tem sido o uso do material apostilado chamado de “Aprova Brasil”. Esse material, que é produzido pela Editora Moderna, tem servido de base nos encontros de Formação Continuada, considerando o seu uso obrigatório em sala como um preparatório para a prova do SAEB.

Acompanhando a produção de materiais apostilados, o setor privado, por meio da privatização da educação (Adrião, 2002), tem alcançado também a esfera da Formação Continuada, que segundo o Referencial citado, seria ofertada pela Rede. Porém, nota-se que a Formação ofertada tem sido convertida em treinamento dos/as professores/as para uso dos materiais como ferramenta de treino dos/as estudantes, tendo em vista o alcance das metas de desempenho no SAEB. Quando questionadas sobre a formação ofertada pela SMED para o desenvolvimento da prática avaliativa em sala e para a realização das provas do SAEB, as professoras responderam que

Esse ano tá tendo todo esse preparo, tardio, porque essa formação foi mês passado, em setembro. Com as turmas do quinto ano e... Mas do terceiro, vocês estão fazendo o quê? [...] Só as avaliações pensando em resultados. Mas e as ações para chegar nesses resultados? A gente trabalha aqui, mas de lá pra cá, não tem nada. (Professora B1)

Eu não lhe digo que é o suficiente essa formação, porque é uma vez... não são quatro formações no ano, né? É aquele encontro... Eu sempre tenho a avaliação e eu coloco que é pouco tempo. Mas eu não vou dizer a você que não é bacana, que não é legal. Os professores são maravilhosos, que dão Português e Matemática. Pelo menos todas as vezes que eu fui na formação, os professores são maravilhosos, tanto de Português como de Matemática. Eles fazem mesmo... O que eu lhe digo é que o tempo é pequeno, né? Agora, o material (se referindo ao material Aprova Brasil) é muito bom. (Professora A)

Demonstrando aborrecimento com a postura da Secretaria Municipal de Educação, a Professora B1 destacou as exigências que são feitas pela Rede diante do desempenho das turmas do 5º ano, sem a oferta de uma formação continuada satisfatória. A educadora chama atenção para o fato de a formação ter sido realizada de modo extemporâneo, ao descrever o encontro como “tardio”; já a Professora A faz referência ao tempo de realização da formação

e afirma “*é pouco tempo*” e “*o tempo é pequeno*”. Nota-se então o desejo das professoras por formações com maior duração e, que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que venham a contribuir com as necessidades que enfrentam na realidade da sala de aula. Pois, conforme a *Professora B1* ressaltou, a formação foi realizada às pressas, “*pensando nos resultados* (do SAEB)”. Ao expor sua indignação e cansaço, notórios no trecho “*a gente trabalha aqui, mas de lá pra cá, não tem nada.*”, ela revela a ausência de ações efetivas, que ofereçam à escola o devido apoio para o desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes e, conseqüentemente, para o alcance dos resultados desejados.

A *Professora A* relata em sua fala que as formações têm sido realizadas com foco nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, tendo em vista que a educadora enfatiza tais áreas em sua fala. Destarte nota-se a prevalência da abordagem das áreas examinadas nas provas do SAEB, as que acabam por definir a dita “nota da escola” e a sua classificação. Além da ênfase dada às áreas verificadas nos exames externos, a atenção quanto à formação das professoras também se restringido ao ano escolar que participa do SAEB neste ano, no caso o 5º ano, ignorando os demais estudantes que, logo em breve estarão na mira dos exames de verificação, assim a *Professora B1* questiona “*do terceiro ano, vocês estão fazendo o quê?*”.

O relato das educadoras nos apresenta uma formação correlata a perspectiva positivista e tecnicista, em que a formação e o treinamento são comumente confundidos, levando a redução do sistema cultural e das relações sociais que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem, que passa a ser apenas em sua dimensão técnica, fundamentando-se na hierarquização entre a teoria e a prática (Esteban, 2001). Nesta perspectiva, os encontros formativos descritos pelas entrevistadas nos remetem a um treino que antecede a ação que seria reproduzida em sala. Este modelo de formação pode ser considerado como uma racionalidade técnica, concebendo o agir profissional, neste caso, educativo, como meramente instrumental e fundamentado na repetição de técnicas enrijecidas (Curado Silva, 2011).

Neste contexto, a formação continuada geralmente se atenta a apresentação do “*novo*” à professores/as, de modo que discursa-se sobre “*novos enfoques, traduzidos em novos instrumentos e métodos, apresentados à prática como novas sugestões, complementares às anteriores com o objetivo de aperfeiçoar a aplicação do paradigma*” (Esteban, 2001, p. 44). Nesta esteira, formações desvinculadas da realidade enfrentada pela escola buscam, por meio de ações pontuais, suprir carências acusadas por exames externos que se fundamentam apenas em descritores quantificáveis, ignorando as complexidades do cotidiano escolar.

Perante a atenção limitada a algumas áreas de conhecimento e a um grupo específico de estudantes, compreendemos a invisibilização dos demais estudantes, bem como o apagamento das necessidades de aprendizagem nas demais áreas. Pois, conforme o cerceamento que as professoras têm sofrido em seu trabalho pedagógico, já relatado por elas, e de acordo com a condução dada à formação continuada destas professoras, destacamos como consequência o relato apresentado pela *Coordenadora B*.

E outra coisa que eu sempre pontuo, que eu acho... a gente precisa repensar o currículo como um todo. Como o menino que ele apresenta o problema no quinto ano... ele não apresentou o problema no quinto ano. Ele apresenta o problema lá, no primeiro dia que ele bota o pé na escola. Mas ele passa o tempo todo invisível! Quando ele chega no quinto ano, cai numa avaliação de SAEB... [...] então, a gente tá muito atrasado, a gente tá muito aquém. Aí a gente fica nessa dívida. Quando chega no quinto ano do SAEB, aí quer que o menino faça tudo. [...] Porque ela (se referindo a professora do 5º ano) não vai poder fazer milagre. Esses meninos aqui (indicando com o rosto para quatro alunos que estavam tendo “reforço” com uma professora na mesa ao lado), eles são da Rede, sempre foram da Rede. Sempre foi pontuada a dificuldade de aprendizado desses meninos porque eles foram invisíveis na rede. Eu disse isso ao coordenador que acompanha a escola. Eles foram invisíveis para a rede o tempo todo! E eles só tiveram visibilidade esse ano porque eles são de uma turma que vai fazer Prova Brasil (se referindo a prova do SAEB). Porque se não fosse, ia passar batido novamente. (Inconformada com a situação, a educadora questionou) Que educação é essa? De resultado! Resultado por quê? Porque tá atrelado a recurso financeiro. Não tem seriedade! (Coordenadora B)

É notória a aversão da *Coordenadora B* diante do processo de exclusão e apagamento que os/as estudantes do município têm sofrido e das cobranças que são feitas sobre as escolas. Apresentando uma fala enfurecida e carregada em angústia, a educadora destaca repetidamente que os estudantes que apresentaram, desde o primeiro ano, necessidades de aprendizagem “*foram invisíveis para a rede o tempo todo!*”; ela expõe que neste ano essas crianças se tornaram visíveis não porque há uma preocupação por parte da rede municipal para com a aprendizagem destes estudantes, mas porque “*esse ano porque eles são de uma turma que vai fazer Prova Brasil*”, sendo convertidos assim em geradores de resultados e de recursos. Afinal, conforme destaca a *Coordenadora B*, o foco nos resultados do SAEB não é algo desprezioso, mas estratégico, tendo em vista que os indicadores produzidos por estes estudantes “*tá atrelado a recurso financeiro*”.

A invisibilização destas crianças ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental representa uma consequência de quando não se considera o erro como uma possibilidade na construção do conhecimento, como se o erro se o erro devesse ser banido da escola. É em

contextos como este que, ao analisar uma atividade de escrita, Esteban (2001) nos chama atenção para produções/respostas que vão além do *sabe* ou *não sabe*, assim a autora aponta que diante de uma resposta que não atenda a um padrão esperado, o/a professora “não consegue ver o que ele (o estudante) já sabe” (Esteban, 2001, p. 139, grifo nosso), o que leva o/a professor/a à compreensão da resposta como sinônimo de erro e de incapacidade desta criança na construção de novos saberes.

Neste sentido, a não visualização do que esta criança já sabe por trás do seu “erro” lança não somente o *saber* deste estudante em lugar de invisibilidade, mas também a própria criança, que passa a ser posta no lugar de impossibilidade de aprendizagem, um lugar invisível perante o desejo pelos acertos. Assim, a autora destaca que

A oposição erro/acerto marcada pela dicotomia saber/não-saber, contribui para o silenciamento daqueles, cujas vozes não são ouvidas, reconhecidas e valorizadas no processo pedagógico, revelando a presença da tensão inclusão/exclusão social nos procedimentos escolares. (Esteban, 2001, p. 134-135)

Assim, ao longo da vida escolar estes sujeitos e suas formas de demonstrar conhecimentos são negados/apagados na dinâmica da sala de aula. Entretanto, ressalta-se que esta não é uma problemática de responsabilidade da professora/da escola, mas de todo o sistema em que estas crianças estão inseridas, pois, como destaca a *Coordenadora A*, “*Eles foram invisíveis para a rede o tempo todo!*” (grifo nosso). Nesta esteira como integrantes de um sistema que tem enfatizado os acertos, por meio de uma formação centrada na “aplicação” de testes/provas objetivas em detrimento da formação integral do sujeito, as professoras tendem a se apropriar da standardização não só dos processos e instrumentos avaliativos, na tentativa de homogeneizar os sujeitos.

Nesta perspectiva, no que se refere a prática avaliativa cotidiana, Silva (2006) ressalta que a construção e o uso de procedimentos e instrumentos avaliativos podem favorecer o processo de valorização e inclusão dos/as estudantes na dinâmica pedagógica, ao passo que também podem surtir efeito contrário. Pois, segundo o autor, quando dedicados à homogeneização dos/as estudantes e à padronização de seus resultados, a proposta avaliativa resulta na depreciação, exclusão e invisibilização desses sujeitos.

Ainda expressando sua indignação e reflexão acerca das exigências da rede, as educadoras apontam o que consideram contraditório entre o que se espera, enquanto prática avaliativa desenvolvida em sala, e o que se exige nos exames externos. Segundo elas,

Existe uma contradição nas propostas. Porque eu tenho um sistema de ensino que não tem nota, não tem avaliação, é parecer descritivo. É o meu sistema de rede de avaliação. Ai eu venho com um monte de avaliação externa, que é totalmente pragmática, né? Tem que dar a nota, né? Porque tem uma proficiência, é dar uma nota, é objetiva, é individual, não é processual. Ela é pranchão, você tem que saber. Então, o que... Em que mundo a gente tá? Precisa se definir. Porque eu venho trabalhando com o menino dentro de uma metodologia, e de repente eu joga uma avaliação na mente do menino. [...] Então, acho que a Rede tem que repensar o que ela quer mesmo a nível de acompanhamento e de avaliação. Porque eu tenho uma proposta de ensino que não condiz com as avaliações externas. (Coordenadora B)

E a gente fica numa situação difícil, porque assim, o Prosa, o SAEB, e o SABE tem essa formatação. É uma coisa muito formal. Mas a gente é cobrado o tempo todo pra trazer a ludicidade, o diferente pra sala de aula. Mas quando ele (aluno) se vê diante de uma avaliação dessa, não tem nada de lúdico. Não tem nada de informal. Entendeu? Então a gente fica numa situação difícil. Porque no ano passado eu trabalhei com uma turma de quinto ano que deu um resultado melhor do que essa. E foi de uma forma menos... uma forma mais descontraída. Mas esse ano é só de descritor, é SAEB, é SABE, é PROSA, tudo nessa formatação. (Professora B1)

Revelando as contradições que perpassam a relação entre a avaliação construída em sala e a avaliação externa, as educadoras pontuam que de um lado encontramos “*um sistema de ensino que não tem nota [...] é parecer descritivo*”, diz a Coordenadora B, e que exige das professoras “*a ludicidade, o diferente pra sala de aula*”, como diz a Professora B1; enquanto no outro pólo nos deparamos com “*um monte de avaliação externa, que é totalmente pragmática, né? Tem que dar a nota, né?*”.

Dentro desta conflituosa relação de desenvolvimento da avaliação escolar entende-se que as educadoras se colocam como tecnicistas à medida em que nos dizem “*eu tenho um sistema*”, “*eu venho com um monte de avaliação*”, “*eu venho trabalhando*”, “*eu joga uma avaliação*”, “*a gente fica numa situação difícil*”, “*a gente é cobrado*”, porém compreendem que a mudança deste contexto deve ser determinada pela SMED, pois, como conclui a Coordenadora B, “*a Rede tem que repensar o que ela quer mesmo a nível de acompanhamento e de avaliação*”. Percebe-se o conflito em que as profissionais se encontram envoltas em um contexto de exigências em que a formação continuada é insatisfatória, aligeirada, excludente e limitada, enquanto as orientações discursam sobre um processo contínuo, acolhedor e inclusivo; mais um reflexo da cisão entre a concepção e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Outra consequência da formação continuada - e praticada em sala - voltada apenas ao alcance de notas/metras/indicadores, tendo como base exames externos e seus descritores, é a compreensão apresentada pela *Coordenadora B*, ao afirmar que o sistema em que a escola se insere “*não têm avaliação*”, pois na Rede Municipal de Educação de Salvador, a escolarização é organizada por meio de ciclos, não se baseando na aprovação e reprovação seriada/anual, mas buscando maior flexibilidade no tempo de aprendizagem do estudantes - três anos no primeiro ciclo, e dois anos no segundo -; além de não haver um sistema de notas/conceitos.

A fala da educadora reflete o processo de naturalização do exame como expressão da avaliação. Assim, conforme relata Esteban (2019), devido a impositiva relação dos exames externos no cotidiano escolar, professoras têm naturalizado a aferição de habilidades e competências como prática avaliativa, de modo que, diante de uma dinâmica contínua e sem o julgamento quantitativo da aprendizagem, torna-se comum a equivocada compreensão de que como “*não tem nota*”, “*não têm avaliação*”. Nota-se então que há um equívoco sobre a concepção de Avaliação. Luckesi (2011) ressalta a importância de nós, educadores/as aprendermos os conceitos teóricos do que é Avaliação, mas não somente isso; o autor também propõe o exercício de atitudes que nos conduzam a uma reflexão constante acerca da nossa prática avaliativa.

Assim, em um constante movimento de ação-reflexão-ação sobre nossas práticas avaliativas podemos atender ao que propõe Freire (1987) sobre o aprender ao ensinar e, correlativamente, ensinar ao aprender; pois no processo de refletir sobre sua prática e agir a partir de tal reflexão, o/a professor/a é inserido/a num contexto de auto avaliação e, destarte, ciente de sua ação docente ele/a é conduzido/à construção da práxis pedagógica e, conseqüentemente, da avaliação para aprendizagem, não só dos/as estudantes, mas também da sua.

Um processo similar a este (de ação-reflexão-ação) foi realizado pelas educadoras da *Escola A*, tendo em vista a percepção da defasagem de formação em Avaliação que havia na Rede. Deste modo, diante do desempenho abaixo do esperado nas provas do SAEB, em 2007, as profissionais da escola decidiram se “autoformar” em busca da aprendizagem sobre Avaliação. Segundo a *Diretora A*,

Existe aqui uma caminhada com a Prova Brasil. Quando eu cheguei aqui em 2007, em 2008, a escola passou por uma reforma. E a diretora também era nova. E a gente estava meio que construindo um processo de gestão para

além da sala de aula, mas entender os fatores. E aí em 2008, a nossa escola teve a pior nota do IDEB da região. Ela teve 2,8. Ficou em último lugar. E eu era coordenadora pedagógica. E era uma coordenadora que tinha um nome, tinha um trabalho bem feito. E aí eu me vi numa prova de fogo. Primeiro, a gente ficou assim... não digo nem atribuindo a culpa, mas... “Como eu estou nesse processo? Qual foi a minha contribuição? O que que deu certo, o que que deu errado?” E eu fui ouvir as outras colegas, que eram coordenadoras, sobre os procedimentos de gestão para a Prova Brasil, o que é que elas faziam, e houve uma caminhada aqui. (Diretora A)

A fala da *Diretora A*, além de expressar o uso dos resultados do SAEB para um processo de autorreflexão e autorresponsabilização ressalta a importância da formação que é uma análise do contexto e da prática, portanto, ligada à práxis. As indagações que a educadora faz a si mesma, não são em tom de cobrança de si ou da busca de uma perfeição no trabalho desenvolvido. Expressa seu compromisso com o desenvolvimento das aprendizagens do/a estudante e sua indignação frente às necessidades formativas do/a estudante. É também uma avaliação da atuação na escola, é uma autoavaliação de sua prática. Essa maneira de pensar tem concordância com o que propõe Villas Boas (2007) ao afirmar que a avaliação também serve para identificar como foi realizado o trabalho de toda a escola. Assim,

Avalia-se a atuação dos professores e dos demais educadores que trabalham na escola. Todos são avaliados e todos avaliam. Cria-se, assim, a cultura avaliativa da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor. (Villas Boas, 2007, p.15)

Entendendo que a *Diretora A* se via como sujeito no processo avaliativo desenvolvido na escola, questionamos como ela poderia descrever a escuta que realizou com as demais coordenadoras. Segundo ela,

Foi uma formação entre pares. Não foi uma formação institucional. Mas nos momentos que nós tínhamos reuniões mensais, eu sempre procurava um momento de sentar com as colegas que tinham mais tempo na rede, já tinham uma caminhada, pra dialogar com elas. Até hoje eu procuro conversar com as colegas que têm mais experiência. Eu conversei muito com a diretora de uma escola que fica em Castelo... Com a coordenadora de uma escola que fica em Castelo Branco (bairro da periferia de Salvador). Por sinal, eu soube que tinha uma formação com ela tem uns 15 dias e minha coordenadora da tarde foi. A professora foi e trouxe muitas coisas que elas fazem e eu marquei uma visita com elas para conversar sobre as práticas de gestão, porque a gente entende que vai muito além da sala de aula. (Diretora A)

Ressalta-se então que a formação e a ação docente - ou além dela, a ação gestora, ou pedagógica - estão intimamente ligadas, pois “toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo” (Esteban, 2001, p. 49). Destarte, diante da fala da educadora, notamos uma ação coletiva, pensada e realizada para a

melhoria daquela realidade, assim a *Escola A* passou a realizar formações internas, nas quais todo o corpo docente atuava como sujeito formador e em formação.

Então, aí de lá pra cá, ainda voltando ao passado, porque é tudo uma construção. E aí nós começamos a fazer momentos formativos aqui na escola, onde cada turma, do grupo 5 ao 5º ano, pegou um descritor e nós fizemos um aulão coletivo, um momento formativo coletivo, para que cada uma entendesse a Teoria de Resposta ao Item e como pensar em questões que são desafiadoras para as crianças, fugir daquela questão óbvia, aquela interpretação de texto que é o nome do autor, que você já sabe as perguntas óbvias e as sequências. [...] Aí nós fizemos esse trabalho de 2009 pra cá. E a gente vem trabalhando com os professores, essa questão mesmo de fazer, propor atividades que façam com que as crianças reflitam, Não é medir se acertou ou não no simulado, se acertou ou não na prova, mas que elas entendam que elas têm que refletir sobre a resposta. Um conhecimento que seja construído e não só para medir o que foi o nível de acerto de cada um. (Diretora A)

[...] quando eu cheguei aqui o IDEB era mais baixo, a gente teve um momento que a gente teve que estudar. Mas assim... a direção e a coordenação sempre foram muito antenadas, porque, na verdade, foi quando estava implantando a questão da Prova Brasil, do SAEB, desse desenvolvimento. Aí a gente começou a entender, a estudar o que era aquilo. E aí a gente começou, nesse processo de entender a reprovação, a... questão dos alunos evadidos, a questão dos descritores, porque até o momento era tudo muito novo pra gente. Foi chegando e a gente começou a estudar. A gente começou a fazer oficinas na escola, com os professores do primeiro, do segundo, do terceiro e do quarto ano, que até o momento era até quarto ano, [...] Mas a gente começou com a quarta série mesmo, fazendo oficinas aqui na escola mesmo. A gente foi pesquisar. A nossa coordenadora foi a fundo saber quais são os descritores, o que é cobrado, como é cobrado nessa avaliação. [...] Então, assim, foi um processo de aprendizagem (sobre Avaliação). Agora um processo de aprendizagem com o carro andando. (Professora A)

Diante do que nos contam as educadoras, há um movimento formativo coletivo que parte de inquietações acerca da Avaliação que não se rende simplesmente às regras de uma Secretaria de Educação porque percebe o estudante como um ser que tem um histórico escolar invisibilizado e “de repente” começam as cobranças para que tenha bons resultados nos testes.

Este movimento formativo dialoga com o que defende Esteban (2001), ao propor a avaliação contínua, numa perspectiva em que a formação dos/as professores/as parte de reflexão interativa e contextualizada, incorporando teoria e prática. Trechos como “a gente começou a entender, a estudar” “nós começamos a fazer momentos formativos aqui na escola” e também “a gente foi pesquisar”, expressam a relação em que as educadoras se colocam neste movimento formativo de inquietação e busca na construção de aprendizagens para ter condições de melhor ensinar/avaliar.

Ao ressaltar que se dedicaram ao estudo/pesquisa em busca do que acreditavam ser melhor para a escola, as educadoras aproximam-se do que propõe a autora acerca do uso do conhecimento científico como recurso de compreensão e intervenção da realidade em que a escola se encontra. Assim, o movimento realizado pelas educadoras contrasta com a perspectiva tecnicista que tem caracterizado a formação continuada realizada pela SMED e se aproxima de um modelo dialético e dialógico, conforme aponta Esteban (2001).

Nesta esteira, valendo-se dos resultados da avaliação externa, as profissionais da *Escola A* realizaram uma análise dos indicadores apresentados pela sua escola, a fim de contrastar tais resultados, investindo no desenvolvimento dos/as estudantes, buscando uma perspectiva que não se restringisse ao erro/acerto. Assim, o foco era, segundo a fala *Coordenadora A*, o “*conhecimento que seja construído e não só para medir o que foi o nível de acerto de cada um*”.

Isso vai ao encontro do que diz Esteban (2001), ao defender que educadores/as indaguem e reflitam acerca da interpretação sobre o erro no processo de ensino e aprendizagem, e assim abram um leque de compreensões para as respostas comumente apontadas simplesmente como “erradas”, mas que podem representar aproximações com o conhecimento que *ainda* está em construção. Entretanto, a autora também salienta que não é fácil “mudar as práticas ancoradas em interpretações profundamente consolidadas, como a dicotomia entre o erro e o acerto” (Esteban, 2001, p. 141), assim entendemos que a decisão e a ação coletiva construída pela *Escola A* simboliza o início de uma caminhada desafiadora, porém possível para superação desta dicotomia.

Este processo de construção coletiva de formação que as professoras fizeram na escola, foi feito na tentativa de contrastar o simples resultados dos exames e aproxima-se do que defende Freitas (2005) ao propor um movimento contra-regulatório, não negando a avaliação externa e a regulação que parte dela, mas usando-a como ferramenta de articulação e superação da realidade em que se encontra a escola. Tomando os resultados do SAEB como o ponto de partida, este movimento pedagógico-formativo dentro da *Escola A*, solicitamos que as educadoras relatassem a experiência de/para formação, ao passo que elas disseram:

[...] se eu disser que a gente não sente dificuldade quando a SMED não apoia (falando da Formação), quando a GR não apoia, eu tô mentindo. Claro que existe! Mas naquele momento o que a gente tinha era isso (se referindo aos resultados do SAEB). Ou a gente dava as mãos ou mais uma vez o IDEB viria abaixo, né? E termina sendo um... uma seta, né? Um... um norte pra gente vê como está a escola. Entendeu? Então, a gente percebeu

que a gente tinha que fazer algo por nós que estávamos aqui na escola, né? E assim... quando eu cheguei, eu não sabia que o MEC tinha uma matriz. Então a gente foi estudar na internet. [...] Foi buscando, né? O que é o IDEB? A gente não sabe fazer a conta, mas a gente sabe o que é índice de evasão... Que entra a questão do fluxo escolar, Que a gente tinha uma matriz... Você tinha acesso a uma lista de questões, de descritores, aí a gente entrava, jogava. A gente tinha as provas, os dados... (Professora A)

Nós viemos numa curva ascendente em termos de resultados mesmo. Com a pandemia, houve uma quebra. Uma quebra, e a turma de 2021, deve cair uns cinco pontos, porque foi a turma da pandemia. [...] Aqui a gente foi até destaque, por conta do trabalho da coordenação. A gente fez uma formação, a GR fez uma formação e chamou a coordenadora para ela falar das práticas que ela fazia aqui na escola para trabalhar com esses descritores (do SAEB). (Diretora A)

Salientando a ausência de apoio da GR (órgão responsável por mediar a relação entre as escolas da região e a Secretaria Municipal) e da SMED, a *Professora A* ressalta “*Ou a gente dava as mãos ou mais uma vez o IDEB viria abaixo*”, nota-se então a centralidade que o indicador externo teve neste contexto de (auto)formação continuada. Assim, os resultados dos exames passaram a ser percebidos como um retrato do desenvolvimento da escola, até mesmo para a própria comunidade escolar, afinal, estes resultados “*termina sendo um... uma seta, né? Um... um norte pra gente vê como está a escola*”, como nos disse a *Professora A*. Nesta esteira, a *Diretora A* afirma que como fruto das oficinas e atividades formativas realizadas pela escola, a instituição conseguiu apresentar uma “*curva ascendente em termos de resultados*”.

Deste modo, tendo como foco os exames externos e buscando “*trabalhar com os indicadores*”, a escola tem reproduzido um contexto similar ao explicitado por Esteban (2019), assumindo os resultados da avaliação externa como representação das habilidades já construídas e das necessidades de aprendizagem das crianças. Deste modo, as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras passam a incorporar características semelhantes aos exames, como o uso de “*uma lista de questões, de descritores*” e “*as provas*”, por exemplo, tendo reduzido o processo de ensino-aprendizagem a preparação dos/as estudantes para as provas externas, neste caso, para o SAEB (Mortatti, 2013, apud Esteban, 2019).

Frente à uma formação continuada insatisfatória/equivocada e às cobranças dos resultados em provas externas, assimilando características do SAEB, quais estratégias têm sido construídas/desenvolvidas pela escola? Tal questionamento nos remete a categoria das Estratégias Pedagógicas, na qual, a partir das falas das educadoras e do que apontam os/as

teóricos/as de Avaliação, discutiremos as práticas avaliativas desenvolvidas em sala, as concepções que as fundamentam, seus critérios e instrumentos.

Em súmula, essa categoria foi intitulada de **Formação Continuada** porque percebemos o esforço das educadoras em encontrar respostas para as situações apresentadas acerca das dúvidas em torno dos resultados dos exames nacionais, afinal o que seriam aqueles tais descritores e como isso teria relação com o que o/a estudante sabe ou ainda precisa saber. Assim, fomos percebendo um movimento de autoformação devido a não-conformação com o que estava posto e isso é uma iniciativa que merece reconhecimento, embora tenhamos que concordar que a Formação deve ser proposta pela Secretaria de Educação com base na realidade dos sujeitos e não submetidas aos ditames externos que nem conhecem a escola.

4.3.3. CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Ao entrevistarmos as educadoras nos atentamos, principalmente, ao objetivo geral deste estudo, que busca analisar a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador. Assim, ao realizarmos as entrevistas, questionamos às participantes como elas “têm recebido” os resultados destes exames e se/como eles dialogam com suas práticas avaliativas cotidianas.

Assim, perguntamos às educadoras como as escolas são informadas sobre os resultados do SAEB. Segundo elas,

[...] (Os resultados) eles trazem o geral, o coletivo, e depois a gente vai buscar no individual pra ver quais foram. Esses aqui mesmo, os resultados do SABE (Sistema de Avaliação Baiano da Educação), eles dão pra gente todos. A gente vai trabalhar... Deixa eu ver se... Aí a gente entra... (com empolgação me mostrou a tela do computador que utilizava; na tela apareceram diferentes abas de navegação, cada uma com acesso a um sistema de avaliação, o SAEB, o SABE, o PROSA, e a plataforma do Aprova Brasil). [...] Como foi a participação, ó. Aqui é da nossa escola. (apontava para os resultados na tela do computador) Entendeu? E aí eu já deixo aqui, o Chrome já fica aqui, ó. Porque na hora do AC (momento de encontro entre a coordenadora pedagógica e os/as professores/as para elaboração de planejamento e diálogo sobre o trabalho que vem sendo realizado em sala), eu sento com o professor, porque se a gente não fizer assim, a gente esquece, entendeu? Então aí a gente tem que... Eles vão trabalhar com essas turmas, então nós temos que já ver qual é a dificuldade, é o que nós encontramos, e aí vamos trabalhando em cima das dificuldades. (finalizou a fala com orgulho, Coordenadora A)

O resultado do SAEB, que a gente tem acesso, são os níveis de proficiência no geral, não da turma-X, da turma-Y. E o PROSA, você vê o resultado pela

escola, pela turma, pelo aluno, por habilidade. Então eu posso mapear, João, em todas as habilidades, porque ele se saiu bem, porque ele não se saiu bem. Então assim, o resultado do PROSA pode ser um norteador para o ano seguinte. [...] Então, o PROSA, ele dá essa fundamentação, que o Saeb não dá. O SAEB é muito geral, né? A nota, o índice da escola e os níveis de proficiência. Ah.. 200 e pouco em português, 100 e pouco em matemática. Mas e aí? Isso se perde, porque eu tenho o nome da minha escola, mas meus alunos já foram. A escola que recebe esses meninos, ela não tem acesso, mas ela está recebendo esse aluno no sexto ano e ela precisaria desse material. [...] E o Prosa, ele tem dois momentos. Ele tem o Prosa de entrada, que é logo no começo do ano. Aí você faz a prova, recebe a devolução; então você já pode fazer um planejamento pro seu ano em cima daquilo. E tem o Prosa de saída (realizada próximo ao fim do ano letivo). E aí você pode observar se houve evolução. (Coordenadora B)

(Complementando a fala da Coordenadora B, ela refere-se ao PROSA) É a avaliação que de fato tem uma utilidade pra gente. É a única que a gente pode se basear para nortear o nosso trabalho. É o PROSA, as outras não. (Professora B1)

De acordo com as educadoras, os resultados do SAEB não oferecem subsídios para a compreensão do desempenho, muito menos das aprendizagens dos estudantes, pois apenas apresentam “*A nota, o índice da escola e os níveis de proficiência.*”, conforme resumiu a *Coordenadora B*.

Nesta esteira, a entrega de resultados do SAEB, tal qual descreveram as educadoras, retratam que o formato de avaliação, que é validado pelos órgãos que administram o sistema educativo, é padronizado e quantitativo porque é este o padrão que favorece a verificação, a competitividade e a manipulação dos resultados, aproximando-se então da perspectiva mercadológica (Afonso, 2003). Assim, entende-se que a publicação destes resultados amparam somente a classificação/o ranqueamento das escolas, estimulando a comparação e o discurso de que, diante um instrumento e uma matriz padrão, as escolas estão em condições de igualdade e, portanto, basta a verificação do desempenho dos estudantes para atestar a qualidade da instituição.

Considerando a ausência de resultados detalhados, as educadoras expressam certa preocupação com as especificidades que poderiam ser apresentadas nestes resultados e quiçá servir ao processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, destacam que “*o PROSA, ele dá essa fundamentação, que o Saeb não dá.*”, sendo visto como um “*norteador para o ano seguinte*”, pois o mesmo permite não somente quantificar a escola, mas também esmiuçar o desempenho apresentado “*pela turma, pelo aluno, por habilidade*”, como contou a *Coordenadora B*.

Em concordância com a fala da educadora, a *Professora B1* complementou afirmando

que o PROSA “*é a única (avaliação externa) que a gente pode se basear para nortear o nosso trabalho.*”, deste modo, entende-se que ambas as educadoras apreciam a individualização dos resultados nos exames externos, considerando-os como importante recurso para o delineamento do trabalho pedagógico. Parece uma aceitação dócil do que está posto ao invés de problematizar a imposição de tais testes sobre a escola.

Consoante com concepção de que os resultados nos exames externos podem servir de aporte pedagógico para a escola, a *Coordenadora A* ressalta a falta de informações disponibilizadas pelo SAEB, mas aponta que, munida dos resultados de outros exames, como o SABE, o PROSA, e a plataforma do Aprova Brasil, ela se dedica a convidar os/as professore/as a “*ver qual é a dificuldade (dos estudantes), [...] e aí vamos trabalhando em cima das dificuldades*”. Nota-se então que, a partir de verificações pontuais e externamente impostas no espaço escolar, fundamenta-se o trabalho pedagógico, que deste modo será estrategicamente voltado para atender as demandas dos exames como sinônimo de superação daquilo que se entende como “*dificuldade*” de aprendizagem.

A fundamentação do trabalho pedagógico nos exames externos não se mostrou como característica exclusiva da *Escola A*. Ao perguntarmos como esses resultados, ainda que vagos, são utilizados, as educadoras revelaram que eles embasam o planejamento do trabalho pedagógico nas escolas.

A gente tenta ver quais são os descritores que a turma anterior teve mais dificuldade e a gente trabalha em cima desses... focando mais nesses descritores. Na verdade, a gente faz uma leitura do que foi a turma naquele momento e ... normalmente são os mesmos descritores, a gente percebe isso! E aí a gente tenta fazer um trabalho no ano seguinte; a gente não trabalha só no ano da prova. A gente já tem essa conscientização de que a gente precisa trabalhar já desde a primeira série esses descritores, porque quando chega no 5º ano aí fica essa loucura, essa correria. Então a gente trabalha desde o 1º ano já com foco nesses descritores da prova. (Professora B2)

A fala da *Professora B2* ajusta-se ao relato da *Coordenadora A* quando enfatizam que a ideia da “*dificuldade*” dos estudantes em determinado descritor, o que é refletido nos resultados dos exames. Isso fica visivelmente sinalizado à medida em que a professora aponta que o trabalho é construído com base nos “*descritores que a turma anterior teve mais dificuldade e a gente trabalha em cima desses*”.

Percebe-se também o quanto tais descritores são os direcionadores de uma prática pedagógica presente e futura, quando percebemos no relato da *Professora B2* o seguinte apontamento “*a gente não trabalha só no ano da prova*”, e a confirmação disso ao afirmar “*a gente trabalha desde o 1º ano já com foco nesses descritores da prova*”. Ou seja, as ações

pedagógicas são organizadas a partir dos tais descritores porque estes constituem o foco central dos itens de provas municipais, estaduais e nacionais.

Referindo-se repetidamente aos *descritores*, ao explicitar como os resultados dos exames são articulados ao planejamento pedagógico, a *Professora B2* fala da concretização dos exames externos (e seus resultados) como um *referencial normativo* (Antunes; Sá, 2010). Sendo assim, salienta-se que a valorização dos exames externos, postos como modelo para a determinação de objetivos e conteúdos, condicionam o currículo, bem como a relação de ensino e aprendizagem. Destarte ao estabelecer os descritores do SAEB como referência de planejamento e ação pedagógica, ainda segundo Antunes e Sá (2010, p. 116), “este instrumento de avaliação externa terá impactado nas metodologias de ensino e nas concepções dos professores acerca dos alunos do trabalho e da profissão”.

Assim, diante do que foi até aqui exposto e discutido, buscamos compreender como este impacto citado pelos autores tem se concretizado nas práticas avaliativas em si, dialogando com as educadoras sobre os recursos/procedimentos/instrumentos avaliativos que elas costumam utilizar em sala.

Quando a gente faz uma avaliação na escola, a gente precisa também fazer nesse modelo de gabarito, porque tudo era muito novo. Até a criança poderia saber responder, mas marcar o gabarito errado. A gente consegue perceber isso. Logo quando a gente começa no primeiro ano.[...] A gente sempre, em primeiro lugar, a gente trabalha o texto de diversas formas. A gente trabalha aquele texto de diversas formas. Mas a questão do avaliar, depois, em algum momento, a gente trazia tal qual o SAEB, um registro escrito, ou então, vamos dizer... hoje a gente vai fazer um simulado, ou então... quando começa logo a aula, colocar mesmo no flip chart ou colocar no quadro “A barata diz que tem sete saias de filó. Quantas saias de filó a barata tem? Sete.” Que é uma relação explícita (em alusão, ao descritor que consiste em “Localizar informações explícitas em um texto”). Explícita, entendeu? (Professora A)

Aqui eles conhecem porque a gente já sabe o que vai acontecer. Então a gente começa a trabalhar, né? No terceiro, quarto, quinto, a gente começa a preparar mesmo. Eles têm que ter acesso, eles têm que conhecer. Até porque... até quando não tem o ano aqui do SAEB, eu trabalho porque eu sei que eles vão para o Fundamental 2 e eles precisam ter contato com as coisas.[...] Porque ele já tem aquela questão. Vem uma pessoa de fora pra fazer a aplicação. Ele já não tem segurança. Já vai ser avaliado. Sabe que não vai saber fazer. Entendeu? E aí ele se depara com aquele monte de letras, várias páginas. [...] Ele entra em desespero. Aqui a gente tem o hábito de acolher o menino, né? A gente acolhe a turma mais cedo, dá um lanche, eu peço licença ao aplicador, (pessoa que não faz parte da comunidade escolar e que é enviada à escola para “aplicar” a prova dos exames externos) entro na sala, acalmo a turma, converso com eles, deixo os meninos à vontade pra fazer a prova. Mas a gente sabe que ele não é

suficiente. (Seguiu sua fala com tó de indignação) Já vi aluna que esqueceu o próprio nome na hora de fazer a prova, gente. Menina que ia bem em tudo. Essa aluna esqueceu o próprio nome. Imagine como não foi feita essa prova. (Professora B1)

Olha, normalmente nós fazemos simulados, nós trabalhamos com simulados. Nós fazemos já uma preparação, porque o aluno precisa ter uma noção mais ou menos de como é o tipo daquela avaliação, não é? E às vezes ele não tá habituado a uma avaliação muito extensa, então a gente já vai preparando, não é? [...] Porque naqueles textos que aparecem na avaliação externa, ele não vai somente ler. Ele vai ler, e vai ter que fazer a parte da interpretação textual. Então, nós trabalhamos já preparando o menino, não só para fazer avaliação, mas para ele saber como é o tipo de avaliação, porque às vezes eles se assustam quando vem aquele bloco de atividades com 20 páginas, eles ficam assim, não é? Surpresos e às vezes cansados. [...] Então, nós fazemos uma preparação, sim, pra eles não se assustarem. As vezes o aluno é bom, mas naquele dia... ele nunca viu uma atividade avaliativa daquele formato, ele pode se assustar (disse sugerindo que diante da prova o/a aluno/a poderia não apresentar o desempenho esperado). Mas aí a gente já vai preparando o caminho, não é? [...] (Sobre o modelo dos simulados) São questões que já caíram (em provas do SAEB), não é? Então a gente vem e prepara o simulado de acordo com aquelas questões, que existem questões que eles erram mais. Então a gente observa e aí retorna com aquelas atividades que a gente percebe que eles têm mais dificuldade. (Sobre a elaboração dos simulados, a educadora afirmou com altivez) É pela própria escola, iniciativa própria. (Coordenadora A)

As educadoras apresentam um ponto de interseccionalidade em suas falas, a dedicação ao “preparo” dos/as estudantes como uma estratégia pedagógica no processo de avaliação construído em sala. Assim, ao destacar a utilização de um “modelo de gabarito” e de textos trabalhados “tal qual o SAEB”, a Professora A pontua o desenvolvimento de uma prática similar a da Professora B1, que se dedica a “preparar mesmo” os/as estudantes para a prova do SAEB. Visando tal “preparo”, as professoras inserem-se em um processo de redução da Avaliação ao exame, em que as práticas cotidianas são formatadas adequando-se as características dos instrumentos de verificação que serão “aplicados” com os estudantes (Diaz Barriga, 1999, apud Esteban, 2012). Conforme aponta a autora, neste contexto, “as atividades de ensino direcionam-se fundamentalmente pelos conteúdos que serão verificados e priorizam a preparação dos estudantes para os testes padronizados” (Esteban, 2012, p. 579).

Consequentemente, a ênfase dada ao “preparo” dos estudantes consolida cotidianamente a realização de práticas de treinamento dos/as estudantes para as provas externas, que por meio de seus descritores estabelecem os saberes a serem validados em sala, bem como a forma que os/as estudantes devem expressar estes conhecimentos, emoldurando os procedimentos/recursos/instrumentos avaliativos utilizados em sala. Por isso, a Professora B1 buscar justificar-se em seu compromisso de fazer com seus/as alunos/as possam “ter

acesso” e “conhecer” o modelo das provas externas, de modo que “*até quando não tem o ano aqui do SAEB, eu trabalho*”, diz a professora que trabalha as questões do exame, preparando a turma, mesmo quando não é o ano específico dessas provas, acreditando que preparados/treinados os/as estudantes não se sentirão inseguros.

Em consonância com a *Professora B1*, a *Coordenadora A* ressalta a orientação de práticas similares, apontando repetidamente em sua fala a “*preparação*” das crianças por meio de “*simulados*” elaborados “*pela própria escola*” a partir de “*questões*” de provas antigas do SAEB. A fala da educadora, a partir de sua função como coordenadora, nos remete a um estudo realizado por Sousa et al, (2015), que tinha o objetivo de analisar a compreensão de coordenadoras sobre os possíveis usos dos resultados das provas externas no trabalho pedagógico.

Naquela ocasião, Sousa et al, (2015) revelaram que, das coordenadoras entrevistadas, 42% afirmaram “*treinar os alunos para as avaliações, por meio de simulados e provões*” (p. 53) com frequência e 71% disseram concordar com as ações de “*elaborar e aplicar simulados e provões para preparar os alunos para as provas*” (p.52). Conforme apontam as autoras, a familiarização dos/as estudantes com a estrutura e conteúdo das provas podem produzir a melhoria no desempenho destes sujeitos nas provas externas, entretanto não deve ser este o foco da instituição, tendo em vista que a melhoria de desempenho não é o mesmo que melhoria na aprendizagem dos/as estudantes (Sousa et al., 2015).

A tática de preparar/treinar os/as estudantes para os exames pode estar relacionada à concepção de avaliação que se revela na fala das educadoras. Ao tratar do ato de “*avaliar depois, em algum momento*”, como afirma a *Professora A*, por exemplo, a educadora explicita a compreensão da Avaliação como uma ação pontual, desassociada do processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão equivocada é comum porque ao longo dos anos a Avaliação foi pensada e praticada em um momento específico apartado do processo de ensinar.

Contudo, ressalta-se que, superada esta compreensão, propõe-se que a Avaliação deve proporcionar ao/a professor/a informações que possibilitem a tomada decisão para o melhor acompanhamento e a promoção da aprendizagem. Destarte, a Avaliação, compreendida como processo formativo, não se separa do processo de *ensinoaprendizagem*, ela integra e alimenta este processo colocando a construção da aprendizagem como centro das ações pedagógicas, neste contexto aspira-se então uma *Avaliação para aprendizagem* (Villas Boas, 2014).

Dialogando com a perspectiva da Avaliação *para aprendizagem*, Esteban (2008) defende a avaliação como prática de investigação, por meio da qual o/a professor/a pode compreender o que o/a aluno/a *sabe* e o ele *ainda não sabe*, apontando a possibilidade de aprendizagem do/a estudante e convidando o/a professor/a a indagar(-se) o motivo de o/a aluno/a *ainda não saber*. É neste movimento de investigação que o processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2013) se constitui, de modo que ao refletir sobre a aprendizagem dos/as estudantes, o/a professora encontra espaço para reflexão e condução de sua prática.

Nesta esteira, ressalta-se que a Avaliação não se configura como um momento de verificação, colocado como “posterior ao ensino”; nem se resume a realização “*um registro escrito*”, “*um simulado*”, como destacou a *Professora A*, ou “*uma prova*”, como propôs a *Professora B1*. A Avaliação perpassa constantemente o processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2013) e, assumindo caráter regulador, oportuniza a coleta de indícios acerca da aprendizagem do/a aluno/a subsidiando reconfigurações no trabalho pedagógico (Fernandes, 2018). Destarte, entendemos que, buscando a construção de aprendizagens, e não a verificação de habilidades/competências embasadas em descritores, a Avaliação é o fio condutor de toda a prática docente (Villas Boas, 2007; Fernandes Silva, 2017).

Todavia a superação de uma perspectiva examinatória/pontual da Avaliação, no empenho de identificar e compreender o que o/a estudante *sabe* ou *ainda não sabe*, exige que o/a professor/a conheça seus/suas alunos/as, tecendo com eles/as uma relação ética, amorosa e acolhedora. Traços de uma relação afetuosa frente a um momento examinatório/classificatório se revela nas palavras das professoras ao passo que a *Professora B1* afirma “*Aqui a gente tem o hábito de acolher o menino, né?*”, e então logo relata sua tentativa em “*acolher*” as crianças neste momento, descrevendo: “*eu peço licença ao aplicador (da prova), entro na sala, acalmo a turma*”. Ou seja, há uma preocupação da docente com o momento de tensão que as crianças passam porque se acham pressionadas a demonstrar que aprenderam.

Neste sentido, as educadoras tecem considerações que vão ao encontro ao estudo realizado por Janeiro (2013), que se dedicou a investigar a relação entre a ansiedade e os exames. Faz-se relevante destacarmos que, segundo a autora, no 5º ano os níveis de ansiedade dos/as estudantes aumentam diante das provas a serem realizadas. Este é o resultado da forte cobrança e da responsabilização que recai sobre os/as estudantes deste ano escolar, afinal

eles/elas carregam o fardo de, por meio do seu desempenho nos exames externos, “definirem” a qualidade da escola.

As entrevistadas expressam a condição em que estes/as estudantes são colocados/as e as consequências emocionais que os exames externos podem causar, como por exemplo, a percepção de que no momento da prova a criança “*não tem segurança*” e “*entra em desespero*”, como diz a *Professora B1*; já a *Coordenadora A* descreve que eles/as ficam “*surpresos e às vezes cansados*”, podendo até “*se assustar*” com a extensão da prova, um “*bloco de atividades com 20 páginas*”. Vale ainda frisarmos o depoimento da *Professora A* de que, diante de uma prova, “*aluna que esqueceu o próprio nome*”, sendo a estudante considerada pela professora como uma “*menina que ia bem em tudo*”, assim entende-se que a criança apresentava em sala aprendizagens já consolidadas, deste modo a educadora reflete (e nos convida a refletir), “*imagine como não foi feita essa prova*”.

Após serem submetidos/as a um contexto de classificação, julgamento e exclusão, estando sob cobranças externas e sob o controle de uma figura de autoridade - condição em que a professora é posta durante o simulado, ou o aplicador, no caso das provas externas -, teriam os/as estudantes acesso a seus resultados? Se há uma devolutiva, de que modo ela se configura? De acordo com as educadoras

Sim, apresentamos para eles os resultados, claro. (Elas entregam os resultados) Cada turma. E tem aquela avaliação que demora mais um pouquinho (de entregar os resultados). [...] . Aí, às vezes, a gente já está no outro segmento (se referindo ao ano/série escolar). Aí a gente traz pra eles, “Olha isso aqui. Eram vocês no ano passado. Isso aqui vocês erraram e a gente vai fazer uma retomada com essas atividades”, de uma forma diferente, né? Mas trabalhando aqueles descritores pra eles sentirem o que foi que eles erraram. E às vezes a gente troca um com o outro na hora de corrigir (informando que os/as estudantes analisam os resultados uns dos outros). A gente faz uma atividade e um vai corrigindo o outro. Ele (o aluno) fala assim, “Poxa, ó Lana errou isso. Ah, olha, eu já sei isso aqui. Mas eu já sei o que foi que ele fez errado”. Aí a gente vai compartilhando e eles vão percebendo o que foi que eles erraram e o que é que precisa fazer. (Coordenadora A)

A gente passa (os resultados). Assim que corrige o simulado eu já passo (os resultados) pra eles. A gente faz uma correção coletiva, a gente identifica quais as questões que eles erraram, o que que eles acertaram; quais as que eles erraram a gente vai pra o descritor pra ver qual foi a dificuldade, se foi leitura e interpretação de texto, se foi questão de pontuação. Então, a gente faz sempre esse trabalho com eles. (Professora B2)

Aparecendo repetidamente na fala das educadoras, a ênfase no erro e nos descritores parecem orientar a devolutiva dada aos/às estudantes. Neste sentido compreendemos que, na

busca por melhores resultados nos exames externos, os/as estudantes são levados a olharem para si e para os demais a partir dos seus erros nos exames. Ao apresentar os resultados para os/as alunos/as orientando “*olha isso aqui. [...] isso aqui vocês erraram e a gente vai fazer uma retomada*”, a *Coordenadora A* remete os/as alunos a focalizar o erro, visto negativamente, e ao propor a “*troca (de resultados) um com o outro na hora de corrigir*”, na tentativa de construir uma prática avaliativa coletiva e heteroavaliativa, pode abrir precedente para a comparação entre saberes e sujeitos, centrando-se nos resultados, caso não haja uma mediação e orientação acerca de como fazer a heteroavaliação.

A devolutiva centrada no erro dos/as estudantes também aparece na fala da *Professora B2*, que descreve a prática como uma “*correção coletiva*”, a qual busca identificar “*quais as questões que eles erraram*”. Diante dos erros encontrados, os descritores tornam-se orientadores do processo, assim a *Professora B2* conta que a turma é conduzida a, de acordo com “*o descritor*”, “*ver qual foi a dificuldade*” expressada pela turma.

Conforme foi dito pelas educadoras, o momento da devolutiva dos resultados ao/às estudantes têm sido convertido em mais uma estratégia de adequação do trabalho pedagógico na caçada por notas maiores. Contudo nos indagamos se notas maiores seriam compreendidas pelas professoras como sinônimo de melhoria na aprendizagem dos/as alunos/as; deste modo, perguntamos as educadoras como elas percebem/interpretam os resultados destes exames; se acreditam que este quantitativo reflete a aprendizagem dos/as estudantes. Em resposta elas compartilharam que

[...] às vezes, o menino acerta no chute. A gente já pegou aqui resultados do PROSA de um aluno que não sabia nem ler e ele teve acertos lá em cima, em Língua Portuguesa. Aí a gente fica pensando assim: poxa, ele sentou perto de quem no dia da prova? ele estava sozinho? ele estava do lado de quem? Mas como são questões de múltipla escolha, objetivas, a gente vê que é chute [...] 70% ela (a prova dos exames externos) chega perto da realidade. Mas os outros 30% têm que ter um olhar atento do professor. [...] O aplicador (pessoa que não faz parte da comunidade escolar e que é enviada à escola para “aplicar” a prova dos exames externos) não sabe quem lê e quem não lê, não conhece a turma. E aí o aplicador pode fazer uma interferência até que constranja mais ainda aquele aluno. “Por que você não tá fazendo?”, “Por que você fez assim?” (Coordenadora B)

(No diálogo com a Coordenadora B, a professora pontua uma situação contrária) É, porque também acontece o contrário, né? O aluno ele tá bem desenvolvido e na hora ele não apresenta nada. Tem um caso de aluno que não consegue fazer a prova porque tá nervoso. De aluno que erra todo o gabarito. Tem vários casos. (Professora B1)

[...] às vezes a gente não tá bem, a gente mesmo, e marca errado (se referindo ao gabarito da prova). Mas na maioria das vezes a gente sabe quem é aquele aluno, na maioria das vezes... Eu pego, eu sei que um aluno

meu, “fulano”, acertou três questões de 14, vamos dizer assim. Eu sei que ele não lê. Ali foi um chute, então vale refletir. (Citando um acontecimento real ela seguiu com a fala) Já eu tenho um aluno que é muito bom e fez três pontos de catorze. Eu chamei ele e perguntei. Me diga a verdade: “Você leu ou não?” Porque eu sou professora da turma.... [...] Eu poderia dizer “fulano, sabe ler e escrever, sempre faz as atividades, tá perto de mim, é um excelente aluno”. Mas tirou a nota baixa; mas tirou, tá ali. (A nota) Não refletiu a aprendizagem dele... (Professora A)

Nota-se na fala das educadoras a compreensão de que os exames externos são insuficientes como recursos de identificação/acompanhamento das aprendizagens dos/as estudantes. Mesmo acreditando que os exames externos têm alto potencial em expressar as aprendizagens dos/as estudantes, a *Coordenadora B* salienta que ainda faz-se necessário “*um olhar atento do professor*”. Ressaltando o formato dos exames, constituídos de “*questões de múltipla escolha, objetivas*”, a educadora aponta o “*chute*” como uma tentativa de acerto, uma possível estratégia daquele/a estudante que *ainda* não construiu determinado conhecimento.

Em contrapartida, a *Professora B1* sinalizou que o aluno que “*tá bem desenvolvido*”, pode apresentar um baixo desempenho nas provas externas, porque “*tá nervoso*” e/ou porque “*erra todo o gabarito*”. A fala da educadora demonstra como o emocional, por exemplo, pode afetar o rendimento do/a estudante na realização dos exames externos. Assim, o nervosismo afeta tanto a pessoa que já sabe alguma coisa quanto a que *ainda* não aprendeu determinado conteúdo, pois o que está em foco é o sentimento que esse tipo de teste provoca no sujeito: tensão, medo, ansiedade, decepção, expectativa e auto-cobrança.

Consoante com a fala da *Professora B1*, a *Professora A* se inclui na condição de sujeito suscetível ao erro, ao afirmar que “*às vezes a gente não tá bem [...] e marca errado*”, e expressa entendimento de que os resultados dos exames não devem ser compreendidos como um veredito da condição que o/a estudante se encontra no processo de aprendizagem. Nesta esteira, a educadora compartilhou um acontecimento vivenciado por ela, no qual um “*um excelente aluno [...] tirou a nota baixa*”, no entanto a professora parece interpretar a nota da prova externa como equivocada diante das aprendizagens que o estudante tem construído no dia a dia da sala de aula; nas palavras da *Professora A*, “(A nota) *Não refletiu a aprendizagem dele*”.

A sensibilidade em tal interpretação se encontra na relação que se estabelece entre a educadora e o estudante, afinal, como ela destaca, ela é a “*professora da turma*”, ela “*sabe quem é o aluno*”. A fala da professora dialoga com a concepção de que

A professora sabe, porque convive com as crianças, porque está comprometida com o seu trabalho, que os números ou letras não retratam

cada um de seus alunos e alunas, que o resultado apresentado não corresponde a todo seu empenho, em nada disso cabe a intensidade do *aprenderensinar*. As notas, os conceitos, as fichas, são apenas aproximações, traduções, recortes, limites. (Esteban, 2003, p.23)

Assim, em razão ao que foi compartilhado pelas educadoras entrevistadas, nota-se que as estratégias pedagógicas elaboradas/desenvolvidas nas escolas, apesar de se fundamentarem nos resultados dos exames externos, ensaiam uma aproximação com a avaliação numa perspectiva formativa. Entende-se ainda que as educadoras expressaram em suas falas o desejo por uma ruptura com o paradigma examinatório em que as escolas estão inseridas, entretanto, falta a estas educadoras subsídios para o desenvolvimento e consolidação de práticas que dediquem-se a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003), superando a já enraizada perspectiva examinatória, que ignora as relações construídas no cotidiano escolar e as especificidades dos sujeitos que integram estas relações.

Em síntese, essa categoria foi intitulada de **Estratégias Pedagógicas** porque a partir das falas das entrevistadas foram sendo reveladas estratégias construídas/utilizadas pelas educadoras para atender as cobranças que são impostas sobre as escolas no que se refere ao alcance das notas nas provas externas. Apesar de serem fundamentadas nos descritores do SAEB e, por vezes, enfatizarem os erros dos estudantes, as próprias educadoras se recusam a aceitar que os resultados de tais provas representam o conhecimento construído pelo/a estudante.

O movimento coletivo das educadoras demonstra uma empatia e um cuidado com a criança e com os sentimentos que as atravessam quando estão sob uma situação de tensão como nos momentos pontuais de Avaliação, no caso, dos testes que são compostos de questões de múltipla escolha e que tentam definir o futuro do/a estudante e a qualidade da escola.

Ao retomar as três categorias de análise - Cultura do Exame, Formação Continuada, e Estratégias Pedagógicas -, provindas da análise de conteúdo demonstram que por mais que haja uma pressão sobre a escola, sobre os/as estudantes e sobre os/as professores/as, ainda há esperança de que uma prática de Avaliação desvinculada de uma prática examinatória. Isto porque embora haja uma perspectiva da cultura do exame imposta, as educadoras criam possibilidades de formação porque acreditam que estratégias pedagógicas podem transformar *status quo* para o que acreditamos ser um digno e ético processo de *ensinoaprendizagem* (Esteban, 2003). E também é nisso que depositamos nossa esperança de instituímos verdadeiramente uma Avaliação para Aprendizagem.

6. TRAVESSIAS E PROVOCAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS

O presente estudo nasceu da minha inquietação sobre a utilização dos resultados do SAEB no cotidiano escolar. Assim, como professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Salvador, atuando no Ensino Fundamental I e como pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação para Aprendizagem, me dediquei a compreender melhor a realidade na qual estou inserida e a contribuir com a produção de conhecimento na área da Avaliação.

Ressalto que enquanto esta pesquisa era apenas um sonho, acreditei (e continuo acreditando) que nas diversas escolas espalhadas por Salvador, educadores/as se empenham em proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de serem autores/as de seus caminhos, de seus processos formativos, de suas aprendizagens. Assim, destaco que na realização deste sonho pude felizmente escutar o relato de educadoras que têm, a seu modo e dentro do contexto em que estão incluídas, ousado traçar percursos rumo a uma Avaliação freireanamente utópica.

Destaco que a concretização deste sonho pesquisante não seria possível sem a afetuosa orientação da professora Rejane Alves, a quem carinhosamente agradeço por me acompanhar com alteridade e sinergia no desenvolvimento desse processo de investigação, que se ateve a seguinte questão: Qual a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, enquanto política reguladora, e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador?

Na busca pela elucidação de tal questionamento, definiu-se como um dos objetivos específicos deste estudo, **descrever** os aspectos históricos e teóricos do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Quanto a este primeiro objetivo as nossas ações foram realizar um resgate histórico acerca de como o SAEB originou-se e foi implantado no Brasil. Assim, com base em estudos anteriores discorreremos sobre como este Sistema foi se desenvolvendo ao longo do tempo até ser consolidado.

Ao decorrer do tempo, o SAEB foi se consolidando como balizador da qualidade educacional do país, verificando o desempenho de estudantes de diferentes anos escolares por meio de provas padronizadas realizadas em momentos pontuais e elaboradas a partir de uma matriz própria de conteúdos. Assim, a escola, socialmente coagida a prestar contas sobre sua

eficiência, apropria-se das características examinatórias delineadas pelo SAEB e é convertida num maquinário de resultados.

O segundo objetivo deste trabalho teve a intenção de **conhecer** como as Gerências Regionais de Educação - GRE de Salvador utilizam os resultados do SAEB para orientação dos profissionais (gestores/as, coordenadores/as e professores/as) das escolas municipais. Para dar conta deste, buscamos entrevistar seis educadoras atuantes em duas escolas municipais de Salvador, realizando um trabalho de escuta sobre suas vivências no que refere a entrega e utilização dos resultados que as escolas têm expressado nas provas do SAEB.

No diálogo com as profissionais das escolas, o que se percebeu foi que os resultados do SAEB são disponibilizados para as instituições de forma genérica. Conforme relatam as educadoras, estes resultados não apresentam um padrão nas entregas, chegam tardiamente e não contribuem efetivamente para o planejamento do trabalho pedagógico. Elas destacam que os resultados das provas do SAEB são indicadores ranqueiam as escolas dentro das GREs e da Rede como um todo, sem oferecer informações que possam levar a interpretação das condições de aprendizagem dos/as estudantes. Estes resultados costumam subsidiar e orientar a realização de encontros de Formação Continuada desenvolvidos por instituições privadas que são associadas à Secretaria Municipal de Educação - SMED; em contraponto, as educadoras compartilharam a experiência de construir um movimento formativo coletivo em uma das escolas que participaram deste estudo.

O terceiro objetivo específico da pesquisa teve a intenção de **compreender** os reflexos do SAEB no planejamento/na prática dos profissionais (gestores/as, coordenadores/as e professores/as) das escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador. Em relação a este, durante a análise das entrevistas feitas com as educadoras, identificamos unidades de registros (falas) que revelassem quais os aspectos do SAEB se fazem presentes nos processos de elaboração e realização do trabalho pedagógico.

Percebemos que o SAEB incide sobre o trabalho planejado/realizado nas escolas ao passo que o ranqueamento produzido por seus resultados geram a comparação entre pares e a (auto)responsabilização de educadores/as e estudantes; sua Matriz de Referência e seus descritores conduzem à redução do currículo e delineiam os saberes que serão validados nas instituições escolares; suas médias de proficiência são assimiladas como aprendizagem adequada/satisfatória; que o alcance de suas metas é interpretado e publicizado como sinônimo de qualidade. Com base nisto, as escolas vêm sendo formatadas para atender as

demandas do SAEB, passando por um processo de tecnicização dos/as educadores/as e treinamento dos/as estudantes na “caçada por melhores resultados”, por uma classificação que lhe garanta o selo de “ensino de qualidade” perante a sociedade.

Assim, ao final dessa etapa de investigação, retomamos o objetivo geral deste estudo que foi **analisar** a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador. E a conclusão a que chegamos sinalizam que os resultados das provas do SAEB têm sido utilizados como recurso definidor das práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas.

É a partir dos resultados das provas do SAEB que as escolas têm determinado quais conteúdos serão priorizados em sala e como ocorrerá o processo avaliativo das aprendizagens dos/as estudantes. Destarte, tendo em vista a constante melhoria das notas nos exames do SAEB, educadores/as têm constatado em quais descritores os/as estudantes mais expressaram dificuldade e, a partir disso, passam a elaborar estratégias pedagógicas que se atentem a superação desta defasagem. Neste sentido, com base em tais descritores, professores/as têm realizado simulados - provas objetivas, construídas com questões de edições anteriores e com gabarito similar ao do SAEB - que sintetizam o processo avaliativo desenvolvido nas escolas. Contudo, destaca-se que, apesar da ênfase dada aos resultados do SAEB, professores/as compreendem que estes não são capazes de refletir o que seu/sua aluno sabe ou *ainda* não sabe.

Deste modo, entendemos que a escola tem se apropriado dos conteúdos, da estrutura e das concepções do SAEB, como uma estratégia de sobrevivência, assumindo o que acredita ser contributivo no processo de avaliação da aprendizagem. Assim, ao apoderar-se dos atributos que integram o SAEB, educadores/as não pretendem meramente reproduzir o exame, mas conhecê-lo e utilizá-lo dentro de sua realidade, ensaiando um processo avaliativo que busca promover as aprendizagens necessárias a seus/suas alunos/as.

Sem a pretensão de concluir, mas de mobilizar elementos que ainda podem ser investigados, os achados da pesquisa nos levaram a indagarmos: qual seria o papel ou contribuição da Universidade na relação que se estabelece entre o SAEB e as escolas públicas? o que nos falta para o fortalecimento de práticas avaliativas que não sejam conduzidas por uma perspectiva examinatória? como podemos construir uma avaliação que não se renda a verificação e classificação das escolas e de seus sujeitos? e o que nos diriam

os/as estudantes constantemente avaliados por meio de exames municipais, estaduais e federais? Diante destas e de outras questões que surgiram para nós ao longo desta investigação, esperamos que este estudo possa contribuir para a reflexão de educadores/as que, assim como nós, acreditam na dimensão do acolhimento e da mediação da Avaliação para a Aprendizagem, no desenvolvimento de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990**. 1. ed. Brasília: ANPAE, 2022. 297p.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. - (Série cultura, memória e currículo, v. 5) p. 38-56.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? / Responsabilisation policies: Semantic misconceptions or political-ideological ambiguities?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 8–18, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n1a4052. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4052>. Acesso em: 18 set. 2023.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Notas, pautas e vozes: exames, rankings e regulação da educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (orgs.). - São Paulo: Cortez, 2010, p. 112-146.

APROVA BRASIL. **Língua Portuguesa**. Manual do Professor. Organizadora Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuições no campo da educação. **Linhas Críticas**: Revista da Faculdade de Educação da UnB, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan/jun, 2009.

BAHIA. **Decreto nº 19.529**, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>>. Acesso em 28 set. 2021.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito]**: realidade e possibilidades. Universidade Federal do Piauí. Tese de Doutorado. 2014.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: Edufpi, 2016. p. 63 - 74.

BAUER, ADRIANA. “Novas” relações entre Currículo e Avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>>. Acesso em 10 out. 2022.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>>. Acesso em 21 set. 2022.

BARRIGA, Angel. Dias. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A,

2004. p. 51-82.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 mai. 2022.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional**: o processo de institucionalização do SAEB”. In: Cadernos de Pesquisa, n.º 108, novembro, p. 101-132. São Paulo, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 04 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017b, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 04 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria nº 174**, de 13 de maio de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 14 maio 2015a. Seção 1, p. 16. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/230423-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb-avaliacao-nacional-do-rendimento-escolar-anesc-prova-brasil-e-avaliacao-nacional-da-educacao-basica-aneb>>. Acesso em 30 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 482**, de 1º de abril de 2014. Institui normas para a operacionalização da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional (PNAISP) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsm.sau.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0482_01_04_2014.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados (primeiro semestre). Brasília: Inep e Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 87**, de 07 de maio de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 48, n. 86, 8 de maio de 2009. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-87-2009_213756.html>. Acesso em 30 jul.

2022.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto institucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2007a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria nº 47**, de 03 de maio de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, n. 86, 7 de maio, 2007b. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2069/>>. Acesso em 28 jul. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos – relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 10**, de 26 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p. 4. 26 abr. 2007d. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/545692/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-04-2007>>. Acesso em 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931**, de 21 de março de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NoVoSaeb.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 69**, de 5 de maio de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 13, n. 85, 22 mar. 2005b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria69_AnreSc.pdf>. Acesso em 04 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2001**: relatório nacional. Brasília: Inep, 2002. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000131.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. PISA 2000. **Relatório Nacional**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/pisa_2000_relatorio_nacional.pdf>. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.146**, de 14 de fevereiro de 1997. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo de cargos em comissão e funções gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2146.htm>. Acesso em 18 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.917**, de 27 de maio de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm>. Acesso em 15 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República, **LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL . **Portaria n. 1.795**, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República, **LEI No 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 11 ago. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 85.287**, de 23 de dezembro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=199692&norma=213598>>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República, **LEI No 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 out. 2022.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377- 401, 2006.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQ e CAQi no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>>. Acesso em 28 jul. 2022.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade** [online]. 2009, v. 30, n. 109, pp. 1009-1036. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>>. Acesso em: 20 set. 2022.

CASTRO, Maria Helena. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, v. 29 n. 96, 53-70, 2016. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3153/2888>>. Acesso em 17 jun. 2022.

CORREIA Joelma Reis. **Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura**. 35° ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2551_int.pdf>. Acesso em 29 jul. 2022.

CORREIA , José Alberto. **Contributos para a construção de ‘narrativas educativas’ de esquerda**. Perspectiva , Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 407-426, 2005.

CORREIA, José Alberto. **La “evaluocracia”**: el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. Avances en Supervisión Educativa , Madrid: ADIDE, n. 13, p. 1-9, 2010.

CORREIA, José Alberto; FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Rocha. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas** , n. 33, p. 37-50, 2011.

Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Correia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011. DOI: 10.26512/lc.v17i32.3668. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 15 nov. 2023>.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos: a avaliação de educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luís Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-18.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 95-110.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In. ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** [online], Campinas, 2014, v. 19, n. 2, pp. 463-486. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200012>>. Acesso em 25 set. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa.; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1. 2015, p. 75-92

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação da escola e avaliação na escola: ambivalências do discurso sobre a (não) aprendizagem das crianças. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor (Org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**. Curitiba: CRV, 2019. p. 115-136.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa; SILVA, Janssen Felipe. **Práticas**

avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 93-102.

FERNANDES, Cláudia. Avaliação como projeto de aprendizagem - uma entrevista com Cláudia Fernandes. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 8-11, abr. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1133>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. In: NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz Junqueira (Orgs.). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/saeb/Em_Aberto_96_2016.pdf>. Acesso em 30 jul. 2022.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil:** construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDES SILVA, Edileuza. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). **Avaliação:** interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papyrus, 2017. p. 25-38.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 12 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 119, pp. 345-351. Epub 13 Ago 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200002>>. Acesso em: 27 set. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. - (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016. Disponível em:

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156>>. Acesso em 10 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. In: **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>>. Acesso em 17 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo, Lisboa, n. 9, p. 7-18, ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144>. Acesso em: 16 jun. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. In: **Estudos Em Avaliação Educacional**, (04), 7–26. Disponível em <<https://doi.org/10.18222/ae00419912374>>. Acesso em 18 jun. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2022.

GOMES, Candido Alberto. O tema da avaliação educacional na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. **Em Aberto**, v. 29 n. 96, 53-70, 2016. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3151/2886>>. Acesso em 17 jun. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 38, n. 03, p. 603-622, set. 2012 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jul. 2022

GUIMARÃES, Edilene Rocha; MORGADO, José Carlos. Currículo e avaliação: os testes padronizados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 373–392, 2016. DOI: 10.21573/vol32n22016.67197. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/67197>. Acesso em: 26 set. 2022.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113, pp. 1337-1354. Epub 03 Jan 2011. ISSN 1678-4626.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>>. Acesso em 08 out. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana De Educación**, 42(5), 1-14. 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.35362/rie4252398>>. Acesso em 12 jun. 2022.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Revista Em Aberto**. v. 29, n. 96, p. 21-37, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/saeb/Em_Aberto_96_2016.pdf>. Acesso em 30 jul. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo Teórico-Methodológico das Pesquisas Colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: Edufpi, 2016. p. 33-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992?start=20>>. Acesso em 04 abr. 2022.

JANEIRO, Ana Catarina Calouro. **Ansiedade aos exames/avaliações**: Estudando e caracterizando este fenômeno no ensino básico e secundário. 2013, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2013

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Telma Ferraz et al. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2017, v. 22, n. 68, pp. 187-211. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226810>>. Acesso em 02 ago. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2 a ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005. 115 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013. 157p.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **e-Curriculum**, São

Paulo , v. 16, n. 1, p. 190-212, mar. 2018 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762018000100190&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. - 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p. Disponível em: <https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992?start=20>>. Acesso em 29 set. 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **O que é o PDE Escola**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em 20 mai. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019**. Brasília, |DF, 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>>. Acesso em 20 de mai de 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>>. Acesso em 21 set. 2022.

OCAMPO, Daniel Morin; DÁVILA, Eliziane da Silva.; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. O impacto do PISA na indexação das publicações brasileiras no portal de periódicos da CAPES. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento** , [S. l.] , v. 7, n. 12, pág. e6712483, 2018. DOI: 10.33448/rsd-v7i12.483. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/483>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012, 360 p.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções**. 2015. xi,121 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20067/1/2015_Patr%c3%adciadaSilvaOn%c3%b3rioPereira.pdf>. Acesso em 01 jul. 2022.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 71 - 84, ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>>. Acesso em 27 set. 2022.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>. Acesso em 08 jun. de 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista** Discurso, [S. l.], v. 4, n. 4, pág. 41-78, 1973. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discursos.1973.37760. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/discursos/article/view/37760>>. Acesso em 20 mai. de 2022.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais dos Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, [2018?]. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/Referencial-Curricular-Municipal-para-os-anos-iniciais-do-EF_versao-onli...-1.pdf>. Acesso em 22 set. 2021.

SANTOS ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon; TENÓRIO, Robinson Moreira. Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, 2021. DOI: 10.18222/ea.v28i68.4553. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/4553>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular**. Movimento: Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n. 4. 2016. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>>. Acesso em: 01 agos. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações da nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (org.). **Dimensões da avaliação da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 15-34.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DO SALVADOR. Disponível em <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/>>. Acesso em 02 out. 2021.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. **As experiências iniciais de avaliação estandardizada no Brasil que influenciaram o modelo do SAEB**. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.03, p. 11-26, 2022. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6861/3900>>. Acesso em 14 jun. 2022.

SOUSA, Leandro Araujo de; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; LEITE, Raimundo Hélio. **Edu rural**: uma experiência pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980-1987). *Hist. educ. anu.*, Ciudad autónoma de Buenos Aires. , v. 22, n. 1, p. 51-60, jun. 2021 . Disponível em

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772021000100051&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. 2022.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 20, n. 44, 2009. Disponível em: <

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em 24 out. 2023.

SOUSA, Sandra Zákia et al. Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulistas. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2015, vol.15, n.44 [citado 2023-11-15], pp.37-60. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2015000100037&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 out. 2023.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. In: **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 63 | p. 863-878 | out./dez. 2018. Disponível em

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781/pdf>>. Acesso em 31 mar. 2022.

SOUZA, Elisete Rodrigues de. **Accountability de professores**: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulos, 2009.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. Lei de Responsabilidade Educacional no Brasil (2006-2015): das promessas de qualidade da educação às incertezas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia , v. 34, n. 2, p. 543-566, maio 2018 . Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000200543&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luís Carlos de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist. **A avaliação institucional potencializando a produção de qualidade nas escolas de ensino fundamental**. Campinas: Unicamp, 2005.

SORDI, Mara Regina. Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 87–99, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i12.263.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263>. Acesso em: 20 set. 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, V. 12, Nr. 17 – 2020. Disponível em:

<https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_hist_órico_e_dialetico.pdf>. Acesso em 20 set. 2022.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliações em debate**: Saeb, Enem, Provão. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna; GOMES DIAS, Elisângela. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível?. **Educar em Revista**, [S.l.], p. p. 35-53, jun. 2015. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/41421>>. Acesso em 30 ago. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017, p. 13 - 24.

APÊNDICE A - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**”, desenvolvida por Aleide Macedo da Cruz Santos, discente de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Rejane de Oliveira Alves.

Sobre o objetivo central

O objetivo central do estudo é: analisar a relação entre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e as práticas avaliativas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)

O convite a sua participação se deve à riqueza de sua contribuição com a presente pesquisa, tendo em vista suas vivências como _____ na Rede Municipal de Educação de Salvador.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

Caso haja risco direto ou indireto de identificação do participante, isto deverá estar explícito no Termo.

Existem casos em que o participante de pesquisa deseja que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final. Esta é uma situação comum, que deve ser respeitada, no entanto, é necessário que esteja explícito no Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em participar de entrevistas semiestruturadas, que poderão ser realizadas online ou presencialmente. Os diálogos serão arquivados, podendo ser utilizados para futura análise que dialogue ou integre a atual pesquisa. A permissão em gravar as conversas também se constitui como condição para a participação neste estudo, cabendo ao/a participante aceitar ou não responder à entrevista.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

Não há estipulação de duração para o desenvolvimento das entrevistas, podendo haver flexibilidade de tempo e espaço (virtual ou presencial), de acordo com a disponibilidade e desejo do/a participante.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de participar em contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado

Previsão de riscos ou desconfortos

A pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de risco, e, desta forma, o Protocolo de Pesquisa refere-se ao TCLE, possui riscos aos quais os envolvidos estarão expostos. Por consequência, é possível danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa ou mesmo ações dela decorrente. Vale salientar que os/as participantes da pesquisa são solicitados como voluntários e os/as pesquisadores/as envolvidos/as firmaram o compromisso com a confidencialidade, caso seja solicitada, conforme é previsto pela Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Nesse caso com a previsão dos riscos adotaremos medidas minimizadoras tais como: 1) Garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; 2) Garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pelo registro atento e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; 3) Garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; 4) Esclarecer e informar a respeito do

anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; 5) Garantir que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese, vinculados ao presente estudo.

Observações:

1. **O presente documento** é redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via), sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.
2. **Ressalta-se que** todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade), com ambas as assinaturas apostas na última página.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,
telefone (71)3283.6457, E-mail: cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador do campo)

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Aleide Macedo da Cruz Santos

E-mail: aleidemacedo@gmail.com

LOCAL E DATA

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

**APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

Secretaria da
Educação



**PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, responsável pela
..... do(a)
..... estou ciente e
autorizo o (a) pesquisador (a) Aleide Macedo da Cruz Santos a desenvolver nesta instituição o
projeto de pesquisa intitulado **A RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR.**

Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo
seres humanos, em especial a Resolução CNS 510/16, de estar ciente das
corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do
compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados,
dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

.....,de.....de 20.....

.....
Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE C - ROTEIRO DE DIÁLOGO COM PROFESSORES/AS

- Intencionalidade: compreender a formação do/a professor/a, no que se refere a área da Avaliação.
 1. Perguntar sobre a formação inicial: você teve acesso a discussões sobre Avaliação? Se sim, quais suas considerações sobre elas?
 2. Perguntar sobre a experiência na Rede Municipal de Educação de Salvador: você tem tido acesso a formações voltadas à Avaliação? Em caso afirmativo, como elas se dão?
 3. Perguntar as considerações sobre estas formações (inicial e continuada): você considera que elas têm contribuído com sua prática docente? Se sim, de que forma?

- Intencionalidade: compreender as práticas avaliativas desenvolvidas pelos/as professores/as.
 1. Perguntar sobre o planejamento e a construção da avaliação em sala de aula: quais atividades têm realizado, com base em quais critérios de escolha, como tem organizado o processo avaliativo?

- Intencionalidade: compreender como as práticas avaliativas realizadas/construídas em sala se relacionam com a avaliação externa (em larga escala).
 1. Perguntar as considerações sobre exames externos: você acredita que eles possibilitam a avaliação da aprendizagem dos/as estudantes? Porque?
 2. Perguntar sobre como costuma receber uma devolutiva dos exames realizados.
 3. Perguntar se a devolutiva dos exames externos contribui/contribuiria para o seu planejamento e a sua prática avaliativa em sala de aula. De que modo? Porque?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE DIÁLOGO COM GESTORES/AS E/OU
COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS**

- Intencionalidade: compreender a formação do/a gestor/a e/ou coordenador/a, no que se refere a área da Avaliação.
 1. Perguntar sobre a formação inicial: você teve acesso a discussões sobre Avaliação? Se sim, quais suas considerações sobre elas?
 2. Perguntar sobre a experiência na Rede Municipal de Educação de Salvador: você tem tido acesso a formações voltadas à Avaliação? Em caso afirmativo, como elas se dão? Qual a sua opinião sobre estas formações (inicial e continuada)?
 3. Perguntar as considerações sobre estas formações (inicial e continuada): você considera que elas têm contribuído para sua atividade na escola? Se sim, de que forma?

- Intencionalidade: compreender como as práticas avaliativas realizadas/construídas se relacionam com a avaliação externa (em larga escala).
 1. Perguntar as considerações sobre exames externos: você acredita que os exames externos possibilitam a avaliação da aprendizagem dos/as estudantes e/ou da escola? Porque?
 2. Perguntar sobre como costuma receber uma devolutiva dos exames realizados.
 3. Perguntar se a devolutiva dos exames externos contribui/contribuiria para o (ré)direcionamento pedagógico da escola? Porque?