

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

LUCIANE BECK SOLA

A PROVA SÃO PAULO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

SÃO PAULO
2023

LUCIANE BECK SOLA

**A PROVA SÃO PAULO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE SÃO PAULO.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

**SÃO PAULO
2023**

Sola, Luciane Beck.

A prova São Paulo no cotidiano de uma escola da rede pública municipal de São Paulo. / Luciane Beck Sola. 2023.

106 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Prova São Paulo. 2. Políticas públicas. 3. Usos. 4. Cotidiano. 5. Experiências.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida.

II. Título.

LUCIANE BECK SOLA

**A PROVA SÃO PAULO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE SÃO PAULO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado em Gestão e
Práticas Educacionais (PROGEPE) da
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação pela Banca
Examinadora formada por:

São Paulo, ____ de setembro de 2023.

Orientadora: Professora Dra Rosiley Aparecida Teixeira
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Membro: Professora Dra Rosemary Roggero
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Membro: Professora Dra. Nima Imaculada Spigolon
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Membro suplente: Professora Dra Adriana Tercariol
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Membro suplente: Professor Nonato Assis de Miranda
Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de mestrado é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto em que foi necessário muito estudo, esforço e empenho para a sua completude.

Primeiramente agradeço a meus pais por terem me ensinado o valor dos estudos.

A Universidade Nove de Julho (UNINOVE) pela concessão da bolsa de estudos para o curso de Mestrado.

Especialmente, a minha orientadora Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira pelo acolhimento, cuidado, paciência, respeito e sentido prático com que me orientou em todos os momentos dessa trajetória acadêmica. Agradeço a orientação exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente e fecundo, uma visão crítica e oportuna, os quais contribuíram para enriquecer, com grande dedicação, passo por passo, todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado. Sou grata por ter dedicado e depositado sua confiança em mim e segurado em minha mão nos momentos de dificuldades.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Professora Dra. Rosemary Roggero e Professora Dra. Nima Imaculada Spigolon pelo compartilhamento de seus conhecimentos, sugestões ao texto e interesse em contribuir para o desenvolvimento desse relatório.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) pelas trocas de experiências vivenciadas nas aulas.

Não poderia deixar de agradecer a Carla Cristina Feitosa dos Santos pelo cuidado dedicado nessa trajetória em minha vida pessoal e profissional. Pela elevada competência e total disponibilidade por todas as vezes em que estive à frente da escola, me substituindo enquanto diretora, em períodos em que me ausentei, pelo encorajamento naqueles momentos cruciais desta difícil jornada, bem como pela leitura crítica e atenta das diversas versões dessa dissertação, contribuindo para o seu aperfeiçoamento. Sou grata pelo companheirismo, generosidade e alegria com que brindou cada etapa desse processo.

Agradeço, também, a todos os meus colegas do Mestrado e, de modo especial, a Joicy Bonamim de Campos, com quem compartilhei tanto preocupações, aflições, como o apoio e a motivação que ajudou a tornar este trabalho uma válida e agradável experiência de aprendizagem.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização dessa dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente. Tenho total consciência que sozinha nada disso teria sido possível!

- A caça à verdade é nossa eterna conversa.
 - A sorte da caça. A caça na sorte
 - Eu corro atrás da verdade, eu a caço. Caçando-a, eu a caço você diz
 - Sabendo que a caçando, você a caça eu digo
 - ...
 - A questão da verdade me obceca.
- (Diálogo – fictício – entre Cixous e Derrida, in Cixous, 2006, p.13)

RESUMO

O objeto dessa pesquisa é a Prova São Paulo, avaliação externa realizada pela Secretaria Municipal da Educação (SME) nas escolas públicas municipais. Questionamos os usos e encaminhamentos que a escola faz dos resultados da avaliação externa em seu cotidiano. Possui por objetivo geral indagar os usos que a escola faz dos resultados e dos índices da Prova São Paulo. Seus objetivos específicos são: (1) analisar as políticas públicas para verificar as táticas usadas pela escola na aplicação e concretização da Prova São Paulo e (2) identificar e problematizar os principais usos e encaminhamentos dados pela escola aos resultados da avaliação. A realização de uma pesquisa narrativa nos permitiu o questionamento dos usos que a escola faz dos resultados da avaliação externa em seu cotidiano de modo subjetivo, interpretando as experiências vividas pela diretora e suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Utilizamos como referenciais teóricos Certeau (2014), Ball (2012) e Freitas (2005 e 2012).

Palavras chaves: Prova São Paulo, Políticas Públicas, usos, cotidiano e experiências.

ABSTRACT

The object of this research is the Prova São Paulo, an external assessment carried out by the Municipal Department of Education (SME) in municipal public schools. The uses and referrals that the school makes of the results of the external evaluation in its daily life are questioned. Its general objective is to investigate the uses that the school makes of the results and indexes of the Prova São Paulo in its daily life. Its specific objectives are: (1) to analyze public policies to verify the tactics used by the school in the application and implementation of the Prova São Paulo and (2) to identify and problematize the main uses and referrals given by the school to the evaluation results. Carrying out a narrative research allows me to question the uses that the school makes of the results of the external evaluation in its daily life in a subjective way, interpreting the experiences lived by the director and her academic and professional trajectories. Certeau (2014), Ball (2012) and Freitas (2005 and 2012) are used as theoretical references.

Keywords: Prova São Paulo, Public Policies, uses, everyday life and experiences.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es la Prova São Paulo, una evaluación externa realizada por el Departamento Municipal de Educación (SME) en escuelas públicas municipales. Cuestionamos los usos y derivaciones que la escuela hace de los resultados de la evaluación externa en su vida diaria. Su objetivo general es investigar los usos que la escuela hace de los resultados e índices de la Prova São Paulo. Sus objetivos específicos son: (1) analizar políticas públicas para verificar las tácticas utilizadas por la escuela en la aplicación e implementación de la Prova São Paulo y (2) identificar y problematizar los principales usos y referencias dadas por la escuela a los resultados de la evaluación. La realización de una investigación narrativa permitió cuestionar los usos que la escuela hace de los resultados de la evaluación externa en su vida cotidiana de manera subjetiva, interpretando las experiencias vividas por la directora y sus trayectorias académicas y profesionales. Utilizamos como referentes teóricos Certeau (2014), Ball (2012) y Freitas (2005 y 2012).

Palabras claves: Prova São Paulo, Políticas Públicas, usos, vida cotidiana y experiencias.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

CMC - Comissão de Mediação de Conflito.

CT – Conselho Tutelar.

CAPS - Centros de Atenção Psicossocial.

CEU – Centro Educacional Unificado.

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social.

DIPED - Diretoria Pedagógica.

DRE-IQ – Diretoria Regional de Itaquera.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

IDEP – Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana.

MEC - Ministério da Educação.

PAP - Projeto de Apoio a Pedagógico

PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.

PEA - Projeto Especial de Ação.

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo.

POA - Professor Orientador de Área.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

RME/SP - Rede Municipal de Educação de São Paulo.

SAAE-SP - Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino São Paulo.

SERAP - Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem

SME - Secretária Municipal de Educação.

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

UBS – Unidade Básica de Saúde.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho.

USP – Universidade de São Paulo.

Sumário

1. A AVALIAÇÃO ESCOLAR: HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS.	11
2. INTRODUÇÃO	16
2.1. As pesquisas sobre avaliação	19
2.2 Percurso metodológico	25
2.3. Organização da dissertação e as discussões propostas	30
3. A AVALIAÇÃO EXTERNA E O COTIDIANO ESCOLAR	32
3.1. Escola e seu cotidiano	32
3.2 Cotidiano e Experiência	35
3.3 A avaliação e as experiências que me tocaram enquanto aluna	38
3.4 A professora de Língua Portuguesa: experiências que me transformaram	41
3.5. Escola e as políticas públicas de avaliação	48
4. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO COTIDIANO DA EMEF PROFESSOR JOSÉ QUERINO RIBEIRO	54
4.1 A Prova São Paulo.	54
4.2 Avaliações no cotidiano da EMEF Professor José Querino Ribeiro sob o olhar de sua diretora.	58
4.3 A proposta educacional e o processo avaliativo.	61
5. NARRATIVAS DO PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR NA PERSPECTIVA EXTERNA E EM LARGA ESCALA.	65
5.1 A gestora de escola e a Prova São Paulo: experiências que pude ajudar a formar.	65
5.2 Entre desafios e oportunidades: os usos dos resultados da Prova São Paulo realizados pela e na EMEF Professor José Querino Ribeiro.	81
6. A PROVA SÃO PAULO, SUAS MULTI-LEITURAS E USOS.	88
6.1. Prova São Paulo: um indicador de desigualdades.	88
6.2 Prova São Paulo: uma leitura do seu coletivo.	93
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.	99
8. BIBLIOGRAFIA.	102

1. A AVALIAÇÃO ESCOLAR: HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Sou fruto de uma história cheia de significados e como sujeito, me construo, diariamente, no cotidiano. Pensar essa pesquisa me proporcionou oportunidades de olhar e analisar as minhas vivências e experiências em relação à avaliação escolar. Sou filha da escola pública e de uma família em que os estudos tiveram um papel central. Meu pai concluiu o Ensino Fundamental I e minha mãe, o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos - EJA, não frequentaram o ensino superior, entretanto, sempre tiveram uma postura rígida quanto à importância da escola na educação de seus filhos.

Frequentei o Ensino Fundamental na Escola Estadual Paulo Cavalcante de Albuquerque, pertencente à rede pública de São Paulo. A minha chegada à instituição, aos sete anos de idade, retratou diversas dificuldades na ruptura entre o sistema familiar e escolar. Aquele novo ambiente me intimidava e me assustava com seu imenso pátio, corredores largos, salas amplas com cadeiras de madeiras envelhecidas que faziam meus pés balançarem sem tocar o chão. Seu aspecto acinzentado era quebrado, apenas, por uma pequena área verde gramada em um espaço isolado no terreno e pela doçura de minha professora.

No Ensino Fundamental, cursado todo na mesma unidade escolar, fui uma criança introvertida, com dificuldades de relacionamentos, tímida participação nos eventos e com uma autocobrança de bom rendimento, que era intensificada pelo discurso familiar quanto à importância e relevância da escola, sobre como era bom e necessário gostar de ler e de estudar. No entendimento de meus pais, o fato de aprender e ir bem nos estudos (“tirar” boas notas), estava relacionado com a possibilidade de “ser alguém na vida”, de ter um “futuro” (leia-se ter um emprego).

O ideal da produtividade era tão impregnado no imaginário de minha família, que não posso deixar de recordar as intermináveis tardes de finais de semana em que as “lições de casa” eram ampliadas por minha mãe com infinitas atividades e uma alta cobrança de bons rendimentos em provas e avaliações.

Foi uma fase marcada por variados acontecimentos e situações. Recordo apenas alguns deles, uma vez que a memória opera com seleções e esquecimentos. Hoje, tendo melhores condições de análise do vivido, percebo que tive um ensino tradicional. Era uma época em que a professora ensinava e nós aprendíamos, na qual as provas e testes iniciavam desde muito cedo

e antecederiam qualquer prática de reflexão, almejando, principalmente, a mensuração e quantificação de conhecimentos.

Matriculada no Ensino Fundamental II, a partir do ano de 1993, possuo poucas memórias dos momentos vividos. A escola possuía uma organização tradicional em que as salas eram compostas por mesas enfileiradas e as aulas, na maioria das vezes, eram expositivas. Hoje reconheço que me era oferecido um ensino com problemas estruturais, como falta de professores sem às devidas substituições, dispensas antecipadas, atividades de repetição para fixação de conteúdos e sem desenvolvimento da capacidade de reflexão, entre outros, e um sistema avaliativo taxativo e classificatório que, muitas vezes, me despertou sensações de exaustão, fracasso e não pertencimento, intensificando um ciclo de autocobranças, resultados e culpabilização.

Com o rumo acadêmico e profissional que escolhi para vivenciar, sei que essa definição de avaliação, distanciada de uma ação metodológica humanizada, que inclui olhares, percepções, acolhimento e perfis individuais, fez com que muitos dos meus colegas de sala de aula fracassassem e fossem marginalizados com a justificativa de não possuir aptidão e talento para os estudos, restando-lhe a marca da exclusão, do abandono escolar e da responsabilização.

Hoje, tenho consciência de que essas ações reforçavam os conceitos de eficiência, tendo em vista à educação estar para o mundo do trabalho, como consequência da globalização, nova estruturação da sociedade e meios de produção, conforme a lógica presente nas políticas da década de 1990 que direcionavam uma subordinação da prática pedagógica ao mercado e as diretrizes e orientações curriculares e avaliativas, para o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitassem que os sujeitos ofertassem mão de obra especializada e se tornassem empregáveis.

Posto isto, é de fácil compreensão às concepções que propagavam o imaginário de minha família, durante a minha infância, em que estudar era fator primordial para que fôssemos “alguém na vida” e “tivéssemos um emprego”.

O Ensino Médio foi uma etapa de mudanças, uma vez que deixava a escola que cursei o Ensino Fundamental e me direcionava às novas experiências. Fui matriculada na Escola Estadual de Segundo Grau José Marquês da Cruz, que também pertencia à rede pública estadual da cidade de São Paulo e, nesse espaço, ainda que timidamente e, fortemente, acompanhada de uma prática avaliativa que me preparava ao mercado de trabalho, pude me entender como um

sujeito capaz de ações e transformações na sociedade pelos movimentos estudantis e luta de professores por melhoria das condições de trabalho.

Como apontado, a continuidade dos estudos era necessidade primordial em minha família, logo, o final do Ensino Médio esteve acompanhado de variadas exigências para o preparo e ingresso no ensino superior. Assim, com a conclusão da educação básica e com a não aprovação na universidade, me matriculei no curso pré-vestibular e vivenciei uma fase em que a avaliação era contínua, com revisões de conteúdos programáticos, cobranças de aprovação na universidade e, mais uma vez, experimentei um imensa culpa, não tendo consciência de que estava inserida em um sistema educacional que não me oferecia meios e me pedia condutas exitosas.

Após a grande avaliação do vestibular, ingressei no curso de Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo - USP, acompanhada de experiências avaliativas que exaltavam sentimentos de inadequação e incapacidade diante das possibilidades que me eram apresentadas. Foi pela educação superior pública que uma nova realidade acadêmica se fez presente e me foi oferecido anos de muitas aprendizagens essenciais ao meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nessa fase acadêmica, tive em meu caminho grandes professores e seus vastos conhecimentos pelas análises literárias, semânticas e culturais de nossa língua. Optei por aprofundar meus estudos em língua espanhola e sua literatura, acessando as profundidades de suas obras.

No ensino superior público, o processo avaliativo não era associado à mensuração e quantificação de conteúdos, mas no aprofundamento de temas e/ou assuntos que haviam despertado o nosso interesse no decorrer da disciplina e além de um amplo conhecimento literário e linguístico, essa fase me preparou para o desenvolvimento de uma consciência crítica, em que me reconheci como sujeito histórico e agente social, por uma educação em que havia possibilidades de pensar e questionar os paradigmas vigentes.

Da universidade, ingressei no mundo do trabalho. Antes de chegar à educação pública, trabalhei em grandes escolas da rede particular da cidade de São Paulo, em que o ensino oferecido era tradicional, com uma avaliação classificatória e de mensuração de conhecimentos que visava à preparação do aluno para o ensino superior, com valorização e publicidade da quantidade de aprovados em conceituadas universidades, por práticas pedagógicas exaustivas, que se baseavam em índices, níveis de aprovação, proficiências, responsabilizações por

rendimentos abaixo do esperado pelas famílias e membros das equipes gestoras das áreas de conhecimento.

Embora as condições estruturais de trabalho dessas escolas fossem boas, com acesso à materiais e modernas tecnologias, resolvi mudar o meu caminho profissional e fui ministrar aulas do componente curricular de Língua Portuguesa em uma escola da rede estadual de São Paulo.

No meu fazer profissional, a rede pública era um grande desafio e muito antagônica a realidade até o momento experimentada, sendo necessária uma reformulação da minha prática pedagógica em que meus conceitos de educação precisavam ir além de uma relação mercadológica ou de acesso ao nível superior, deveriam ser transformadores e emancipadores, em que o aprender nascesse da relação e do diálogo com o outro. Em um novo contexto profissional, no ano de 2011, me efetivei na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo – RME/SP, por meio de concurso público de ingresso para o cargo de Professora de Ensino Fundamental e Médio de Língua Portuguesa e para aprimoramento, no ano de 2013, retornei aos bancos da universidade, para cursar a faculdade de Pedagogia e em 2016, por desejo pessoal, Direito.

Acessei o cargo de Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Professor José Querino Ribeiro, no ano de 2017, local que desenvolvia minha função como professora. Nessa fase profissional, com o acompanhamento das atividades pedagógicas, a avaliação escolar me causou diversas inquietações, uma vez que, sempre, que era abordada na sua perspectiva externa, identificava um contexto de responsabilizações de alunos e professores e competitividade por melhores desempenhos, surgindo indagações de como a escola conduzia suas ações, após coleta de seus resultados, ou seja, como interrelacionam dados da avaliação externa, políticas públicas de avaliação educacional e suas práticas cotidianas.

Ingressei no mestrado e o início dessa pesquisa foi marcado pelas turbulências trazidas pelo auge da pandemia da COVID-19 com intensas mudanças na rotina, após o fechamento das escolas e a implantação do ensino remoto em todos os níveis da Educação Básica e no Ensino Superior em prol da segurança e da saúde dos estudantes e, consequentemente, alterações nos sistemas de avaliações internas e externas, como a não realização da Prova São Paulo em 2020 nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP e no ano posterior sua adaptação ao formato digital, conforme será tratado no decorrer da dissertação, marcando um momento profissional com ações de amplas cobranças pela Secretária Municipal de Educação - SME por melhorias de resultados das avaliações externas e nas aprendizagens dos alunos e em meus

estudos, vivenciava uma fase acadêmica de leituras e análises que questionavam os modelos vigentes que permeiam a avaliação externa para compreensão de suas constituições e intencionalidades, permitindo o desenvolvimento de um olhar apurado e uma voz mais ativa, ou seja, indagador para o fazer pedagógico que se desenvolvia na escola, ainda que por vezes, experimentasse e tivesse que mediar tensões e embates que nasciam na escola pela revisitação de nossas ações.

Durante esses anos à frente da direção da EMEF Professor José Querino ocorreram cinco edições da Prova São Paulo, cada uma trazendo suas inovações e essas vivências intensificaram o meu desejo de melhor compreender os encaminhamentos de seus resultados, suas funcionalidades e políticas públicas, bem como os seus usos no fazer escolar e no trabalho dos professores, pois, embora saibamos que essas avaliações interfiram diretamente nas rotinas escolares e no trabalho docente, a dimensão dessa interferência sobre os usos dos resultados da Prova São Paulo é um tema com um vasto campo para ser explorado pelas pesquisas educacionais.

2. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa narrativa foi realizada a partir das interpretações das minhas experiências e vivências enquanto diretora de escola para o entendimento dos encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo, avaliação externa em larga escala utilizada pela RME-SP.

Para Minayo (2009, p. 16), toda investigação inicia-se por uma questão, problema, pergunta ou dúvida e meu interesse pelo objeto de estudo nasceu de algumas preocupações e indagações quanto aos encaminhamentos dos dados e índices da Prova São Paulo na EMEF Professor José Querino Ribeiro, escola municipal em que atuo como diretora, desde o ano de 2017, após observações e análises de ações pedagógicas que traziam à exposição de resultados de modo classificatórios e taxativos em momentos coletivos de organização e formações continuadas de professores, reforçando uma prática em que não se relacionavam os caminhos percorridos, as potencialidades e vulnerabilidades com os princípios presentes em seu projeto educacional, conforme retratado em sua documentação e Projeto Político Pedagógico - PPP (2020), ou seja, a formação de um aluno que questiona seu status quo e acesso a uma educação integral que supere a fragmentação do conhecimento, oportunizando diversas experiências de dentro e fora da escola que gerem aprendizagens significativas.

O objeto da pesquisa é a Prova São Paulo que é aplicada anualmente nas escolas municipais a partir do ano de 2007 e busca identificar, analisar e problematizar os usos que a escola faz de seus resultados, com o intuito de verificar como são traduzidos e usados em seus fazeres diários, não descartando que a utilização de sistemas de avaliações externas estão inseridos em um modelo de gestão baseado em critérios de eficiência e planejamento estratégico, que se disseminou, em diversas partes do mundo, com características similares e, de acordo com Brooke e Cunha (2001, p. 64), denunciariam a existência de origens comuns que envolvem os grandes eventos internacionais na elaboração de propostas de reforma educacional a nível mundial e a atuação dos bancos internacionais.

Um desses importantes eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Nessa conferência, foram fixadas as diretrizes para a transformação dos sistemas de educação e estabelecida a educação como um direito fundamental e como obrigação de todo sistema “satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de toda a população” (Brooke e Cunha, 2011, p.15). No Brasil, esse modelo começa a se difundir a partir de 1995 com a elaboração do Plano Diretor de Reforma do

Aparelho do Estado (PDRAE) que definiu os objetivos e estabeleceu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, baseando-se nos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade e introdução de novos modelos de organização voltados ao controle dos resultados, dando início ao surgimento de iniciativas de avaliações externas e suas políticas que desapontavam não apenas pela difusão de valores, crenças e práticas, mas proporcionam questionamentos sobre a pertinência e funcionalidade desse modelo educacional no processo avaliativo, os usos de seus resultados e consequências ao espaço escolar.

Assim, os usos e encaminhamentos dos resultados das avaliações externas na escola destacam que se por um lado tal política educacional ganha credibilidade, como expressão de qualidade da educação e consequentemente destaque nos debates públicos, nacionais e internacionais, por outro, altera o fazer pedagógico e a estrutura de funcionamento da escola, uma vez que não se pode desconsiderar suas especificidades locais ao traçar metas a serem atingidas pela escola e pelos educandos, todavia, se vale dos índices obtidos para classificar as escolas e acabam por responsabilizá-la pelos resultados aferidos.

O objetivo geral dessa dissertação é conhecer as táticas cotidianas dispendidas pela escola e encaminhamentos realizados com os resultados da avaliação externa e em larga escala, sendo importante compreender o momento, em consonância com Nóvoa (1999, p. 47), como:

Fonte de organização, validação de saberes ou forma de dar voz aos educadores e compreender as forças que atuam no campo escolar em um jogo entre os sistemas de ensino, aqueles que criam políticas e que pressionam a comunidade escolar a determinados caminhos.

A avaliação externa realizada nas escolas municipais pela SME tem um importante caráter diagnóstico e investigativo, no entanto, almejamos ir além das constatações e averiguações de possíveis qualidades e compreender os usos realizados no cotidiano da escola. Assim, apresenta como objetivos específicos: (1) Identificar e analisar as avaliações externas e em larga escala que são realizadas na EMEF Professor José Querino Ribeiro pela Secretaria Municipal de Educação; (2) Demonstrar e interpretar os usos que a escola faz dos resultados da Prova São Paulo; (3) Relatar as táticas utilizadas pela escola em seu fazer diário e nos encaminhamentos dos resultados da avaliação externa, interpretando e relacionando o que se almeja explicitar e o que está posto nas legislações e regulamentos oficiais.

Para realização da pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa que contou com o recurso da narração para retratar a leitura da diretora de escola e com o uso de afirmações-problemas para que em conjunto com os professores, gerasse o debate, a criticidade e possíveis mudanças no fazer da escola, que entende-se como local de usos de políticas públicas e a análise de suas traduções e mecanismos dispendidos na e pela escola (ou não) quanto aos resultados da Prova São Paulo, porém, não apresentou, somente, um levantamento de memórias e lembranças em relação à avaliação externa e em larga escala, pois interpretou as narrativas da diretora, a partir das suas experiências e seus modos de fazer cotidianos.

Quando analiso os usos que a escola faz dos resultados da Prova São Paulo, a partir da narração das experiências, considero que em diversos momentos, o olhar da gestora se funde e confunde com as práticas da escola e descrevo as dinâmicas vividas, os conflitos, contingências e surpresas que surgem e se desenvolvem em um dia comum.

Ao dar sentido a essas experiências foi possível construir uma autorrepresentação do fazer e táticas desenvolvidas, ou seja, a escola se reinventa, interpreta e avalia as suas ações e decisões, além de ser um lugar para apropriação de uma maior liberdade para expor seus modos cotidianos que permitem a expressão de angústias, alegrias, medos e dilemas, refletindo sob o olhar da gestora no desenvolvimento e concretização da Prova São Paulo.

A possibilidade da leitura dos usos que a escola faz dos resultados da Prova São Paulo se deu por meio da narrativa da pesquisadora em um diálogo constante com seus modos de fazer, enquanto diretora, e suas experiências vividas na e pela escola. A pesquisadora, pelas experiências da diretora, em consonância com Benjamin (1987, p.205), “não estará interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele, comunicará as suas experiências e aconselhará por uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada e retirada da experiência o que ele conta” (p. 200 e 201).

Essa pesquisa se balizou na legislação, relatos de histórias, experiências e observações das práticas cotidianas, destacando que essas não foram, somente, fatos ocorridos e pontuais, mas que puderam ser revividos, reconstruídos e repensados para que se entendessem os usos que a escola faz dos resultados da Prova São Paulo pelo olhar interno da diretora e análises externas da pesquisadora.

De acordo com Sordi e Ludke (2009, p. 314):

Não se desconhece que, sem a avaliação, fica-se desprovido de evidências que permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos. Ainda assim, é usual que a avaliação seja referida como um “mal necessário”. Como explicar este paradoxo? Reconhecendo-se o potencial educativo da avaliação, o que justificaria a construção de uma relação nada amistosa quando não de evitamento ou fuga desta atividade?

No entanto, a avaliação escolar em sua perspectiva externa e em larga escala apresenta um grande desafio para o cotidiano, sendo um tema amplo e polêmico que desperta sentimentos e emoções como medo, fracasso e incapacidade nos momentos de formações e discussões, por estar acompanhado de concepções e práticas que remetem aos modos de uso e internalização de experiências pessoais e coletivas, proporcionando olhares e possibilidades sobre o trabalho pedagógico que precisam ser traduzidos e compreendidos pela escola.

2.1. As pesquisas sobre avaliação

Intencionando pesquisar os usos que as escolas fazem dos resultados da avaliação externa em seu cotidiano e para melhor conhecer e me aprofundar no tema da pesquisa e suas possibilidades de interpretações, procurei dissertações e/ou teses com as quais pudessem dialogar com o meu objeto, objetivos ou referenciais teóricos com o auxílio da plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne dissertações e/ou teses pesquisadas e defendidas em diversos programas de Pós-Graduação, presentes nas universidades do país.

Para a primeira busca, utilizei o termo “Políticas Pública em avaliação escolar” e encontrei 3.984 publicações que abordavam o assunto em suas diversas possibilidades. Compreendo o número elevado por ser um tema amplo e fronteiriço, comportar várias concepções dinâmicas de apropriações e possibilidades de interpretações distintas, de acordo com as perspectivas, referenciais teóricos e metodológicos que se relacionam. Para delimitar o número de estudos, decidi por realizar um recorte temporal e concentrei-me nas pesquisas realizadas e publicadas entre 2015 e 2021, por se tratar de um período de expansão e concretização das avaliações externas no cenário paulista e utilizei mais três categorias que me

auxiliaram na compreensão dos usos que as escolas fazem dos resultados das avaliações externas no ambiente escolar, ou seja, avaliação externa, cotidiano escolar e Prova São Paulo.

Ao relacionar os termos “políticas públicas em avaliação escolar” e “avaliação externa” em uma tentativa de maior aproximação com meu objeto, encontrei 541 estudos e identifiquei que há um maior interesse dos pesquisadores em analisar um conjunto de subtemas de caráter genérico e prescritivo ou críticas às políticas vigentes. Notei uma maior atenção aos seguintes subgrupos: (1) Ontologias, concepções e perspectivas das avaliações educacionais; (2) O papel e o planejamento das políticas públicas e avaliações educacionais; (3) Processo avaliativo e a qualidade da educação brasileira, como possibilidade de construções de práticas inovadoras; (4) Avaliações externas, avaliações da aprendizagem, currículo e a formação continuada e (5) Relações das avaliações externas com as políticas de gestão educacional.

Entre as produções, realizei a leitura de 25 resumos que traziam o termo “avaliação externa” em seu título. Percebi que o ponto referencial entre várias produções foi o levantamento de questões como a apropriação dos resultados, formação e capacitação de professores e gestores para aplicação, implementação e concretização das avaliações externas, análises de indicadores de desempenhos e das proficiências e suas consequências como as políticas de bonificação.

Destaquei, para leitura na íntegra, a dissertação de mestrado, realizada por Perboni (2016), intitulada “Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros”, por apresentar como proposta o mapeamento das principais características das avaliações externas em larga escala, seus elementos estruturantes e usos de seus resultados, analisando as principais tendências e as singularidades. Esse estudo, como outros que apontam uma abordagem descritiva, apoia a minha pesquisa no conhecimento histórico e trajetória da avaliação educacional no cenário brasileiro, no entanto, foram mais escassos os estudos que debatiam os usos que as escolas faziam dos resultados da avaliação externas e suas políticas públicas no cotidiano, se distanciando da centralidade do meu objeto de estudo.

Objetivando uma maior aproximação e entendimento de como as avaliações externas são usadas pelas escolas em seus modos de fazer, realizei uma pesquisa por estudos correlatos, utilizando a associação de termos “avaliação externa” e “cotidiano escolar”. Encontrei 20 dissertações e/ou teses que traziam em seus títulos ou resumos essa relação, porém, não tratavam, diretamente, da Prova São Paulo.

Realizei a leitura dos resumos encontrados e na íntegra das dissertações e/ou teses apresentadas abaixo, o que permitiu fazer a seleção dos trabalhos que mais se aproximavam da minha pesquisa e que davam visibilidade e enfatizam a importância do cotidiano, entendido como “modos de fazer” e a construção de um olhar para as realidades das escolas, ou seja, lugar de uso de políticas públicas, como também, um diálogo entre os estudos e minha pesquisa quanto ao uso Freitas (2010 e 2014) e Certeau (2014) como referencial teórico.

Selecionei para estudo a dissertação de mestrado realizada por Szatkoski (2014), “A Prova Brasil no cotidiano escolar” que aborda como a avaliação externa e em larga escala se insere no cotidiano de uma escola de ensino fundamental I, as concepções dos professores acerca das avaliações e as influências no currículo. Percebi que é importante uma análise contextualizada dos dados coletados com um debate no interior da escola, considerando suas características e valores norteadores à ação educativa para que haja o entendimento de como os professores interpretam e usam a avaliação externa, as políticas públicas e suas influências nos seus fazeres pedagógicos, sendo um possível caminho para que esse momento não se restrinja a testes classificatórios e o uso de seus resultados esteja voltado para a intensificação de responsabilizações injustas.

Ainda no intuito de conhecer e me aprofundar na compreensão de como as escolas encaminham e constroem os seus processos avaliativos na perspectiva externa, fiz a leitura das dissertações de mestrado de Luz (2021), “A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar” e de Rubio (2020), “A Avaliação Externa na perspectiva de docentes de uma escola municipal do interior paulista”. Essas dissertações analisam como os indicadores de resultados da avaliação externa em larga escala, determinados após aplicação da Prova Brasil, repercutem na prática educativa e seus usos pelas equipes gestoras, questionando se as avaliações são classificatórias e podem ser entendidas como um caminho autoritário para responsabilização das instituições escolares, das organizações e dos indivíduos e, se dados de exames/provas são capazes de quantificar o que é aprendido, ou seja, questiona-se se o baixo desempenho, significa aprendizado insuficiente e, conseqüentemente, pouca qualidade do sistema de ensino. Assim, pude analisar a escola em que a minha pesquisa era realizada e compreender alguns mecanismos de usos dos resultados da avaliação externa e das políticas públicas.

Moreira (2019), em sua dissertação “Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas”, pesquisou a temática da responsabilização de alunos e escola pelos resultados dos índices obtidos a partir das avaliações

externas, suas influências nas narrativas dos docentes e seus sentimentos frente às pressões advindas de órgãos da educação, a relação “responsabilização e prêmio” de produtividade e outros aspectos. Destaca que esse discurso foi intensificado pelas políticas públicas educacionais, normas, orientações e diretrizes, a partir da década de 1990, que objetivavam determinar o percurso que a escola deveria percorrer para atingir determinadas metas. Analisa como os gestores de sistemas, escolares e docentes recebem os resultados fornecidos pelas instâncias organizadoras das avaliações e se veem “forçados” a utilizá-los em suas práticas cotidianas, pela uniformização dos conteúdos. Essa dissertação me auxiliou no questionamento de que essa avaliação é um mecanismo de controle, emitidos por influência direta das políticas públicas de nosso país e como são validados ou rechaçados no cotidiano escolar.

Parro (2016), na sua tese de doutorado “Avaliação externa, gestão e qualidade da Educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar”, analisou o cotidiano da escola e as ações construídas por seus diferentes integrantes, objetivando identificar as concepções veiculadas pelas políticas educacionais presentes nos governos paulistas nos anos de 2007 a 2014, como também, compreender as concepções vivenciadas nas escolas públicas paulistas à respeito da avaliação externa em larga escala, gestão da escola e qualidade da educação escolar. O autor aponta a escola como produtora de políticas, apesar de inserida em um contexto de implementação de programas que são marcados pela valorização do controle e dos resultados de aprendizagem e que as concepções veiculadas oficialmente podem não ser convergentes com as vivenciadas no cotidiano das escolas e diante da minha pesquisa, pude verificar, se a unidade escolar pesquisada construía regras próprias na sua relação com as políticas públicas em avaliação ou o contexto de relações verticalizadas em que estava inserida, a colocava em uma posição de reprodução do que já estava determinado.

Pelas leituras das dissertações e/ou teses apresentadas acima, pude perceber a importância da escola, enquanto usuária de políticas públicas em avaliação e agente de reinterpretação e consolidação de novos olhares do que aparentemente está unificado ou posto.

Para ampliar o meu conhecimento sobre as perspectivas de abordagem do uso de políticas públicas pelas escolas, fiz a análise da tese de doutorado de Torres (2018), “Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo”, que analisou os usos das políticas de avaliação em escolas campesinas e, de modo bastante específico, a disputa entre as prescrições que regulam a avaliação e a sua materialidade no chão das escolas. Questionou quais são os paradigmas validados, em âmbito nacional e local, das políticas de avaliações de sistemas e de avaliações da aprendizagem de escolas, apontando que

a formação do discurso ocorre de acordo com os sujeitos e lugares em que os dados emergem, ou seja, há um destaque para os participantes da pesquisa e seus objetivos, não valorizando, apenas, as informações de caráter prescritivo, mas também, as aceitações, recusas e tensões das políticas. Em diálogo com minha pesquisa, pude compreender a importância dos contextos e sujeitos para validação de determinada política ou transformação dos seus usos nos corredores escolares.

A leitura da dissertação de Gomes (2016), “Autonomia docente e Avalia-BH: Implicações das Avaliações Externas sobre o Trabalho dos Professores”, que evidencia a escola como um importante espaço para pensar os educadores, enquanto usuário de políticas públicas e aborda uma reflexão acerca da autonomia dos professores nos usos das avaliações externas e como suas ações podem reverberar na organização do trabalho pedagógico, pelas reinterpretações das políticas educacionais, os destacando como atores pensantes e capazes de mudanças estruturais e sociais, me levaram a observar no local em que realizava a minha pesquisa, como era percebida e experimentada a autonomia dos professores e demais membros nos usos de índices avaliativos e políticas públicas, me deparando com intensos debates quanto às orientações recebidas da Secretária Municipal da Educação, a realidade cotidiana da escola e os benefícios à aprendizagem dos alunos.

Das produções expostas acima, a dissertação de Rubio (2020) e de Gomes (2016) são paradoxais em seus resultados, mas, percebo que convergem e conversam com os objetivos específicos da minha pesquisa, visando analisar os usos dos resultados das avaliações externas e as políticas públicas em avaliação que normatizam e regulam o trabalho realizado na escola, com a compreensão de como são traduzidas, chegam no cotidiano da escola e suas influências nos modos de fazer dos professores, objetivando conhecer se existem resistências e/ou burlas nas suas ações pedagógicas, para identificar se na escola existem mecanismos de análise de ações entendidas como classificatórias com ênfase em resultados. A primeira aponta a perspectiva dos professores de determinada escola para o uso das avaliações externas, demonstrando a implementação da política governamental, ou seja, uma escola reprodutora, enfatizando a ação de classificar pelos resultados e a as responsabilizações de alunos e professores pelo não alcance de metas e índices. Já a segunda, aborda a escola como espaço de autonomia e de regulação de políticas educacionais, conforme compreensão e práticas de cada grupo, ou seja, uma escola em que se destacam as lutas políticas e sociais, como também, de concretização de direitos educacionais. Percebi que há um diálogo com o objeto dessa pesquisa,

apontando os usos e traduções dos resultados das avaliações externas e políticas educacionais, subjetividade e autonomia dos educadores e as microrregulações de políticas públicas.

Para delimitar e aprofundar o tema, procurei pesquisas que abordassem a rede de ensino estudada que era a de São Paulo e realizei a busca entre as dissertações e/ou teses com o uso do termo “Prova São Paulo”, por ser a principal avaliação externa utilizada pela SME, no entanto, encontrei poucas produções acadêmicas, entre as quais, destaco as dissertações de mestrado de Born (2015), “Prova São Paulo e Currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo”, que faz reflexões acerca do uso dos resultados da Prova São Paulo e suas interrelações com políticas educacionais e curriculares, sendo essas diretrizes, orientações, definições de conteúdos de aprendizagens, ensino e organizações dos tempos escolares que nortearão o caminho de professores para seus usos e a de Chapaz (2015), “A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogo com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”, que trata das relações entre as políticas educacionais e as curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e que esse diálogo deve ocorrer e ser oportunidades de questionar o que é posto pelas ações, intenções e tecnicidades governamentais, não aceitando como verdade única o mundo da mercantilização educacional, pois é importante um trajeto inclusivo, não determinista de um “status quo” para que haja a formação de professores e alunos com capacidade de reflexões e não aceitações, ou seja, pelas resistências, superar ordens sociais vigentes e estagnadas que não fortalecem o indivíduo, enquanto cidadão, pois ocorrendo ênfase, apenas, na dimensão técnica e não na social, as verdadeiras razões políticas e econômicas da burocratização e da administração capitalista, de modo geral, serão encobertas.

Em conversa com a pesquisa que desenvolvi, a dissertação de Born (2015) apontou diversas reflexões sobre a avaliação externa e suas limitações, sendo um instrumento de mensuração de dados, por aplicação de testes padronizados em que seus resultados tendem a classificar as escolas, desconsiderando o caráter processual da avaliação, fazendo com que haja pouco envolvimento dos professores, por terem suas vozes silenciadas no movimento de construção e formulação das políticas públicas de avaliação, sendo compreendidos como “aplicadores”. Chapaz (2015) evidencia importantes questionamentos sobre a pertinência dos modelos avaliativos externos no processo educativo, suas consequências e como os usos dos resultados da avaliação externa e as políticas públicas educacionais agem sobre as escolas e seus atores e as influenciam, determinando o tipo de sujeito a ser formado, ou seja, as políticas

públicas são formuladas sempre sob a expectativa de produzir consequências e, muitas vezes, cristalizam resultados e não focalizam as melhorias.

Apresentaram importantes questionamentos que dialogaram com minha pesquisa, como analisar os usos e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo na escola, sendo de acordo com Born (2016, p. 83), “formas de controle externo e mensuradores da eficiência escolar que estariam ligadas à emergência de um Estado que adere a valores afeitos às concepções de mercado” e que “algumas avaliações externas restringem seus objetos de apreciação à leitura e à resolução de problemas e seus resultados, transformando-os medidas, quase absolutas, da qualidade da educação” (p. 85), influências nas escolas e professores que “são sujeitos que constituem redes de subjetividades, onde tecem seu conhecimento” (p.104), normatizando práticas que serão experimentadas e determinarão como se dará a formação do sujeito, como também, evidenciaram as interlocuções entre essas políticas, seus produtores e consumidores, a importância das avaliações externas e de seus dados no contexto brasileiro para formulação de políticas públicas.

2.2. Percurso metodológico

A pesquisa utilizou-se de uma metodologia qualitativa que em consonância com Maanen (1979, p. 520), tem por objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”. A narrativa me permitiu compreender, analisar e interpretar os usos que a EMEF Professor José Querino Ribeiro faz dos resultados da Prova São Paulo e as leituras, traduções, necessidades e motivações pelas interpretações da sua diretora de escola, de modo mais subjetivo e com apoio de significados e percepções.

Optei por uma pesquisa narrativa em que entendo o ato de narrar como uma prática que constitui e funda o ser humano e sua subjetividade. Os seres humanos são, por natureza, contadores de histórias e esse ato é repetido entre gerações quase que involuntariamente, fazendo parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudado dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos.

Em consonância com Marquês e Satrino (2017, p.372), narrar é organizar sistematicamente algo que já está lá, vivido fisicamente ou no plano subjetivo do pensamento e toda narrativa parte de um sujeito que é observador e analítico e “a pesquisa narrativa

oportuniza o encontro do individual e do coletivo, visto que o narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo em que traz a marca da cultura, da história, do contexto” (Silva e Mendes, 2009, p. 5).

Na primeira parte desse relatório, utilizei da metodologia de pesquisa qualitativa e narrativa que me possibilitou a revisitação de histórias sobre o tema e acessar diversas informações para entender o objeto de estudo e organização das vivências escolares para externalizá-las. Pude conformar a realidade da escola a partir da explanação e explicação da experiência, estando implicada na função de observadora e pesquisadora, que é um ser vivente, um ser que, de acordo com Gai (2009, p.139) "observa a si mesmo sendo, o ser que pensa a si mesmo no seu processo de viver, de existir, numa tentativa de explicitar as recorrências do autor”.

Ao narrar minhas interpretações, enquanto gestora de uma escola pública frente às experiências com a avaliação externa, desenvolvi um olhar apurado sobre os usos e encaminhamentos de seus resultados que são realizados pela escola e me permitiu trabalhar no campo das ideias com alguns fatos reais e outros fictícios, uma vez que a narração não é uma descrição linear e fiel ao que é vivido, mas como foram construídos mentalmente pelo narrador. Para Bruner (1997, p. 15), a narrativa é uma “forma de expressão do vivido com significado próprio que surgem das relações do sujeito com a realidade em determinados contextos”. O narrar tem uma “paisagem dual”, ou seja, conjuntamente há significantes do “mundo real” e “eventos fictícios”, frutos de sua percepção e imaginação e faz a ligação entre o mundo exterior e interior que é permeado por desejos, crenças e esperanças, salientando que narrativa não é uma descrição imutável do que ocorreu, mas uma construção pela internalização das experiências do narrado, evidenciando-se que pelo explicitado, pode-se conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a “verdade” em si do ato de narrar.

Os acontecimentos narrados de uma história tomam da totalidade os seus significados. Esse todo narrado vai sendo construído a partir das partes selecionadas, “portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory, 2012, p. 82). Assim, a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo.

A possibilidade da narrativa para discussão dos encaminhamentos dos resultados da avaliação externa, fundamentou-se também em Benjamin (1993, p. 201) quando afirma que o “narrador retira da experiência o que ele conta”, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor (p. 201) “as fontes originárias de todo narrador”, assim, analisei os resultados da Prova

São Paulo pelas experiências da diretora e leituras de diferentes momentos da sua vida pessoal e de formação profissional. Faz-se referência também a Sousa (2012, p. 46), quando revela que “narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que são constituídas nos nossos percursos de vida e formação”, ou seja, esses movimentos possibilitarão conhecer as artes da fazer da EMEF Professor José Querino Ribeiro.

Benjamim (1994, p. 205) compreende o ato narrativo como uma “forma artesanal de comunicação”, implica-se em uma interação, sem a preocupação de retratar a realidade como um relatório final, visto que a narrativa apresenta dados que sustentam uma realidade a partir de seu narrador, ou seja, o sujeito está impregnado no que narra e cada narração é única, pois ao recontar sua história, o sujeito já foi transformado e proporciona uma troca de experiências entre o narrador e o ouvinte que é transmitida pela escuta quando este se identificar afetivamente com aquele que relata sua história, não escuta como quem escuta uma notícia, mas como quem, ao contar sua história, deixa marcas e ensinamentos para as gerações, compreendendo que nessa ação, os sujeitos se transformaram. Assim, os significados da narrativa são extraídos das sequências de eventos e por esse caráter flexível da memória desenvolvido na relação com o outro é permitido aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo e mudando àquilo que os incomoda, acrescentando fatos que advêm do seu desejo de que tivesse sido experimentado de modo diferente, como novas possibilidades para suas vivências. Assim, entendemos que as situações narradas são revividas e remodeladas no processo de rememoração.

Os acontecimentos não foram narrados na rigidez de uma ordem cronológica, pois a finalidade era a interpretação e análise dos usos dos resultados da Prova São Paulo no cotidiano da escola e o encaminhamento de seus dados. Portanto, exalta-se que a escola se constitui nos usos das políticas públicas, como local de expressão de conflitos e tensões na implementação e concretização da avaliação externa por seus usos, táticas, resistências e traduções.

A realização da pesquisa narrativa me proporcionou a oportunidade de produzir um texto mais aberto que favoreceu um passeio interior pelas trajetórias e vivências da diretora e reflexões sob os usos dos resultados da avaliação externa. Para Souza (2010, p. 45) pela “abordagem narrativa, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se pela subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” e ao narrar as histórias da diretora de escola, realizou-se um exercício de percepção das experiências com os usos dos resultados das avaliações externas e as transformou em instrumentos e meios de

análises de vivências coletivas partilhadas com a compreensão dos aspectos cotidianos e culturais presentes e, de acordo com Freitas (2001, p.42), uma recriação de um passado:

Uma reconstrução engajada do passado e que desempenha um papel fundamental na maneira como os grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstróem sua identidade, inserindo-se, nas estratégias de reivindicação por um complexo direto ao reconhecimento.

Conforme apontado por Gai (2009, p. 137), narrar deve ser compreendido enquanto “ato de transformar uma experiência em linguagem, seja em relação ao fato propriamente dito, seja em relação à constituição mental/cognitiva de quem narra” e “as narrativas são tessituras de palavras, são linguagem” (2009, p. 142) e narrar é um jeito de constituir os sentidos, os pensamentos e, por conseguinte, dar concretude ao nosso mundo.

A pesquisa narrativa além de me permitir uma escrita de mim e do fazer pedagógico escolar, possibilitou a ação-reflexão-ação e favoreceu compreensões mais elaboradas para o vivido que não pode ser previsto, já que vivemos em contato com o outro; o compartilhamento de experiência pelas narrativas possibilitou o diálogo e, com isso, novas tomadas de consciência e perspectivas de mundo, bem como as mudanças quanto às visões de futuro e ações no presente; o narrar da experiência vivida me levou a construir novas compreensões antes não visualizadas, permitindo o deslocamento dos caminhos planejados e, por fim, a narrativa potencializa as tomadas de consciência e interpretações das experiências, possibilitando novas construções do fazer, logo:

É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos argumentos entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada (Delory-Momberger, 2006, p. 363).

Compreender os usos e encaminhamentos que a escola faz dos resultados da Prova São Paulo por meio das narrativas que são reflexivas enfatizou não somente os problemas, mas também os pontos positivos que apareçam referentes à prática da escola em uma tentativa de

levantamento e compreensão dos fazeres escolares para efetivar uma pesquisa em que se buscou compreender o vivido, construindo saberes a partir da experiência.

Em um segundo momento desse relatório, por meio de conversas com os professores e o auxílio de suas narrativas, apresentei a minha leitura, enquanto diretora, dos usos dos resultados da Prova São Paulo e discuti situações-problemas por meio de afirmações a serem constatadas como uma forma de relatar lhes problemas reais e construir uma visão crítica da avaliação em sua perspectiva externa. Nesse sentido, a problematização visou proporcionar mais que a leitura de palavras, ou seja, é um processo de discussão e reconfiguração da prática pedagógica, sendo uma possibilidade envolvente que, se planejada, pode levar os educadores a materializarem o “educador libertador” proposto por Paulo Freire, ou seja, aquele que não manipula seus alunos, nem os abandona, mas assume o papel diretivo necessário para educar e transformar, sendo crítico as situações vividas e experimentadas em seu cotidiano, permitindo a vivência de práticas que possibilitem o entendimento do meio social como a fonte e o destino dos conhecimentos a que se dedicam na escola para, assim, se entenderem participantes e condutores das relações que vivem em sociedade.

A metodologia da problematização colocou os professores como principais agentes de seu aprendizado, estimulando a crítica e a reflexão e reconhece que a educação acontece no seio da realidade, de uma determinada realidade física, psicológica ou social. A realidade é vista como “problema”, isto é, como algo que pode ser resolvido ou melhorado e pela reflexão questionamos determinados padrões, objetivando conhecer e compreender como a Prova São Paulo é experimentada naquele espaço e como seus processos são desencadeados, analisando se a leitura da diretora de escola é vivida de modo coletivo.

De acordo com Freire (1997, p.49), são as situações-problema que irão dar aos sujeitos o conceito antropológico de cultura e pela análise do experimentado, viabilizar a conscientização e conhecimento que os desafios apresentados dizem respeito a situações locais que, para serem resolvidos, devem necessariamente abrir perspectivas de discussões que envolveram questões regionais e/ou nacionais. Portanto, a problematização visa ampliar a visão de mundo do sujeito e inseri-lo em um ambiente democrático de participação social, no entanto, respeitando a natureza do ser humano, percebendo-o como o ser (unicamente) capaz de objetivar o espaço pelas práxis – união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua própria compreensão da realidade que em permanente processo constitui a consciência, que pode ser tal como a realidade é apresentada. Diante disso, a conscientização representa um aprofundamento da consciência por um novo processo de apreensão da realidade.

Por meio desse processo, professor e a escola tem a possibilidade de modificar e podem superar posturas deterministas (mecânica) e/ou voluntaristas (idealista) diante da realidade:

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (Freire, 2000a, p. 40).

Para iniciar essa problematização, incitar o professor a observar a realidade de modo crítico e relacioná-la com seu fazer quanto aos usos dos resultados da Prova São Paulo, apresentei-lhes a seguintes afirmações-problemas: (1) O Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista – IDEP - abaixo do básico é sinônimo de não aprendizagem, (2) A Prova São Paulo é um instrumento de monitoramento do trabalho docente e de aprisionamento do fazer escolar e (3) Os resultados da Prova São Paulo são marcadores de desigualdades que fazem com que a escola se movimente em prol do aluno e em busca da equidade.

É necessário pensar a prática educativa e seu momento de avaliação, de aferição do saber pela valorização da experiência do educando e do professor e de tudo que traz consigo, compreendendo que o compartilhar das experiências é um modo de reviver e remodelar o conhecimento. É necessário, democratizar os critérios de avaliação do saber, em que a escola se preocupe em preencher as lacunas para a superação de obstáculos em seu processo de conhecer. Logo, a interpretação da ação de problematizar, nos forneceu os parâmetros tanto para a proposição e condução da experiência de ensino como para a compreensão dos usos dos resultados da Prova São Paulo.

2.3. Organização da dissertação e as discussões propostas

Organizei esse relatório em três partes. Na primeira, conceituei e analisei o “cotidiano” e “experiências” e suas relações com a avaliação escolar em larga escala, questionando e interpretando, de acordo com Certeau (2014), as estratégias e táticas que perpassam o ambiente escolar e os usos das políticas públicas.

Na segunda parte, apresentei histórias narradas que retratam os usos e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo, realizados pela e na EMEF Professor José Querino Ribeiro pelas interpretações e leituras das minhas experiências enquanto aluna, professora e, principalmente, gestora de escola da RME-SP.

Por fim, na terceira parte, como produto da pesquisa, organizei encontros junto aos professores da EMEF Professor José Querino Ribeiro para apresentação da minha leitura e interpretações da Prova São Paulo, possíveis encaminhamentos de seus resultados, escuta de suas histórias e experiências para reflexões pelos usos de afirmações-problemas dos principais encaminhamentos e mecanismos da avaliação externa (Prova São Paulo).

3. A AVALIAÇÃO EXTERNA E O COTIDIANO ESCOLAR

Nessa seção, analiso as concepções de cotidiano e experiência para entender como se relacionam na caracterização de uma escola e nos usos e encaminhamentos dos resultados da avaliação externa.

3.1. Escola e seu cotidiano

Nessa subseção, analiso e conceituo o cotidiano que será compreendido como um conjunto de práticas e representações, modos de fazer, funcionamento e interpretações das ações por um determinado grupo, composto por sujeitos singulares, considerados em suas individualidades, (Certeau, 2014, p. 38), logo, não usaremos o conceito como indicativo de lugar ou sinônimo de dia a dia.

Apesar das singularidades e subjetividades, de acordo com Certeau, (2014, p. 37 e 38), os indivíduos são definidos por relações sociais e devem ser compreendidos por práticas e particularidades que se organizam nas experiências coletivas e o cotidiano se constitui na exaltação das ações, processos e simbolismos da vida diária que são produzidos pelos conhecimentos não científicos, pelas condutas do homem mediano e não necessitam de explicações para sua concretização e sustentação (2014, p. 105), ou seja, se solidificam nos fazeres de um grupo com objetivos semelhantes, assim, conhecer o cotidiano escolar significa envolver-se com as histórias individuais, saber quais fatores históricos, culturais e sociais determinam os modos de fazer e como o definido pelas legislações é pensando, traduzido e reinterpretado, possibilitando usos e transformações na realidade.

Utilizei o termo cotidiano como os movimentos dos corpos em suas rotinas, modos de agir e compreensão das percepções humanas, que podem mostrar o que nossos olhos não percebem, explicitando o escondido nas práticas diárias, que por variadas vezes, podem ser consideradas banais e sem significados, mas são influenciadas pelas táticas e modos de fazer que não se adaptam a realidade posta pelo pensamento dominante, pela valorização das falas e ações que traduzem o saber contido no conhecimento comum, exaltando diferentes formas de interpretar as práticas culturais contemporâneas pelas astúcias, resistências e burlas (Certeau, 2014, p. 44 e 45).

A escola se constituirá nas suas experiências que serão estruturadas pelas narrativas que partem e se organizam nas vivências individuais, coletivas e modos de fazer cotidianos, ou seja,

as histórias comuns são observadas pelos detalhes das experiências e poderão fortalecer um discurso paralelo ao dominante que é diariamente reinventado, traduzido e adaptado, atribuindo às pessoas um lugar e papel de convivência com o que é institucionalizado e ao apoderar-se de seu lugar, de acordo com Certeau (2014, p. 69), o homem mediano encontrará meios para novas maneiras de fazer e para refletir sobre suas ações, teorizando práticas, se posicionando como usuário de políticas, determinando novas táticas que questionarão as estratégias dominantes.

Seu trabalho efetua uma dupla erosão: aquela que, de dentro da linguagem ordinária, mostra esses limites; aquela que denuncia o caráter irreceptível (o nonsense) de toda sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer (p. 69).

Desta forma, compreendo o cotidiano da escola como um espaço de usos dos resultados da avaliação externa e interpretações de práticas e fazeres. A avaliação externa se faz presente no ambiente escolar por meio de legislações e normativas, todavia, são os diversos modos de usos mostrarão como é experimentada, vivida e significada.

Para Ball (1994, p. 85), os contextos de produções e realizações de políticas públicas também são lugares em que os conhecimentos se concretizam pelas suas intencionalidades, debates e embates culturais e teóricos que estão nas práticas desenvolvidas. Os resultados da avaliação externa chegam à escola pelas legislações governamentais, tendo como um dos seus principais objetivos medir (quantificar) a qualidade educacional e é no contexto das realizações que exaltarão as vozes dos sujeitos de determinado grupo, modos de fazer e como se apropriam das diversas situações, socialmente, instituídas e as utilizam para propósitos particulares, ou seja, ressaltará como a escola experimenta os resultados das avaliações externas, questionando se há uma voz unívoca da gestão e de professores e quais seus encaminhamentos e usos: controle, classificação, ajuda, punição, cobranças, caminhos para conhecer os alunos e suas necessidades.

É importante indagar se a escola utiliza de táticas para transformação do lugar da prática, o entendendo como espaço de atividades em um contexto individual com características singulares, que retratam os seus modos de agir e se usam os resultados das avaliações externas para transformação do cotidiano ou seguem, sem questionamentos, as orientações e ordens advindas das Secretarias de Educação, destacando que as táticas estão relacionadas com as ações de resistência e questionamento, ou seja, ao receber determinadas orientações de setores e/ou órgãos superiores, na escola, existem discussões das suas concretizações, enquanto

ambiente singular ou ocorre sua aceitação, sem indagações de critérios, contextos de produções, condições laborais e fatores sociais, analisa-se, ao contato com índices abaixo do esperado, se os sentimentos presentes são de desmotivação e cobrança e como são os modos de agir em resposta ao que é posto pelas estratégias, que são os conceitos dominantes e de controle.

Nas palavras de Certeau (2014):

A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...]. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para esticar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (p.100).

As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem (p.102).

Em seus golpes e lances diários, a escola se utiliza dos resultados da avaliação externa para planejar caminhos e ações ou os usa como uma arma para ameaças e punições. Discute-se as relações de poder no definir das suas táticas, exaltando que discursos estão em seu cotidiano, questionando se os índices dão vozes à escola ou as estratégias silenciam os seus saberes, ou seja, indaga-se se a escola olha para o lugar do outro e acolhe seus discursos.

Conhecer as táticas, que de acordo com Certeau (2014, p. 46), são práticas do homem ordinário para que em sua vida haja o reconhecimento de seu espaço e que ao associá-las com a escola e seu fazer diário, ocorre um exercício de reflexão para explicitar o que não está nas legislações e/ou regulamentos oficiais e, por diversas vezes, não são considerados e valorizados. É um constante questionamento das formas dominantes de poder, controle social e cultural e, conseqüentemente, tradução das diversas políticas públicas norteadoras em ações, pelas subjetividades que nascem das relações entre sujeitos que estão na escola, representam a realidade vivida e podem traduzir, usar políticas e delinear as suas resistência, frente às imposições das lógicas de planificação e homogeneização, pois de acordo com Certeau (2014, p.202) “esses são constituídos na troca entre sujeitos e pelas operações que orientam, circunstanciam e levam a funcionar os elementos móveis de uma unidade com tensões conflituais ou de proximidades contratuais”.

Conjuntamente com as normas, regulamentos e legislações, o cotidiano é permeado por diversas singularidades e particularidades nas ações escolares e que nos mostram como suas dinâmicas e mecanismos revelam que o institucionalizado pode ser reinterpretado, quando esmiuçado nas práticas e interações e conhecer e analisar as situações diárias vividas, experimentadas e usadas na e pela escola com os resultados da avaliação externa, poderá detalhar possíveis divergências e/ou incoerências entre o proposto e o realizado nas ações cotidianas, ou seja, será possível apresentar quais as táticas utilizadas pela escola (ou não usadas) para o desenvolvimento de seu projeto educativo, com destaque às resistências, diante do que é posto por legislações e, conhecer o discurso do grupo que lhe dá voz e como desenvolve seus modos de fazer.

3.2. Cotidiano e Experiência

Para Certeau (2014, p. 40), conforme já mencionado, o cotidiano é definido pelas práticas e representações que podem fornecer táticas para que as classes populares subvertam as ideias e cultura hegemônicas da sociedade, fazendo a vida funcionar segundo as ordens e as necessidades dos grupos minoritários e marginalizados.

Na escola, professores e estudantes desenvolvem o cotidiano pelas suas interações, necessidades, experiências e histórias. Para Certeau (1996, p.31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilhar), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível.

É um lugar que envolve e perpassa histórias particulares, com sentidos e significados próprios para o grupo social e cultural e são construídos pelas interações das experiências individuais e coletivas. Movimento que precisa ser debatido, de modo amplo e constante, nas escolas para que não surjam grupos isolados, com vozes enfraquecidas e discursos diferenciados, pois, as experiências coletivas devem ser, em consonância com Larrosa (2002, p. 24), “um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas” e em que os sujeitos da experiência possuem uma atitude de paciência ou espera, não estando, muitas vezes, em busca

de novas informações, aguardando os acontecimentos chegarem até si para transformá-los em saber da experiência.

Para o autor (2002 p. 26), ao saber da experiência é diferenciado do saber científico, da informação e da prática, ou seja, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” e, precisamos indagar se as normatizações silenciam os saberes experimentados, desvalorizam os modos de fazer e as histórias individuais que compõem as coletivas de uma escola. Desta forma, o que está posto pelas legislações e normativas pode ser transformado pelo cotidiano e pelas experiências individuais e coletivas.

Larrosa (2002, p. 21) define experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A experiência está diretamente relacionada com o homem, aliás, só se realiza pelo homem e “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Merleau-Ponty (1996, p. 165) completa dizendo que “a experiência não é descoberta, mas inventada, ela nunca é dada como o fato, é sempre uma interpretação provável” e, devemos questionar quais experiências a escola tem inventado ou tem tocado o seu fazer quanto aos usos e encaminhamentos dos resultados da avaliação externa: as responsabilizações ou as ações que objetivam o desenvolvimento integral dos alunos.

O cotidiano, entendido como modos de fazer, de atuar e espaço para que a experiência se concretize, proporciona caminhos para as construções e formações de memórias e narrativas e, conforme Larrosa (2002, p. 27), “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”, mas por diversas vezes, não nos apoderamos de nossos modos de fazer e aceitamos que resultados pontuais e desvinculados de outras ações, como a avaliação externa, atribua um valor ao fazer desenvolvido na escola.

Larrosa (2002, p. 21) ainda ressalta que “(...) nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, pelas possíveis causas:

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência... A informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (...) Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião (...) a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (...) Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo (...) A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão

significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (...) em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.

A experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque e nos transforme, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que passam: pedem que se pare para pensar, olhar, escutar, olhe e escute, pare para sentir, sentir mais devagar, que se demore nos detalhes, suspenda a opinião, à vontade e o automatismo da ação, cultive a atenção e a delicadeza, abra os olhos e os ouvidos, fale sobre o que nos acontece, aprenda na vagarosidade, escute aos outros, cultive o encontro, cale-se, tenha paciência e se dê um tempo e espaço.

A escola, enquanto esse lugar em que o cotidiano se forma e se desenvolve pelos modos de fazer, deve ser compreendida em um contexto no qual a consciência encontra as condições para ser revelada e é concretizada pelo e no mundo prático, ao retorno e análise de um passado, a procura de desvendar um horizonte coletivo e individual em que o mundo vivido e experimentado se define em uma atitude natural que poderá ser conhecido, analisado e avaliado por suas ações cotidianas e, conforme Buttner (1982, p.172) "a noção de mundo vivido sugere, essencialmente, as dimensões reflexivas e tomadas como certas, da experiência, os significados não questionados e determinantes do comportamento".

Isto posto, a escola, seu cotidiano e as experiências são interpretadas como meios nos quais os sujeitos criam suas histórias, mundo em que se acomoda os acontecimentos e desempenham estratégias e táticas que fornecem caminhos para a formação da experiência.

Schultz (1979, p.72), exalta que o mundo da vida cotidiana significa o mundo subjetivo que existia muito antes do nosso nascimento, vivenciado e compreendido por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele agora se dá à nossa experiência e interpretação que se baseia em um estoque de conhecimentos anteriores que nos foram transmitidos, os quais apresentam um código de referência e dá subsídios para que o cotidiano seja construído e sua análise se baseia em um estoque de experiências anteriores, agregados em diversas etapas, momentos de vida e repassados e ensinados para melhor se completar.

Subentende-se que as experiências são construídas nos fazeres diários. Aprendemos por meio daquelas que nos tocam, nos fazem refletir e transformar as relações. Não participamos

da construção de todos os ritmos em sua plenitude, até mesmo porque eles estão dados, porém, não estão acabados. Dessa forma, toda a interpretação que se tem desse mundo se baseia em um estoque de experiências anteriores que são agregadas as ações diárias e alteradas pelas habilidades, sentimentos, paixões, ideias e ideologias de cada indivíduo na coletividade.

Cotidiano e experiência são conceitos que caminham e se desenvolvem juntos. O cotidiano sob a perspectiva da ação, do fazer e da experiência, como algo que nos modifica e forma uma tensão de forças estabilizantes e inovadoras que revelariam algumas desarmonias entre a pessoa, o mundo e o lugar, compreendendo como o sentido de mundo vivido se estabelece nas e com as singularidades e peculiaridades de cada espaço.

De acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 3): "minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e, portanto, ser no único sentido que a palavra possa ter para mim)". A experiência não é um repositório onde se guarda antecedentes do meio físico e social, ela é construída, pois "sou eu" que a faz para mim, mas acaba indo ao encontro a eles e os sustenta. Para Schultz (1979, p. 177): "cada experiência é única, e até a recorrência da mesma experiência é única, e até a recorrência da mesma experiência não é a mesma, porque é recorrência". Tendo em vista esta afirmação, fica claro a complexidade e ao mesmo tempo simplicidade em estudar a experiência, grandiosa por sua particularidade em seu cada acontecer e simples por não recorrer a outras experiências, pois isto geraria outra experiência.

3.3. A avaliação e as experiências que me tocaram enquanto aluna

No meu percurso escolar, entre o final dos anos de 1980 e 1990, como aluna da rede pública estadual de ensino de São Paulo, a avaliação sempre veio acompanhada de um grande peso, ou seja, de ser avaliada, analisada e julgada. A força do julgamento e de um possível fracasso era central nas experiências da aluna no auge de sua adolescência.

A avaliação a que era exposta e cobrada não era entendida como parte de um processo que resulta com e da aprendizagem, mas como uma forma de premiação ou punição, após aquisição de determinados conhecimentos para conclusão de um ciclo. Hoje, como diretora de escola, percebo que estava envolta a uma concepção de avaliação quantitativa, classificatória e conservadora, em que as recompensas e sanções faziam parte de uma proposta meritocrática do sistema por uma política globalizada e liberal (Freitas, 2012, p. 383).

Enquanto aluna me era exigido por meus pais e professores, resultados e boas notas, com base nos discursos que exaltam que o mérito era alcançado por vontade, dedicação e esforço pessoal. Hoje percebo que não havia igualdades de condições entre meus colegas de escola, uma vez que os contextos, diferenças pessoais e sociais eram desconsideradas na prática pedagógica e remodeladas em desempenhos o que suscita a discussão “se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e se este debate altera o foco da questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (Freitas, 2012, p. 383).

O cenário de concretização e intensificação da avaliação externa no Brasil e na cidade de São Paulo foi um período marcado por uma grave crise, resultando em uma severa estagnação econômica, descontrole da dívida pública, altas taxas de inflação, desemprego, arrocho salarial, entre outras consequências, como o questionamento do papel do Estado, com a diminuição de suas intervenções e influências em várias áreas da sociedade (Ometto, Furtuoso e Silva, 1995).

Essa grande tensão proporcionada por essa instabilidade política e social era presente em minha casa pelo desemprego que afetou meu pai e, conseqüentemente, toda a estrutura de minha família, intensificando as cobranças de minha mãe quanto ao meu bom rendimento escolar e o fortalecimento de falas como “não fez nada mais que sua obrigação” que me responsabilizavam por qualquer fracasso, uma vez que em sua visão me eram oferecidos meios e me bastava um pouco de esforço.

Hoje, entendo o seu desespero diante do momento de insegurança familiar e sua não compreensão que as políticas públicas em educação eram ditadas “pelos organismos financeiros e econômicos internacionais que naquele momento eram produtores de um discurso de poder com um novo olhar social e político” (Laval, 2019, p.16) e que se baseiam em “transformações técnicas e organizacionais, ditadas pelas canetas de especialistas e de autoridades administrativas que derivam, historicamente, dos programas políticos neoliberais que se espalham pelo mundo inteiro e hoje formam uma doutrina mundial” (p. 123).

Minha mãe não percebia que seu discurso baseado na instabilidade financeira, reforçavam os princípios presentes nas políticas públicas governamentais do período para formação de mão de obra técnica, atendimento do mercado e da economia, logo, se em uma avaliação escolar eu não “tirasse uma boa nota”, poderia ter um futuro fadado ao fracasso e não adentraria ao mercado de trabalho.

Estive inserida em um sistema educacional competitivo (minhas notas não poderiam ser menores do que as dos meus colegas), me era cobrado um alto desempenho (sem oferta de condições) e era responsabilizada por qualquer ação que pudesse ser entendida como fracasso, pois de acordo com falas de minha mãe “eu somente estudava”, ou seja, em parte do meu trajeto educacional, a aprendizagem foi vista como um resultado e não processo, os professores eram transformados em técnicos pedagógicos, cujo objetivo do ensino era melhorar o desempenho dos alunos nas diferentes avaliações a que estavam submetidos (Laval, 2019, p. 52), as notas/conceitos tirados por mim (minha responsabilização), eram “medidas para mensuração de qualidade do trabalho escolar” (p.35).

Ainda de acordo com o autor, destaca que essas políticas impunham a “inovação pela inovação”, e nos questiona “reforma para construir que tipo de escola e escola para que tipo de sociedade” (2019, p.16). Na educação que me era ofertada, hoje compreendo que era esperada a formação de mão de obra técnica e especializada para atender as demandas do mercado. Não havia uma grande preocupação em me oferecer uma educação reflexiva e que questionasse o sistema, mas me tornar um adulto produtivo e flexível que desenvolvesse a função laboral sem grandes investimentos das empresas e do Estado, ou seja, “melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto e, na medida do possível, reduzindo os gastos públicos” (p.37).

Ao analisar esse panorama social e histórico, as minhas experiências com a avaliação escolar no Ensino Fundamental tiveram como características a produção, competição, individualismo e exclusão. Os resultados eram mais importantes. Era necessário mensurar a quantidade de tudo que eu e meus colegas havíamos aprendido e, se porventura, o resultado não fosse o esperado, a exclusão era a maior possibilidade, uma vez que não atendíamos a tudo que esperava de nós e éramos responsabilizados. A escola servia ao mercado.

Recordo-me de horas de dedicação para estudos e preparações mecanizadas para avaliações por meio de leituras repetidas e incansáveis, sem reflexão ou poucos questionamentos, que aceitam como respostas “para a sua necessidade, acesso à universidade ou conseguir um emprego”. Minhas memórias me levam a um sentimento de cansaço e desgaste com pouco espaço havia para o conhecimento prazeroso.

Ao falar de avaliação, é importante que se tenha em mente qual o seu significado, princípios e compreender que está intimamente vinculada ao tipo de ensino adotado pela escola. A forma como essa questão é concebida no contexto educacional vai influir nas interpretações dos instrumentos avaliativos e usos dos resultados da avaliação externa.

Na escola em que estive matriculada no Ensino Fundamental foi me apresentada uma concepção tradicional de educação, o ensino estava associado à mera transmissão de conteúdo; o professor era visto como um transmissor de conhecimentos e os alunos, como receptores; e o objetivo da avaliação era a mera conferência da matéria ensinada (ou “depositada no aluno”).

Por essa perspectiva, enquanto aluna, o ensino era visto, somente, como resultado e a avaliação como um importante sinalizador de um produto acabado. Experimentei a avaliação como um ato de segregação, que consistia em separar os melhores sujeitos, tornando visível uma elite escolar, causando efeitos devastadores nos alunos, pois por diversas vezes, o julgamento avaliativo imortaliza o instante fugaz, que expressa o risco de desencorajar a escola e aluno ao lhe negar um futuro.

3.4. A professora de Língua Portuguesa: experiências que me transformaram

No início da minha trajetória, no ano de 2011, como professora de Língua Portuguesa na RME-SP, considerando as minhas experiências pessoais, formação acadêmica, análise das minhas práticas e as relações que o cotidiano escolar construía, era notável o quanto o ensino tradicional fora presente em minha vida e que demandava a busca de alternativas para quebra de paradigmas intrínsecos e que poderiam ser reproduzidos, sem a devida reflexão crítica de seus significados.

Precisei me debruçar em um importante e constante aprendizado, que necessitava, continuamente, de um olhar atencioso para a ressignificação das minhas práticas, pela identificação e transformação dos conceitos que permeavam a minha formação, uma vez que, não dialogavam com os princípios de uma educação inclusiva e de transformação social e, ainda hoje, me questiono o quanto eu trago em minhas práticas o vivido e experimentado na década de 1990, uma vez que, enquanto estudante, nada compreendia de metodologias de ensino e sistemas de avaliação, mas, as vivências que se firmaram em minha formação, no decorrer da minha vida acadêmica não deixam de refletir na pessoa e no profissional que sou ou que está em construção. No entanto, das minhas experiências como aluna e com as avaliações, posso afirmar que um sistema taxativo e classificatório deixa marcas naqueles que sofrem seus rótulos e suas deserções.

Como professora, pelos momentos de auto-observação e reflexão do meu trabalho, me indaguei, por diversas vezes, as funções das avaliações em minhas concepções e para o grupo

em que, coletivamente, desenvolvia meu trabalho e compreendi que a avaliação, em consonância com Luckesi (2011, p.19), era um “ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa”, não valorando conceitos classificatórios e excludentes que povoaram o meu imaginário estudantil e pude, de acordo com Gatti (2003, p.111) entender que “o exercício da docência, com propósitos claros e consensuais, alimenta uma avaliação mais consistente e integrado na direção de uma perspectiva formativa”, ou seja, a avaliação, apesar de mensurar, não deve ser reduzida a um número/conceito final.

Enquanto desenvolvia a função de Professora de Ensino Fundamental II e Médio na PMSP, nos anos de 2011 e 2012, a Prova São Paulo foi a principal avaliação externa aplicada na RME-SP e entre os anos de 2013 e 2016, a Prova Brasil. Ambas tinham por objetivo o acompanhamento do desempenho escolar e fomento a subsídios à tomada de decisões para as políticas públicas de educação. A Prova São Paulo teve sua primeira aplicação no ano de 2007, contudo, integrava as normatizações referentes a avaliação educacional desde 2005, com a instituição do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino São Paulo – SAAE-SP.

No ano de 2011, a Prova São Paulo estava em segunda edição e consolidava seu momento de efetivação. Não era integrada a rotina escolar e por muitas vezes, me foi apresentada como alheia ao trabalho pedagógico desenvolvido, pois com a sua chegada, o fazer escolar era apartado e focava-se em atividades para a aplicação da prova, ou seja, havia rompimento nas ações, direcionava o planejado para um trabalho baseado nos descritores de habilidades e competências, conhecimento dos instrumentos avaliativos anteriores e treinamento para que o aluno conhecesse e adquirisse técnicas para a resolução de questões objetivas, desconsiderando as particularidades dos sujeitos daquele local.

A escola reorganizava seus espaços e tempos, afastando de ações e projetos que se desenvolviam e se consolidavam em seu cotidiano e apresentava a avaliação externa em larga escala, como uma tarefa a ser aplicada, um fazer não relacionado com os objetivos destacados no projeto educacional, propagando a cobrança de resultados, mecanizando o processo de aprendizagem, desconsiderando os planejamentos de trabalho de professores ou agrupamentos, exaltando que este era alheio àquela realidade e que as tentativas de articulação desse mecanismo com a prática escolar foram pontuais e não encadeadas, proporcionando um sentimento de cansaço, perante mais uma demanda a ser cumprida em nome de uma política pública.

A avaliação externa chegava a mim sendo posta no banco dos réus e assumindo a sua culpabilidade e fracassos, pois não eram compreendidas as suas intencionalidades de controle, afastamento e desresponsabilização do Estado do processo de ensino, com evidências aos princípios neoliberais e que a escola não era compreendida como ponto de partida para as políticas públicas e os seus contextos e subjetividades eram negados e a prática avaliativa externa entendida sem a leitura de uma totalidade do projeto e ações que proporcionavam singularidade àquele espaço.

Portanto, de acordo com Ferreira e Ferreira (2007 p. 43-44):

Cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje conta com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade.

Em outras palavras e no contexto das ideias e práticas neoliberais, a educação passou a desenvolver um papel fundamental para formação de indivíduos com uma postura realizadora, diante das necessidades impostas pelos detentores de poder, que dominam os meios de produção, servindo a economia na disputa de mercado globalizado. Por estar submetida a esta lógica, a educação é uma atividade com custos que deve gerar retornos, se assemelhando a uma mercadoria.

Ao me defrontar com as avaliações externas e seus índices de rendimento escolar, iniciei uma tentativa de articulá-los com a minha prática, uma vez que se consolidava em meu fazer que a proposta avaliativa deveria analisar o aluno em sua integralidade, não poderia ser uma medida de conhecimento ou, somente, uma forma de resolução de problemas. Deveria ser um meio de conjunção do trabalho pedagógico no ambiente educativo e a avaliação externa compreendida, de acordo com Freitas (2012, p. 110) “com um indicador de qualidade deve ser operacional a ponto de não se limitar às provas, mas que permita fazer política pública (...), pois a qualidade da educação é muito mais do que uma mera medição de duas ou três disciplinas”. Diante dessa concepção, eu negava qualquer postura realizadora e reprodutora da escola, que é uma instituição que desenvolve táticas para lidar e usar as políticas públicas e suas estratégias de poder.

O caminho percorrido apresentou algumas turbulências, pois não era uma prática fortalecida na escola em que exercia a docência e emergiam aspectos de uma cultura que não denunciavam empecilhos e obstáculos que impediam que mudanças se concretizassem. Os momentos de formações dentro da escola em que nos permitissem discutir de forma crítica as avaliações externas e seus trajetos eram escassos. Constituíam-se em instruções de como o processo deveria ser conduzido, chegando ao corpo docente pela reprodução de orientações, ofertadas pelos órgãos da SME e recebidas pela coordenação pedagógica. Não havia uma discussão de como essas dialogavam com as especificidades do projeto desenvolvidos na escola e as características próprias e particulares daquele espaço. Essas formações eram sempre às vésperas da aplicação das provas, exaltando a ideia de que eram um elemento estranho àquele momento educativo e seu principal objetivo era treinar o professor para a sua aplicação de um instrumento pontual.

Nas reuniões pedagógicas ou momentos coletivos de debates, a abordagem da análise dos resultados das avaliações externas era central e posta sem destaque de suas intencionalidades e consequências, de modo que explicitava um desconforto entre os professores, com comparações de índices alcançados entre os agrupamentos de determinados anos/séries e poucas análises das próximas ações que seriam desenvolvidas para atender a vulnerabilidades de determinados grupos de alunos, ou seja, as discussões quase não existiam e o papel docente era apagado, junto com sua voz, a cada valorização de resultados, sem evidenciar a sua relação com fatores sociais, econômicos e políticos que perpassam o ambiente educativo e enfatizavam que as políticas públicas, da década de 1990, apontavam para uma qualidade educacional, associada aos modelos de produtividade e resultados, concebidas como produtoras de serviços, efetivada como “empresa educadora, administrada conforme os princípios da nova gestão” (Laval, 2019, p.23), destacando a avaliação educacional, como ponto central, sendo o princípio regulador da eficiência a aferição e controle, pelas normatizações ambivalentes e contraditórias que oferecem autonomia para as escolas e diminuem os investimentos, frente a lógica economista vigente no sistema escolar em que as aprendizagens são servidas às empresas e voltadas para a satisfação do interesse privado.

Conflitos foram vividos em minha prática educativa, como também, um sentimento de inadequação à proposta pedagógica, não havendo um diálogo com o cotidiano, os objetivos buscados, os procedimentos de ensino utilizados e os resultados obtidos, colocando a avaliação como um ato pontual e estático e de acordo com Freitas (2014, p.14), não “alimentando o processo de aprendizagem, dando dicas ao professor sobre o que foi ensinado e aprendido”.

Logo, a avaliação desvinculada da realidade do aluno e do contexto em que a escola está inserida, desconsiderava a sua integralidade, subjetividade e não o compreende, enquanto, agente social, visto que, negligencia a sua cultura, linguagem, vulnerabilidades sociais, experiências e etc. A escola propagava um trabalho de dominação com a imposição do que era posto pelas políticas de governo que eram acompanhadas pelas diversas práticas para efetivação de habilidades e competências e o professor era apresentado como aquele que transmitia conteúdos, não exaltando a sua função intelectual, que objetiva auxiliar o aluno a reler e repensar o mundo.

Ball e Mainardes (2011, p.85) destacam que, por processo, o ser humano, no caso, o aluno, sofre “um mecanismo de objetivação” e passa a ser visto “como sujeitos a serem administrados” e, conseqüentemente, efetiva um discurso hegemônico e homogêneo, que objetiva a tentativa de efetivação de sistema contínuo de políticas, instrumentado e organizado com ênfase nas relações individuais.

Assim, enquanto professora, a avaliação externa se apresentava a mim em uma posição de pouca importância e me levou por diversas vezes a questionar a minha prática, pois compreendia os índices de rendimentos, mas rechaçava qualquer possibilidade de aquela ser a única possibilidade de leitura e interpretação do trajeto do meu trabalho e de meus alunos e por uma imersão consciente no mundo da minha experiência, interroguei os meus fazeres docentes, tendo a percepção de que aquele local era o ponto de partida para questionamento das vulnerabilidades educacionais e que, de acordo com Sordi (2012, p.48) “na busca obsessiva pelos índices, a cultura dos índices acaba, na verdade, definindo de fora para dentro o que é qualidade escolar. Mesmo quando se denuncia esse fenômeno, há pouco protagonismo no sentido de perceber que é um espaço para tentar reverter à situação”.

Nesse período como docente, conforme anteriormente citado, já havia sido instituído o SAAE-SP, pela Lei nº 14.063 de 14/10/2005, que posteriormente teve seus artigos 2º a 4º alterados e revogação do artigo 5º pela Lei nº 14.650 de 20/12/2007, modificando os componentes curriculares e periodicidade de aplicação da avaliação externa, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 47.683 de 14/09/2006, reforçando seus objetivos de verificação de desempenho dos alunos, conforme habilidades alcançadas, em consonância com o seu artigo 2:

Art. 2º. O Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem os seguintes objetivos:

I - Desenvolver um sistema de avaliação do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental e médio que subsidie a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Município;

II - Verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, nos diferentes componentes.

Ao compreender os objetivos, as intencionalidades das avaliações e o contexto de surgimento, transformei a minha perspectiva, analisando o processo avaliativo externo com menos críticas e percebendo que o modo de fazer presente na prática pedagógica da escola simplificava um trajeto repleto de variáveis complexas em um ato de examinar e de acordo com Luckesi (2011, p.191), focalizam suas análises de “um lado, sobre aquele que elabora o instrumento avaliativo, e do outro, sobre o estudante que responde o instrumento posto a sua frente, como se fosse tudo” e, usava os resultados da Prova São Paulo com modo de fortalecer a minha prática pedagógica, resistia olhar para aqueles índices como um “retrato” do meu trabalho e/ou desempenho das turmas em que ministrava aulas. Por outras vezes, não os utilizava como balizador de trabalho desenvolvido, os deixando esquecidos em qualquer armário da sala de aula.

Essas não foram ações fortalecidas e validadas na escola nas suas documentações e/ou discurso da equipe gestora, pois, por vezes, seus resultados foram utilizados para punição e responsabilização do aluno e, as práticas diferenciadas ficavam na clandestinidade, pois não havia espaço para discussões dos possíveis usos no cotidiano.

Na minha perspectiva de professora, a escola evidenciava em sua documentação pedagógica uma educação que visava o social e um aluno participante, mas em suas discussões e encaminhamentos dos usos dos resultados das avaliações externas, salientava-se um fazer pragmático, com isolamento da subjetividade que permeia o ensino e a aprendizagem em que a compartilhamento do conhecimento para compreensão do mundo é subvalorizado perante a verificação das competências e habilidades.

Hoje, analisando o que fora experimentado e sabendo que os caminhos escolhidos pela escola era somente um modo de traduzir e usar os resultados da avaliação externa por aquela unidade escolar e lembrando da minha prática, percebo que me permitia no meu fazer, por variadas vezes, ir por trajetos contrários as orientações e recomendações da SME e/ou equipe

gestora, apontando caminhos em que a avaliação externa e a escolar pudessem me indicar uma qualidade do trabalho desenvolvido ou possibilidades de qualificar as ações.

Busquei táticas em que a avaliação, de modo especial a externa, não fosse, apenas, um método de mensuração e quantificação de conhecimento e que ao adentrar a escola, evidenciasse, de acordo com os apontamentos de Paulo Freire (1998, p. 73), uma denúncia dos saberes e práticas curriculares que emanam da tradição dominante e fosse utilizada como anúncio com a apresentação de uma proposta contra hegemônica, na perspectiva de formação de um aluno capaz de atuar na sua realidade e de se indignar perante as injustiças sociais.

Nesse contexto, a Prova São Paulo e as políticas públicas que traçam diretrizes para formalização e normatização das avaliações na perspectiva externa ou em larga escala chegavam a escola de forma impositiva, com implementação verticalizada e sem maior envolvimento dos professores e avançavam sobre as práticas educativas desenvolvidas, enfatizando que seus resultados são necessários para o aprimoramento de políticas educacionais, não evidenciando a participação coletiva de professores em sua constituição e concretização, assim, de acordo com Freitas (2009, p. 35):

Pensar em avaliação implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes.

Sua chegada considerada descontextualizada da rotina escolar vinha acompanhada de diversas críticas e questionamentos, mas me permitiu, enquanto professora, que olhasse e analisasse o meu fazer pedagógico. Essa reflexão, por diversas vezes, me gerou incômodos, pois exigia mudanças de posturas e até mesmo reconhecimento da necessidade de traçar novas táticas que objetivassem o atendimento integral do aluno e abandonassem qualquer prática de usos dos resultados da avaliação externa que colocam o aluno em situação de fracasso.

Esse processo seria melhor efetivado em um contexto colaborativo e dialógico e, coletivamente, questionasse com maior ênfase a avaliação externa e seus resultados, como provedores de qualidade educacional e balizadores de saberes significativos que envolvem ensino e aprendizagem, enfatizando práticas humanizadas, uma educação crítica, analítica e um importante espaço para os professores desenvolverem a sua função política de intelectual da

educação e não reproduzidor de políticas públicas, pois conforme nos pontua Freitas (2005, p. 923):

Um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades.

Isto posto, na minha prática, conjuntamente com os demais docentes, não vivi o conceito de intelectual transformador, que de acordo Giroux (1997, p.187), é aquele que “pode fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão”, e consequentemente, estaria na posição de legitimar, produzir ideias e práticas sociais, tendo como principal objetivo fomentar o desenvolvimento de ações pedagógicas para criar uma consciência na classe trabalhadora, porém, a prática da escola estava relacionada e preocupada com os índices, gráficos que indicavam uma classificação do aluno em comparação com os de SME, sem discussões de como aquele momento intervinha no fazer pedagógico.

3.5. Escola e as políticas públicas de avaliação

Ao compreender os conceitos de cotidiano e experiência, como se relacionam com as traduções e usos de políticas públicas que norteiam as avaliações escolares em sua perspectiva externa e em larga escala na construção das ações e modos de fazer da escola, foi possível pela análise de histórias individuais e coletivas, conhecer seus significados e sentidos e, em consonância com Fabrício e Lopes (2002, p.12), “criar uma inteligibilidade sobre os modos de viver a vida social com base em um arcabouço interdisciplinar que aborde as relações entre discurso e identidades sociais”, e destacar que os sujeitos e suas subjetividades “devem estar inseridos em suas práticas discursivas, evidenciando a relevância do processo sócio histórico de sua conduta social e (...) como os sentidos e crenças produzidos em relação aos sujeitos comparecem no momento da interação” (p.13), negando a homogeneidade do sujeito trazida nas práticas discursivas dominantes da modernidade.

Certeau (2014, p.105) realça que é no cotidiano que inúmeras práticas sociais se concretizam e auxiliam na construção da essência de todos os indivíduos, que embora singular e subjetivo, forma-se e constitui-se na pluralidade e coletividade.

Freitas (2005, p. 07), aponta que as avaliações externas são políticas públicas que se fazem necessárias “por se prestarem a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional”. Ainda para o autor (p. 07 e 08), o sistema seria responsável por aferir e diagnosticar a realidade para então propor “indicações e sugestões” para a administração escolar e ações de todos os educadores quanto ato de replanejar e repensar o cotidiano da escola, não a associando, unicamente, a ideia de responsabilização em busca de uma eficiência e prestação de contas para a sociedade e de acordo com as políticas públicas, esse mecanismo homogeneiza o sujeito, estabelecendo regras para seu conhecimento, dando diretrizes para criação de suas condutas e modos de agir, desconsiderando suas subjetividades e particularidades que enredariam a sua história e seus modos de agir diante do posto socialmente.

A avaliação não pode ser entendida, apenas, como um valor objetivo de mensuração e quantificação de dados. A análise de seus resultados deve ser interpretada para além de um ato burocrático. Sua centralidade é atuar nas políticas educacionais, no processo de aprendizagem e modos de fazer de cada escola, de acordo com suas características e singularidades, possibilitando replanejamentos e novos caminhos, porém, neste percurso, a escola deve compreender o seu papel na utilização de políticas públicas, por meio de práticas vivenciadas no cotidiano, bem como a não neutralidade e, de acordo com a conceitualização de “Ciclo de Políticas” de Ball e Bowe (2006, p.49), compreender as intenções e disputas presentes nas políticas ou aqueles que as usam nas unidades escolares em seus contextos, ambientes e culturas específicas, produzindo regulações/normas menores por meio de ações, resistências e/ou burlas, determinando caminhos que permitam a expansão da autonomia da escola ou o reforço da lógica colocada pelas ações governamentais.

Em consonância com Hoffmann (2009, p.17), a avaliação:

É uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com a compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Ainda para Freitas (2012, p.75), as políticas de avaliação têm cunho regulatório sobre o trabalho desenvolvido por sistemas de ensino e escolas e as concepções de qualidade são questionáveis e “as estratégias das políticas baseadas em responsabilização e meritocracia estão

naturalizadas, aprofundando o quadro de desigualdade, atendendo as demandas do sistema” e se a intencionalidade das políticas de avaliação for a classificação e o ranqueamento, sem relações com seu cotidiano e discursos presentes na escola, práticas desenvolvidas em contraponto a qualquer uma dessas ações, podem ser consideradas uma burla e/ou tática, compreendida como resistência ao imposto.

Na perspectiva de Sordi e Ludke (2009, p.315), entender a avaliação na sua forma classificatória e neutra, assume-se:

A prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiossincrasias, acaba por esvair desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa a avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições.

De acordo com as autoras (2009, p.315), esse fato, proporciona a perda da potência do movimento avaliativo e faz com que a escola valorize os resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os seus processos cotidianos.

A escola não pode ser interpretada, somente, como reprodutora do posto pelas idealizações governamentais, pois se utilizou e traduz as políticas públicas em seu fazer cotidiano. As políticas não devem ser analisadas, apenas, no âmbito documental, mas reconhecer que são efetivadas nas vivências escolares, ou seja, podem ser traduzidas na prática de modo diferente a que foram planejadas, ou seja, os usos podem aceitar ou refutar o que está nas legislações e em consonância com Mainardes (2009, p.36) essa concepção nos permite compreender como as políticas são produzidas, o que pretendem, quais influências receberam e quais são seus objetivos e resultados, destacando, em consonância com Fabrício e Lopes (2002, p.17):

Á uma relação estreita entre nossas práticas discursivas, os regimes de verdade nas quais elas estão inseridas e o processo de construção identitária. Tal tipo de formulação dá conta dos constrangimentos sociais e discursos que limitam nossas possibilidades de ser em contextos específicos e (...) da produção de sentidos privilegiados e do efeito da estabilidade que adquirem no mundo social.

As traduções do evidenciado no cotidiano escolar e seus modos de fazer indicam que a escola deve ser tratada nas suas singularidades e as legislações compreendidas e traduzidas pela escola em contextos específicos que retratarão quais são seus usos, interpretações e discursos experimentados no fazer da escola, ou seja, o uso das políticas é uma possibilidade de conhecer a linguagem daquele grupo e seu conjunto de práticas.

Falar das práticas, criações e modos de fazer é pensar e pesquisar o cotidiano por uma inversão de perspectiva, de mudanças dos focos, ou seja, do que é posto pela criação anônima. Encontrar sentidos e reflexões nos modos de fazer no espaço escolar e considerar a legitimidade dos saberes e valores que permeiam tais práticas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas.

Certeau (2014, p. 142) considera que toda atividade humana é cultural e “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas tenham significado para aqueles que as realizam”, pois será um caminho para compreensão da dinâmica do cotidiano da escola. A inserção significativa de políticas e seus usos no cotidiano escolar nos demonstram como os movimentos caracterizam a história daquele lugar e nos permitem adentrar na dimensão do desconhecido, reconhecendo tudo que há para ser descoberto e exposto. A avaliação escolar em larga escala pode ter variados significados à escola, ou seja, pode ser um instrumento para conhecer o aluno e seu ambiente, objetivando o replanejamento de ações, um meio para punição e responsabilização, servindo como mecanismos de indução e alteração de práticas educativas e modos de fazer, medir qualidade de ensino ou outras possibilidades, mas é importante e necessário conhecer os significados daquele discurso.

As histórias individuais e comuns que se assemelham as coletivas e são vivenciadas nos cotidianos da escola abrem caminhos para conhecermos os olhares e análises de mundo daqueles que passam despercebidos e exaltaremos os mais diversos modos de fazer. Para Certeau (2014, p.35), “ler e escrever a cultura ordinária, é mister responder operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto”, ou seja, são ações específicas e coletivas, no entanto, cada um as executa na sua singularidade, mas ao mesmo tempo diz muito do sujeito individual e social e, somente, ao adentrarmos a escola e observarmos suas ações, crenças, opiniões e subjetividades, saberemos como usam as políticas públicas ou encaminham seus resultados.

Percebe-se que o uso dos dados da avaliação externa e das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano escolar tem sido marcado pelas proliferações de propostas e ações

voltadas à mensuração de resultados e classificação dos estudantes, que passam a compor índices para definição de educação baseada no controle.

Em consonância com Freitas (2012, p. 381) esse não é um processo linear e sem resistências, mas se constitui num “campo aberto às contradições” e deve-se questionar políticas educacionais que impõe uma escola articulada e pensada para atender as demandas do capital, que muitas vezes impossibilitam professores, alunos e gestores de elaborarem uma discussão crítica, tornando a escola um lugar de desigualdades e exclusão, proporcionando a formação de um cotidiano que busca a eficiência e a reprodução de todo um modelo de meritocracia e individualismo. Essas contradições necessitam ser contestadas para conhecer seus limites e possibilidades e, isto significa que, sempre, há espaço para realizar um trabalho coletivo que pode se contrapor às regulações e destacam como os atores educativos se relacionam com as políticas públicas em avaliação em larga escala em seus cotidianos escolares.

Esse movimento se concretizará se as escolas realizarem estudos interpretativos, trabalhando com os dados e produzirem informações que forneçam sentido aos dados da avaliação externa. No âmbito de cada estabelecimento escolar, pode-se chegar a identificar as características de seu entorno e contexto e relacioná-las com os resultados das avaliações, pois a escola não pode ser concebida, somente, como reprodutor das diretrizes da política educacional, deve ser considerado como propositor de políticas educacionais em processo político, dialético e articulado com o sistema e seus sujeitos.

Nessa mesma linha de pensamento, Freitas (2005, p. 923) destaca que a escola é um local de negociação e é “fruto de uma produção coletiva dos múltiplos atores que de acordo com seu de nível de responsabilidade, participam ativamente, dando sua parcela de contribuição para a melhoria da instituição, que terá liberdade para delinear sua fisionomia, resolver seus problemas e realizar mudanças”. Portanto, “são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre sua natureza desses problemas, seus limites e possibilidades”. A mudança deve acontecer dentro da escola a partir da necessidade e tomada de decisões coletivas, os órgãos externos à escola, como o sistema e secretarias de educação devem acompanhar as ações, mas não o determinar, pois em acordo com Fabrício e Lopes (2002, p.19):

Os contextos institucionais são povoados por histórias de experiências de vida e profissionais que são parte integrante de nossa trama identitária. As narrativas colaboram para estruturar a vida social, pois constroem os repertórios de conduta que compõem o imaginário de nossos tempos.

As práticas e experiências, de acordo com Larossa (2014) e definidas na subseção 3.2, não podem se concentrar somente em resultados e responsabilidades, pois dessa maneira despotencializam e descaracterizam os saberes do cotidiano e minam as possibilidades de experiências.

O referencial teórico desenvolvido nessa seção e reflexões remetem às indagações que envolveram esta pesquisa e por meio das narrativas apresentadas na seção abaixo, analisei como a escola, em que a pesquisa se realizou, usa e encaminha os resultados da avaliação externa em seu cotidiano, como também, destacamos quais são as táticas, resistências e/ou burlas às estratégias governamentais.

4. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO COTIDIANO DA EMEF PROFESSOR JOSÉ QUERINO RIBEIRO

Nessa seção, apresento a Prova São Paulo, suas principais características e uma leitura de como a avaliação externa é compreendida e experimentada no cotidiano da EMEF Professor José Querino Ribeiro e suas relações com o fazer pedagógico.

4.1. A Prova São Paulo

Nessa subseção, apresento alguns aspectos da implementação e organizacionais da Prova São Paulo, principal avaliação externa realizada pela SME e realizada na EMEF Professor José Querino Ribeiro.

De acordo com Chapaz (2015, p. 39), as avaliações externas:

Se caracterizam pelo uso de testes padronizados – que objetivam verificar as proficiências dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento – e por apresentar por como alguns de seus propósitos centrais superar o fracasso e promover equidade educacional na medida em que permitem diagnosticar problemas nos sistemas ou nas escolas, possibilitando contribuir, assim, no desenvolvimento de diretrizes, projetos e ações em âmbito educacional.

A partir de 1990, no Brasil, as avaliações externas tiveram sua presença intensificada nas políticas educacionais, conforme promoção e recomendação dos organismos internacionais, Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação, como a principal forma de aferição da qualidade educacional e “difusão de valores, crenças e comportamentos avaliativos” (Chapaz, 2015, p. 01) e “estimulou novas interpretações das relações produtivas” (Born, 2015, p.85).

De acordo com Freitas (2007, p.143), esse movimento contribuiu para o estabelecimento de “uma agenda que não apenas fixa prioridades, mas direciona como são colocados e equacionados os problemas”, que se configuram como medidas e diretrizes para modernizar o país e inseri-lo no mundo globalizado.

Em consonância com Bauer e Tavares (2013, p. 15), “os mecanismos de gestão adotados nas redes passam a operar em uma lógica de monitoramento dos resultados educacionais, decorrendo do entendimento de que o aumento da qualidade estaria relacionado à elevação de índices” e de acordo com Born (2015, p. 05), “é justamente em consequência dessas ações que são levantados questionamentos quanto à pertinência da disseminação dos usos de avaliações externas como mecanismos de gestão e aferição da qualidade educacional, tanto no contexto nacional quanto internacional”.

Ao interpretarmos os usos dos resultados das avaliações externas na escola, a partir da perspectiva e orientações do governo, percebe-se uma afirmação das produções estrangeiras, que buscam incorporar suas contribuições e/ou imposições à realidade brasileira, “evidenciando a escola como espaço de relações de poder” (Born, 2015, p.85).

Durante as décadas seguintes, a avaliação externa foi se consolidando no cenário brasileiro e o município de São Paulo passou a envolver-se em pequenas participações de iniciativas proporcionadas pelo MEC e pelo Estado, com diferentes instrumentos avaliativos, mas em consonância com Chapaz (2015, p.139) “sem uma sistematização de dados e utilização de resultados para formulação de políticas educacionais”, conforme se destaca no quadro abaixo:

Avaliação externa	Caracterização
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i> . Desenvolve um estudo comparativo internacional a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com a finalidade de oferta de informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos e suas atitudes em relação à aprendizagem.
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicado pela sua Secretaria de Educação do Estado com o intuito de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores de ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.
Prova Brasil	A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e têm por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.
Prova São Paulo	Por ser o objeto desta pesquisa, será analisada em uma seção posterior.

As avaliações externas se intensificaram na SME a partir de 2005, com a instituição do sistema próprio de avaliação, intitulado de SAAE-SP e instituído pela Lei 14.063/2005, modificada em alguns de seus artigos pelas Leis 14.650/2007 e 14.978/2009 e regulamentada pelo Decreto 49.550/2008, que objetivava desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos em diferentes componentes curriculares e, de acordo com a legislação “fornecer subsídios às equipes técnicas-pedagógicas das Coordenadorias de Educação e das escolas” e no ano de 2007, após divulgação e apresentações pela SME do documento intitulado “Cartas aos Professores e Equipes Técnicas” (São Paulo, 2007), ocorreu a implementação e aplicação da Prova São Paulo, tornando-se a principal avaliação externa da rede em questão.

Ao analisarmos a lei e o decreto que instituiu e regulamentou o SAAE-SP, percebem-se as consonâncias com as políticas públicas e ações governamentais que chegaram ao contexto brasileiro, após a Conferência Mundial de Educação Para Todos, uma vez que se destacava entre seus objetivos, a mensuração de desempenho escolar com o objetivo de promover ações conjuntas com as Diretorias Regionais de Educação, para atendimento das demandas das unidades escolares, de modo especial, com os alunos que necessitavam de reforço na aprendizagem com ampla divulgação dos resultados aos alunos, pais e educadores de cada unidade escolar, como forma de determinar a qualidade educacional.

De acordo com Chapaz (2015, p. 04 e 05),

A avaliação realizada na cidade de São Paulo, que tem na RME-SP um importante locus investigativo, destaca-se nesse contexto, pois além da importância do município de São Paulo no cenário nacional e faz com que políticas desenvolvidas em seu âmbito envolvam interesses bastante diversos e sirvam de modelo a outros municípios e Estados.

Em sua constituição e de acordo com a legislação acima citada, a Prova São Paulo seria realizada a cada dois anos ou anualmente, com alternância do conjunto de áreas ou componente curricular, mas, o artigo 3 da Lei 14.063 (alterado pela Lei 14.650/2007), apresentou novas modificações, mantendo sua periodicidade a cada dois anos e retirou a possibilidade de alternância de seus componentes curriculares e até o ano de 2012, teve aplicação bienal.

Sua aplicação é acompanhada de questionário qualitativo, que abordam dados contextuais da relação do aluno com os estudos, nível socioeconômicos, ações da escola e da

família, mas esses dados não impactam no resultado final, desconsiderando a importância de como aspectos subjetivos perpassam o processo de aprendizagem.

Entre os anos de 2013 e 2016, ocorreu uma interrupção no desenvolvimento da Prova São Paulo e a SME passou a utilizar a Prova Brasil (SME/COPED, 2020) e novas mudanças chegaram a RME-SP e de acordo com Chapaz (2015, p. 152):

No 2013, com o início de uma nova gestão, a Prova São Paulo não foi aplicada e o prefeito Fernando Haddad (PT) anunciou seu fim e a substituição pela Prova Brasil, o que acarretará implicações para as coletas de dados sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino.

De acordo com entrevista do Ministro da Educação a época ao jornal Estadão:

Avaliando a série histórica da aplicação da Prova São Paulo, não conseguimos observar tendência alguma, nem para cima, nem para baixo, nem para nada. Os resultados são totalmente discrepantes entre uma edição e outra. Nos últimos anos foram desperdiçados R\$ 14 milhões, porque os dados não puderam ser aproveitados. É um desperdício para a cidade. (ESTADÃO, 2013, não paginado).

A Prova São Paulo voltou a ser realizada no ano de 2017, com periodicidade anual, entre os meses de novembro e dezembro, para observar os conhecimentos dos estudantes matriculados dos 4º aos 9º anos do Ensino Fundamental com aplicação de testes dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza e Humanas (Geografia e História). Esta edição, trouxe como grande inovação, a instituição da Provinha São Paulo que objetiva aferir os conhecimentos dos estudantes matriculados nos 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (somente 3ºano), tendo o número de questões divididas pelos componentes curriculares de acordo com a tabela abaixo:

Ano Escolar	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Total
2º	26	26	*	*	52
3º	26	26	26	*	78
4º ao 9º	32	32	32	22	118

- Componente curricular não testado no ano referência.

Por fim, a edição da avaliação do ano de 2020 não foi aplicada por causa da pandemia de COVID-19 e em 2021, trouxe a realização da prova de modo digital e suas questões passaram a ser respondidas através da Plataforma do Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem (SERAP Estudantes).

De acordo com o Relatório da Prova São Paulo, da edição do ano de 2021, além de mensurar as aprendizagens dos estudantes do 4º ao 9º ano da RME-SP, o conteúdo avaliado relaciona-se com o currículo da rede, denominado Currículo da Cidade e ao material “Trilhas da Aprendizagem”, disponibilizados aos estudantes no período de suspensão das atividades escolares presenciais.

4.2. Avaliações no cotidiano da EMEF Professor José Querino Ribeiro sob o olhar de sua diretora

A EMEF Professor José Querino Ribeiro pertence à PMSP e atende aproximadamente 800 crianças, matriculadas no Ensino Fundamental I e II. Há mais de 20 anos, está localizada em um bairro periférico da zona leste da cidade de São Paulo. Nas suas proximidades, encontram-se diversos órgãos de apoio à criança e suas famílias, tais como: Conselho Tutelar (CT), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Unidades Básicas de Saúde (UBSs), posto policial, parque municipal, praças equipadas com quadra poliesportiva, Centros Educacionais Unificados (CEUs) e sua aparelhagem cultural e fácil acesso a transporte público.

As ruas, imediatamente ao redor da escola, são asfaltadas e as residências, de alvenarias, contudo, no território um pouco mais expandido, encontram-se duas grandes comunidades em que diversas de suas ruas são de terra, sem saneamento básico adequado e casas de madeira.

Expandindo a visão territorial, os arredores do bairro são compostos por outras unidades escolares que pertencem a rede municipal, atendendo educação infantil e ensino fundamental e

estaduais, com o atendimento de ensino fundamental e médio. Na região, há poucas unidades escolares que ofereçam a EJA. A mais próxima da EMEF Professor José Querino Ribeiro está a mais de dois quilômetros e o fator distância é um problema quando se destaca uma população trabalhadora que busca acesso à educação.

A escola possui três andares, funciona em dois turnos (manhã das 7h00 às 11h50 e tarde das 13h40 às 18h30) e é composta por doze salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, secretaria, sala da direção, sala dos professores, sanitários masculinos e femininos para professores e alunos, sala da coordenação, almoxarifado, cozinha, depósito de educação física, pátio, refeitório e quadra poliesportiva. Apresenta grandes problemas prediais e estruturais. Não possui rampas e elevadores e essa ausência de acessibilidade e diversas barreiras arquitetônicas são, extremamente, prejudiciais para o atendimento integral de alunos com deficiências físicas ou pouca mobilidade. Possui pouca área verde e há um difícil diálogo com os alunos e comunidade para conscientização da preservação do patrimônio público.

A escola apresenta duas entradas principais: uma que dá acesso a secretaria e outra ao térreo. Ao adentrarmos por essa segunda entrada, nos deparamos com o refeitório, pátio, corredor com 4 salas, quadra poliesportiva e todos os banheiros da escola que são destinados aos alunos. No primeiro andar, está localizada a gestão, secretaria e sala dos professores e um corredor com quatro salas de aulas. e são separados por um espaço com algumas cadeiras coloridas, um “painel de boas-vindas” a escola com escritos em Braille e algumas diversidades de plantas e outras flores que proporcionam um ar mais leve e acolhedor ao ambiente. Por fim, no terceiro andar da escola, temos sala de informática, leitura, laboratório de Ciências e um corredor com mais quatro salas de aulas.

Chamo a atenção para a ausência de banheiros para uso de alunos no primeiro e segundo andar, pelo fato de no decorrer dos anos, os ambientes terem sido modificados quanto à sua estrutura original e serem utilizados como Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e Sala de Projeto de Apoio a Pedagógico (PAP).

Por sua estrutura com muitas grades e telhas que prolongam as paredes do pátio, o prédio da escola, inicialmente, não aparenta ser um ambiente acolhedor e receptivo. Não há lugares para brincadeiras livres, para as crianças correrem e se divertirem, por fim, faltam condições físicas para efetivação de uma educação integral às quase oitocentas crianças atendidas diariamente, mas apesar das diversas questões estruturais que são enfrentadas, a EMEF Professor José Querino Ribeiro apresenta um baixo índice de remoção entre seu corpo docente, lhe proporcionando estabilidade no seu quadro de recursos humanos. Em sua maioria, os

professores possuem graduações e especializações em suas respectivas áreas de atuações e buscam aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos, palestras, oficinas e formações externas e oferecidas pela SME.

A equipe gestora é formada por 06 membros, sendo um diretor, dois assistentes de direção, dois coordenadores pedagógicos e o supervisor escolar que em ação externa à unidade, tem por principal função dar suporte ao trabalho realizado. Essa equipe passou por poucas mudanças nos últimos anos letivos e manteve o equilíbrio em sua formação, sendo um fator importante para o conhecimento da comunidade escolar, seus pontos fortes, vulnerabilidades e continuidade do trabalho pedagógico.

As áreas físicas das salas de aula são organizadas por conjuntos de cadeiras, armários, lousas verdes quadriculadas, cortinas, computadores, projetores e rádios. Há uma adequação de mobiliário, não faltam materiais pedagógicos e receptividade da equipe gestora para aquisição de novos, incentivos a projetos e novas ideias. Percebe-se uma ausência de integração de parte da equipe escolar quanto ao desenvolvimento de movimentos pedagógicos variados que permitam o uso de metodologias ativas, que proporcionariam a articulação dos saberes socialmente produzido com as experiências dos alunos, de modo que estes possam aprender os conhecimentos científicos e aplicá-los em situações cotidianas. Na organização dos tempos e espaços, percebe-se que grande parte dos professores opta pela organização das salas com mesas e cadeiras enfileiradas e apresentam resistências para o desenvolvimento de ações conjuntas e colaborativas.

No ano letivo de 2022, a indisciplina foi um problema latente no cotidiano da EMEF Professor José Querino Ribeiro e em diversos momentos coletivos de reunião/formação, tivemos que trazer a pauta à discussão que os conflitos são mediados por meio de diálogo e escuta atenciosa e ativa e não apenas com suspensões ou outras formas de punição que geram a exclusão do aluno a seu direito de acesso à Educação. Consequentemente, por diversas vezes, questionamos: Qual o nosso projeto de Educação e a proposta pedagógica? O que queremos e como almejamos ensinar os nossos alunos? Que educação lhes oferecemos?

4.3. A proposta educacional e o processo avaliativo

A proposta educacional da EMEF Professor José Querino Ribeiro, presente em sua documentação e em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022, está vinculada ao planejamento de um trabalho baseado nos princípios da equidade, educação inclusiva e integral, organização da rede em ciclos, ressaltando a importância de considerar os tempos de aprendizagens dos estudantes e a realização de um trabalho transdisciplinar e interdisciplinar com relevância e integração social e cultural dos conhecimentos acumulados pela humanidade (p. 16), na elevação do nível de aprendizagem, evidenciando reflexões sobre o diagnóstico de uma prática associada à qualidade e não a quantidade e a avaliação é compreendida como “parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e instrumento para ajudar o aluno a aprender e ao observar os alunos o professor poderá orientá-lo melhor transformando os seus erros em situações de aprendizagem” (p. 21).

A escola apresenta em seu PPP (2022) conceitos de uma educação e avaliação que compreende o aluno como sujeito social de direitos e destaca como seus principais princípios (p. 17):

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como, o exercício dos direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente.
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de ascensão social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isto o pensamento lógico, a criatividade, a intuição a capacidade de análise crítica selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Aponta que a uma avaliação é processual e almeja repensar a prática, estando voltada à transformação, respeitando e valorizando a subjetividade do aluno no decorrer da construção

do conhecimento, para a continuidade do trabalho e mudanças em direções mais adequadas, como também, experimentar uma avaliação continuada para reconhecimento de novas informações que possam ser descobertas acerca do aluno e, a partir desse momento, maximizar o que ele é capaz de fazer, evitando, quaisquer, julgamentos, rótulos e classificações.

Ao observarmos à organização estrutural da escola, física e pedagógica das salas de aulas no seu cotidiano, percebe-se uma visão tradicional e secular de ensino, que não permitem uma maior interação entre os alunos, utilização de inovações de trabalho com práticas voltadas às mudanças e a intensificação da descontinuidade das atividades, que ocorrem de modo isolado em cada sala de aula, com a mudança da rotina a cada toada de sinal ou posturas excludentes de frente questões disciplinares.

A escola, por pertencer a RME-SP, utiliza a “Prova São Paulo”, conforme citado na subseção 4.1, como instrumento de avaliação externa e de acordo com o PPP (2022), reuniões pedagógicas e outros momentos coletivos são destinados para análise e reflexão de seus resultados, como também, para traçar planos e estratégias para a melhoria do desempenho dos educandos e dos índices escolares, principiando ser um momento de escuta, acolhimento e debates, negando posturas classificatórias e de culpabilização do aluno e/ou professores por índices abaixo dos almejados:

Nas Reuniões Pedagógicas que aconteceram em 2017, 2018, 2019 e 2021, sempre tivemos presentes em nossas pautas, momentos destinados à análise e reflexão dos resultados das Avaliações Externas relacionando estas com os resultados apurados internamente. Procuramos não somente nestes momentos como também nos horários coletivos traçar planos/estratégias para a melhoria do desempenho de nossos educandos e consequentemente o pleno desenvolvimento dos alunos aqui matriculados, a proposta para 2022 é de manutenção e ampliação das discussões acerca destas temáticas nos espaços coletivos, já demos início a esta ação nas Reuniões de Organização de fevereiro/2022. (p.21)

Contudo, é um pedido constante de alguns professores em reuniões de organização do ano letivo e outros momentos que, por ventura, se sintam cobrados e/ou pressionados, de uma maior abertura às discussões de novas práticas e projetos para construção e debates de ideias à aplicabilidade do que é posto em sua documentação pedagógica e melhor organização do tempo para orientação dos professores com as informações e imposições advindas da SME, desmistificando o paradigma de que as normas vindas de setores e órgãos superiores

desenvolvem estratégias adequadas às vivências e experiências da escola, destacando diferenças entre o que é proposto e o realizado no cotidiano.

O PPP (2022) apresenta, de forma explícita (p. 26), no item 3.7 intitulados “metas de aprendizagem e desenvolvimento a partir da relação estabelecida com os índices apresentados pelo para o Sistema Municipal de Educação e Indicador de Desenvolvimento da Educação Paulistana - IDEP” e com base no artigo 4º, § 2º, incisos II e III na Instrução Normativa SME nº 54 de dezembro de 2021, destacam-se:

II - Os resultados da avaliação institucional - avaliação da UE e os indicativos das dimensões do trabalho educativo e da organização escolar que requerem tomadas de decisão coletivas na direção da melhoria institucional e garantia da aprendizagem de todos os estudantes;

III - Os resultados das avaliações internas realizadas pela própria unidade educacional e externas, seja no âmbito municipal ou federal, com ênfase na avaliação diagnóstica 2021 e a que será realizada em 2022 e seus indicativos acerca dos níveis de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, considerando as metas estipuladas através do IDEP;

Ressaltando que a escola deve se organizar com base nos índices de aprendizagem e traçar ações que garantam a alfabetização de 100% (cem por cento) dos alunos até o 2º ano do Ciclo de Alfabetização, a recuperação das aprendizagens dos estudantes, diminuição da reprovação e evasão escolar. Não encontrei na documentação pedagógica discussões e/ou descrições de ações e projetos para alcance de determinada meta de acordo com o contexto e trajetórias pedagógicas, exaltando que existem ações, mas não atingem o coletivo, por falta de discussões e debates com os princípios e metas que aparecem como premissa do processo avaliativo no seu projeto educacional, sendo importante uma reorganização do tempo pedagógico, com maior ênfase nos modos de fazer e criação de percursos próprios que atendam as vulnerabilidades do espaço.

A avaliação da aprendizagem e na perspectiva externa é tema presente no PPP (2020) e nos momentos de formação continuada dos professores, no entanto, percebe-se uma dificuldade em compreendê-la como processo e não momento pontual e burocrático na prática pedagógica, fato evidenciado em reuniões de Conselho de Classe, com posicionamentos que justificam conceitos e/ou notas baixas com base no não comparecimento na data de determinada ação pedagógica ou entrega de atividade, como também, pela interpretação da diretora, percebe-se

um professor que se sente cobrado e desmotivado frente aos índices da avaliação externa, destacando ausência de tempo na sua prática para sua discussão e encaminhamentos.

Para que a avaliação não esteja, somente, voltada a mensuração e quantificação de valores/conceitos, a escola deve vivenciar novas experiências, vistos como sistemas de apoio e parceria em que o entendimento dos mecanismos de concretização da Prova São Paulo, suas intencionalidades e compreensão da sua significação para a escola pesquisada. Essa visão poderá construir novos meios de trabalho, abandonando formas classificatórias, punitivas e de culpabilização de alunos e famílias, evitando práticas que separam os alunos em reprovados e aprovados no final de um ciclo avaliativo ou após a aplicação e resultados da Prova São Paulo, sendo, primordial, negatizar falas simplistas que apoiam e ressaltam a exclusão, como “o aluno não participa das atividades educativas porquê não quer” ou “é ausente o acompanhamento familiar das práticas pedagógicas”, ou seja, é preciso romper com uma avaliação classificatória e taxativa, entendida como momento isolado na prática pedagógica e ser analisada em consonância com os diversos fatores que acompanham a rotina escolar, tais como ausência de professores, ausência de recursos humanos para a sua efetiva substituição de professores, salas superlotadas, dificuldades de aprendizagens dos alunos, vínculos com a escola, entre outras questões latentes daquele lugar.

A escola não deve ser entendida como uma instituição com os objetivos específicos de transmissão de conhecimento. Seu fazer sofre os reflexos de questões diversas que estão envoltas em seu espaço e além de seus muros, precisa do auxílio de uma rede de apoio para seu melhor funcionamento e pleno atendimento do aluno e nenhuma ação que é desenvolvida na escola deve ser pensada de modo isolado e solitário, pois, somente, de modo conjunto, o aluno terá um atendimento integral.

Desse modo, percebe-se um descompasso entre o proposto na documentação pedagógica da EMEF Professor José Querino Ribeiro e o que é vivido e praticado em seu cotidiano, em cada aula e nas interações, pois há uma expectativa/intenção de uma educação libertadora e humanizada, conforme princípios da escola (p. 17 e 18) e filosóficos (p.18), presentes em seu PPP (2022), porém, a organização dos tempos e espaços, ações, posturas e ideias desenvolvidas e defendidas apresentam conceitos conservadores, destacando ao diálogo e a escuta.

5. NARRATIVAS DO PROCESSO AVALIATIVO ESCOLAR NA PERSPECTIVA EXTERNA E EM LARGA ESCALA

Nessa seção, narro às experiências e histórias vividas no meu percurso profissional com a Prova São Paulo. Apresento práticas desenvolvidas na EMEF Professor José Querino Ribeiro, pertencente à RME-SP, quanto aos possíveis usos dos resultados da avaliação externa pelas minhas leituras e interpretações no desenvolvimento da função de diretora de escola.

5.1. A gestora de escola e a Prova São Paulo: experiências que pude ajudar a formar

Em 2017, por meio de concurso público de acesso, assumi o cargo de diretora na EMEF Professor José Querino Ribeiro. O concurso trazia em seu edital (Edital nº02/2015 de abertura de inscrições - Concurso de Acesso nº 02/2015 para Diretor de Escola e Supervisor Escolar), uma síntese das atribuições do cargo de diretor de escola, conforme Decreto nº 54.453/2013, compreendendo a equipe gestora, como um conjunto de pessoas responsáveis pela administração e coordenação de recursos e articulação do PPP e o diretor, como aquele responsável pelo funcionamento da escola e desenvolvimento da proposta educativa, conforme detalham os artigos 3º e 4º da determinada legislação:

Artigo 3º A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional.

Artigo 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

Esperava que essa transição do cargo de professora para o de gestora fosse um processo mais tranquilo do que o cotidiano escolar me ofereceu, afinal, continuaria na mesma escola em que desenvolvia as minhas funções, como professora de língua portuguesa. As vantagens de

iniciar meu trajeto na gestão escolar naquele lugar eram diversas, afinal, os professores eram meus colegas de sala de aula, conhecia os alunos, a comunidade escolar e o projeto pedagógico.

Minha grande preocupação, antes de ter a vivência e experiência como gestora da EMEF Professor José Querino Ribeiro, era como lidar com as questões burocráticas do cargo, uma vez que, encerrava o ano letivo de 2016, como professora em módulo/substituição de outro regente em afastamento médico e, após quinze dias de recesso, um novo caminho profissional se formava em minha frente com uma diferente rotina e exigências.

Hoje quando me recordo do meu início na função, percebo que essa preocupação era um misto de inexperiência e ingenuidade, pois os maiores desafios foram com as relações humanas. Me eram exigidos novos saberes, mas naquele contexto, não eram mais importantes que conhecer o espaço por um novo olhar e em sua perspectiva social e política, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno e suas potencialidades.

Estava envolta a situações cotidianas que me exigiam conhecer aquele território, como por exemplo, uma forte cultura da punição, presente na fala de muitos professores, que gerava a exclusão do aluno, quando não se adequava ao que era esperado, situações de violência e extrema vulnerabilidade vividas por nossas crianças, pouca ou nula participação da comunidade escolar e um projeto pedagógico com dificuldades de consolidação, uma vez que retratava tensões, em suas ações, entre um ensino classificatório e excludente, que reforçava um habitual estado de justificação dos fazeres por responsabilizações externas, em contraste a uma perspectiva social, com valorização da formação do aluno no centro do processo pedagógico que considerasse as suas potencialidades e entender suas consequências e, até possíveis, repercussões nas análises e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo.

A escola possuía uma documentação pedagógica que apresentava uma educação humanizada, no entanto, algumas de suas práticas determinavam experiências com pouca formação do pensamento crítico, principalmente, na discussão da temática da avaliação externa e em larga escala (Prova São Paulo), com ampla cobrança de resultados e índices, em comparação com as metas determinadas por SME e pela Diretoria Regional de Itaquera (DRE-IQ) e em consonância com o artigo 6, inciso III do Decreto 54.453/2013, que como já citado, destaca as funções e, necessária, ação do diretor nos usos e encaminhamentos dos índices de avaliação, como balizador da prática educativa.

Artigo 6, III - Acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

Quando assumo como diretora de escola, em 2017, a Prova São Paulo, avaliação externa principal e própria da RME-SP, estava em um período de reconstituição e reimplementação, pois a sua aplicação havia sido suspensa entre os anos de 2013 e 2016 e essa edição trazia como inovação, após publicação da Portaria nº 2.639/2017, a instituição da Provinha São Paulo, destinada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, contemplando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciência da Natureza, conforme citado na subseção 4.1 deste estudo.

No período inicial como gestora, as percepções da professora de Língua Portuguesa sobressaltavam as da diretora de escola e a avaliação externa e os possíveis usos de seus resultados, ainda, era um elemento não integrado ao projeto educacional da EMEF Professor José Querino Ribeiro e, aparentemente, sem relações com o trabalho pedagógico desenvolvido, fazendo com que sua chegada a escola fosse acompanhada de amplas críticas de que os índices de rendimento escolar não retratavam a qualidade do trabalho realizado por professores, sendo que os alunos não estavam sendo avaliados por aquilo que aprenderam, mas, eram quantificadas as habilidades por eles alcançadas, vivenciando um sistema de mensuração que referendava uma prática classificatória e taxativa que poderia levar a exclusão.

Recordo-me de uma reunião pedagógica que compunha o calendário escolar do ano letivo de 2017, em que a minha inexperiência no cargo, permitiu que os resultados da Prova São Paulo fossem apresentados e discutidos com a equipe docente, pelos membros que a época formava a equipe gestora, de forma objetiva e classificatória, levando a um grande desconforto entre os professores e até justificativas e acusações que determinado docente atingiu certo índice, pois havia lido as provas a seus alunos (prática proibida nos materiais orientativos oferecidos por SME) ou desenvolveu em sala de aula questões das provas, uma vez que a avaliação era apresentada a escola em momento anterior, evidenciando que a escola usava os resultados da avaliação externa, de modo a negar subjetividades do processo avaliativo, o compreendendo como pontual e classificatório, como também, havia uma pressão direcionada

aos professores e alunos por melhores índices, sem reflexões do caminho pedagógico e de fatores que podem ter levado a sua formação.

Para transformação dessas experiências e de encaminhamentos classificatórios de desempenho de alunos e professores com os usos dos resultados da Prova São Paulo, inicialmente, foi necessário e importante intensificar a formação e debates de que instrumentos avaliativos padronizados não são capazes de determinar as potencialidades e aprendizagens de alunos e avaliação dos professores e que interpretações descontextualizadas das práticas cotidianas da escola, continuariam intensificando um movimento histórico em que os professores foram responsabilização por problemas de cunho sociais e econômicos que interferiam na Educação e, de acordo com Nóvoa (1992, p.15):

Nos anos 1970 [...] os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Pela prática formativa, a EMEF Professor José Querino Ribeiro, buscou realizar reflexões e análises dos seus modos de fazer cotidianos em momentos de estudos e debates para ampliar os usos e encaminhamentos dos dados da Prova São Paulo. Havia a necessidade de mudança da base de suas ações, advindas de orientações da SME, para o estudo de autores que tinham um compromisso pedagógico com a escola e a democratização do saber, ou seja, almejava-se apropriação do saber sistematizado e a produção de um novo, cuja intencionalidade está na transformação do status quo e não na adequação das necessidades do educando ao meio social, preparando-o para a vida. Era fundamental ampliar a visão e entender os diversos posicionamentos quanto à avaliação externa e possíveis usos de seus resultados.

Dessa concepção de educação que se expandia na escola, emergia um novo entendimento de ensino e aprendizagem e de avaliação, ou seja, assumia que o papel transformador da escola está na compreensão crítica do mundo, a qual apenas é possível pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade, o saber não é e não pode ser individualmente construído.

A percepção de uma dualidade na concepção do projeto educacional que era experimentado e se estabelecia na escola e a inquietação de parte de professores, diante da ação

da equipe gestora, em que se apresentavam resultados da Prova São Paulo, de modo quantitativo e taxativo quanto ao trabalho desenvolvido, me trazia, enquanto diretora, uma sensação de alívio. Não havia uma uniformidade ao entendimento dos resultados e usos da avaliação externa. Existiam ações de classificação dos alunos quanto às etapas da proficiência, ou seja, avançado, básico e abaixo do básico e ranqueamento, com detalhamento de índices atingidos em cada ano/série, como forma de cobrança e responsabilização do professor, mas também, havia críticas e negativas à concepção de que esta avaliação externa, desvinculada do trabalho cotidiano, avaliaria a qualidade educacional e os fazeres realizados na e pela escola, visto que diversos fatores motivariam a formação de seus índices.

Diante dessa divisão do grupo frente a ação gestora, havia a possibilidade de análises e transformação dos usos dos resultados da Prova São Paulo pela EMEF Professor José Querino Ribeiro. Foi importante desenvolver a formação continuada no espaço escolar, possibilitando momentos de estudos e leituras para reflexão do contexto político e social de surgimento e intensificação das avaliações externas e da Prova São Paulo, como também, conhecer os seus objetivos.

Por essa necessidade, a transformação dos momentos formativos e de estudos intencionava mostrar caminhos para novos modos de fazer que poderiam ser desenvolvidos na EMEF Professor José Querino Ribeiro no uso e encaminhamento dos resultados da Prova São Paulo. Diante dessas ações e percepção de que este não era um momento apartado do trabalho pedagógico, poderia ser proposto a revisitação do planejamento para atendimento das dificuldades que surgiam no trajeto e, após analisar as suas possíveis causas, dispender um novo olhar sobre o trabalho desenvolvido na e pela escola, realizar um diagnóstico dos projetos implementados e ter práticas mais assertivas. Esperávamos que a Prova São Paulo, conjuntamente a outros fazeres cotidiano, fosse um instrumento avaliativo que reconhecesse as potencialidades e vulnerabilidades do trabalho escolar e apontasse caminhos.

Esse foi um processo contínuo de formação e os temas “avaliação externa e Prova São Paulo” intensificados nos estudos coletivos, como notamos pela análise da documentação pedagógica, de modo especial, o livro de assentamento do Projeto Especial de Ação (PEA), que segue as orientações e organização preconizada pela Instrução Normativa SME nº14/2022 e é o tempo e espaço destinado pela escola para desenvolver formação semanal junto aos professores, ou seja, os docentes e equipe gestora dedicam quatro horas de sua jornada de trabalho para discussões e aprendizagens de temas que precisam ser qualificados em sua prática pedagógica, logo, é um momento elaborado e planejado pela escola e expressa as prioridades

estabelecidas no Currículo da Cidade e no PPP, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e formação continuada de seus professores.

A EMEF Professor José Querino Ribeiro, desde que acessei o cargo de diretora, dedica, anualmente, um bimestre de estudo para aprofundamento do eixo temático que aborda a avaliação (das aprendizagens e na perspectiva externa) e para fundamentar os momentos formativos, utiliza-se de orientações recebidas da SME, como também, de diversos outros autores que abordam o assunto em variadas perspectivas, permitindo o enriquecimento das discussões e transformações de como ocorrem os usos e encaminhamentos dos resultados da avaliação externa, marcando o início de mudanças nas práticas realizadas.

A ação formativa precisava ir além de apresentações e estudos de autores que intensificavam ou contrapunham as concepções apresentadas pelas políticas públicas de avaliação e da equipe pedagógica era exigido o entendimento de como esse momento era vivido e experimentado pelos professores em seus fazeres cotidianos. Demandava-se o debate das práticas e conhecer as táticas utilizadas pelos professores. Desta forma, esse eixo de estudo de avaliação foi ampliado e, além das teorias e conceitualizações, passávamos a compartilhar e discutir as fazeres individuais e coletivos.

Com o auxílio e apoio destes materiais e pequenas transformações nos modos de fazer, negando ações que classificam alunos e avaliam o trabalho dos professores por meio de um índice pontual, foi possível começar a modificar as práticas e percepções experimentadas por mim, enquanto professora da escola, vivenciar a avaliação de modo contínuo e qualitativo e perceber que a Prova São Paulo deveria integrar o ambiente escolar, não apenas por imposição da RME-SP, mas por usarmos os seus dados de modo a identificar as aprendizagens dos alunos, mapear o que possa ter interferido nesse processo (fatores internos e externos) e propor intervenções pedagógicas que auxiliassem no replanejamento de ações.

Recordo-me de pequenas ações cotidianas experimentadas que reforçavam o ideário de uma educação que responsabilizava o aluno frente a conceitos/notas baixas. Era uma reunião de Conselho de Classe, que finalizávamos o terceiro bimestre do ano letivo de 2019. A professora de um componente curricular destacava que o aluno teria conceito não satisfatório, porque não entregava suas atividades e não tinha interesse nas propostas pedagógicas. Ao analisarmos um panorama mais geral em que aluno estava inserido, notava-se que tinha frequência regular a escola, no entanto, nos dias que a professora determinava como de aplicação de provas/atividades avaliativas se ausentava e que na Prova São Paulo apresentava um índice individual que destacava que tinha os conhecimentos básicos para um aluno de 6º

ano do Ensino Fundamental II. Questionavam-se quais as evidências concretas que justificavam aquela ação, ou seja, indagava-se se a avaliação era um momento pontual, os conhecimentos que precediam a atividade avaliativa seriam descartados na tomada de decisão e, por fim, quais outras possibilidades de melhoria e ampliação da aprendizagem fora ofertada ao aluno, sempre, questionando a máxima “não fez/participou por não querer, faltou vontade e esforço”.

Havia uma tentativa de conhecimento para estabelecer quais critérios seriam usados pela escola para análise qualitativa do saber do aluno e o auxílio na criação de significações e encaminhamentos de um pensamento crítico e não taxativo por parte dos professores era uma necessidade da direção escolar em sua ação formativa, em conformidade com Sordi e Freitas (2009, p. 43):

Necessitamos de evidências concretas para justificar nossos juízos de valor para que o processo de tomada de decisão possa ser mais consequente. Ninguém pode avaliar de modo puramente intuitivo. Fixar indicadores de qualidade e explicitar critérios que localizem sua presença ou ausência numa dada realidade é questão crucial para a avaliação. Implicam ato de escolha inicialmente, e uma vez os indicadores tenham sido consensuados, reclamam por instrumentos que permitam localizar onde nos encontramos em relação ao ponto desejado, anunciando as atividades deflagradoras que devem ser acionadas para que a imagem de futuro possa ser concretizada.

Os embates foram presentes nesse caminho, visto que a EMEF Professor José Querino Ribeiro intencionava uma transformação de abandono de práticas avaliativas de classificação, como citamos acima, que estigmatizavam o aluno como fracassado e/ou inapto, o excluía de um processo educativo de forma integral e responsabilizavam o professor por possíveis baixos índices para ações dialógicas de compreensão de caminhos para uma educação humanizada e questionadora. As mudanças, por variadas vezes, vieram (e vem) acompanhada de resistências por sentimentos de julgamentos que se fizeram presentes e não poderiam ser menosprezados na prática pedagógica. Era fundamental fortalecer o saber do professor como agente educativo, ou seja, aquele que provém um conhecimento específico e, conjuntamente ao aluno e a comunidade educativa, é capaz de transformações do e no projeto educacional.

Evidencia-se que se a escola apartasse os resultados da Prova São Paulo das suas práticas cotidianas, e somente, reproduzisse orientações recebidas de SME, não interpretando os usos e encaminhamentos dos resultados da avaliação externa, reforçaria que era, apenas, mais uma ação a ser desenvolvida por imposições, assim, os estudos coletivos, quanto aos objetivos e

questionamento dos usos de seus resultados na EMEF Professor José Querino Ribeiro foram fundamentais para entendimento de uma avaliação não classificatória e inclusiva.

Passamos a realizar ações de discussões e debates das questões e de conteúdos que estavam sendo aferidos na Prova São Paulo, para entendimento de seus objetivos, como se relacionavam com o fazer cotidiano da escola, sua interface com o Currículo da Cidade e avaliações internas, sempre indagando, se essas avaliações podem ter desdobramentos que signifiquem um ponto de apoio para o sucesso de todos os estudantes, não desconsiderando que cada mecanismo possui suas potencialidades e limitações, ressaltando, entretanto, que devem oportunizar um diálogo para desenvolvimento de ações que fortaleçam as ações pedagógicas, indicando com isso que o ponto de partida e de chegada dos processos avaliativos deve ser a escola, seus interesses e necessidades.

Foi possível com essa ação comparativa entre tipos de avaliações e de estudo dos conteúdos da Prova São Paulo, que o professor percebesse em sua prática a aplicação do conceito de “currículo em espiral”, presente no Currículo da Cidade, em que se pressupõe que um mesmo conteúdo seja revisitado pelos estudantes de tempos em tempos, ampliando sua complexidade e o relacionando com o aprendizado adquirido anteriormente, desmistificando falas presentes em momentos coletivos de que em todos os anos/séries repetem-se as questões e os conteúdos aferidos na Prova São Paulo.

Com ações diárias, a Prova São Paulo passa a se integrar no fazer pedagógico da escola e com a intensificação da formação continuada, inicia-se um debate sobre o que é qualidade no cotidiano de cada escola e o estabelecimento quanto a um consenso dos seus principais objetivos e leituras, quanto aos usos dos resultados da avaliação externa. Portanto, de acordo com Sousa (2018, p.66), “a avaliação não só expressa uma concepção de qualidade, como também tem potencial de induzir a assimilação de uma dada visão de qualidade por aqueles que estão direta e indiretamente envolvidos no processo avaliativo”.

Uma prática de desconsideração a esses princípios é uma negação a fatores que a escola destaca como primordiais em seu PPP (2022), como o diálogo estabelecido entre escola/professor/aluno, práticas formativas e uma escuta cuidadosa de professores, definindo que a análise de suas práticas é caminho em que se poderá compreender a vasta diversidade do campo em que a avaliação está inserida. A Prova São Paulo deve oferecer dados que oportunizem a inclusão, um sistema apoio e referencial ao planejamento do trabalho docente, durante o ano letivo. Isto posto, se determinados alunos apresentam dificuldade em um componente curricular aferido e testado na Prova São Paulo, será um balizador no planejamento

de ações para intensificar as aprendizagens, como, por exemplo, um projeto com uma metodologia diferenciada, etc.

Estes estudos teóricos e práticos, conforme citado acima, permitiram que a escola transformasse os conceitos experimentados com a avaliação externa e não usasse seus dados para classificar alunos e ranquear o desenvolvimento por turmas/séries. Ao debatermos as intencionalidades das avaliações externas, permitiu-se a revisitação dos modos de fazer cotidianos e, conseqüentemente, compartilhamento das práticas desenvolvidas na escola, como momentos de aprendizagens coletivas. Assim, em consonância com Perrenoud, (1999, p.11):

Descrever a avaliação como oscilando entre duas lógicas apenas é evidentemente simplificador. Na realidade, há muitas outras, ainda mais pragmáticas. Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação.

A leitura do processo avaliativo a partir do ato de revisitar os modos de fazer, possibilitou a ampliação do debate na EMEF Professor José Querino Ribeiro e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo com base em dimensões extra e intraescolares, ou seja, passou-se a analisar fatores do espaço social, com destaque a dimensão socioeconômica e cultural dos alunos e escola, ou seja, trata-se do reconhecimento das desigualdades de natureza econômica, social e cultural das famílias e da necessidade de enfrentamento dessas diferenças pelo acolhimento da diversidade, pela promoção do desenvolvimento integral das pessoas e pela criação de situações de engajamento com os estudos e, no nível escolar, com análise e acompanhamento da realização de planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos em desenvolvimento; de circulação adequada de informação entre toda a comunidade escolar; da existência e efetivação de projeto pedagógico elaborado coletivamente; da disponibilidade de docentes para a realização das atividades escolares; da definição de planos curriculares adequados; do uso da avaliação para a identificação, acompanhamento e apresentações de possíveis caminhos para minimizar as dificuldades de aprendizagem; de planejamento coletivo do trabalho pedagógico; de mecanismos de participação dos estudantes e de valorização da escola pela comunidade escolar.

A avaliação visava abandonar um valor/notas e julgamentos e encaminhar ações, ou seja, ao compreender os aspectos envoltos (ou parte deles) para oferta de uma educação integral, a EMEF Professor José Querino Ribeiro começou a articular junto a equipes de apoio à escola, diminuindo em seu cotidiano a afirmação que estereotipam e excluem o aluno e, em consonância com o que nos alertam Sousa e Oliveira (2010, p. 818), o desempenho do estudante precisa ser “interpretado à luz de condições contextuais, intra e extraescolares”. Começávamos a caminhar nessa direção e em consonância com Sordi e Ludke (2009, p. 316):

Esse projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por conseguinte, é fenômeno do qual não se pode afastar, se quisermos falar, com propriedade, de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças.

A complexidade dos usos e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo, minimizando e/ou negativando conceitos meritocráticos na escola e em um sistema social que prega que se devem conseguir realizações baseadas no esforço pessoal, levando ao aluno a ser categorizado como fracassado e destacando que fatores sociais, políticos, estruturais e contextuais se relacionam com a aprendizagem e, conseqüentemente, no processo avaliativo, evidencia que professores e diretores podem romper com as lógicas mercadológicas excludentes e classificatórias, presentes em um sistema de avaliação taxativo e possibilitar a sua ressignificação no ambiente escolar e, conjuntamente, usar novas táticas para efetivação de direitos educacionais, pelo comprometimento e reconhecimento da necessária interação com o outro para transformação de um fazer educativo de modo consciente, pois ao contrário, a política do ranqueamento determinará os usos dos resultados da avaliação externa na escola.

Entre essas táticas, podemos destacar ações no espaço escolar que proporcionem a inclusão, como por exemplo, na EMEF Professor José Querino Ribeiro, desenvolveu no segundo semestre de 2022, o projeto de Xadrez, tendo como público-alvo àqueles alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e conceitos abaixo do básico na Prova São Paulo. O projeto foi considerado um bom suporte pedagógico, visto que se relacionava com diversas disciplinas, tais como matemática, artes, história e geografia, como também, visava desenvolver o raciocínio lógico e o nível de concentração dos estudantes, contribuindo para o aprendizado em sala de aula e, conseqüentemente, melhoria na avaliação externa.

Ball (2012) e Certeau (2014) me permitiram indagar as diversas possibilidades e caminhos para confrontações do discurso hegemônico e dominante e compreensão dos usos que as escolas fazem dos resultados da avaliação externa. Ball, Maguire e Braun (2012, p.143) destacam que “as escolas, inseridas em uma dinâmica complexa, são o centro da atuação política: entidades que não são simples nem coerentes, mas uma rede precária de diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas” e Certeau (2014, p. 44 e 45) complementa que o uso das táticas para questionar as estratégias, impulsiona as resistências e nesta perspectiva é possível inquirir um sistema de avaliações que pouco se preocupa com a função social da escola e o desenvolvimento de potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do aluno, capacitando-o a se tornar um cidadão participativo e questionar o modelo social vigente, como também, perceber que as normatizações inserem o diretor no contexto da avaliação externa, como aquele que avalia o desenvolvimento da proposta pedagógica e realiza a análise dos indicadores de desempenho da qualidade, mas não se limita a essa função burocrática, pois o seu posicionamento perante a legislação, poderá influenciar os usos realizados pela escola. Cordeiro (2007, p. 162), destaca que:

A maneira como os administradores escolares avaliam os resultados obtidos acaba tendo bastante repercussão sobre os processos desenvolvidos em cada sala de aula. Na medida em que se estabelecem mecanismos de avaliação externa e continuam insistindo nos testes padronizados e no estabelecimento de hierarquias, há um risco muito grande de as escolas acabarem abandonando os seus esforços em prol de uma avaliação diagnóstica e formativa em troca de uma preparação mais direta dos alunos para terem um bom desempenho nos testes.

Cunha, Barbosa e Fernandes (2015, p. 405) destacam a “tensão sofrida pela gestão da escola por conta do advento das avaliações externas”, relatando que a gestão escolar vive a contradição entre confiar e cobrar. Apontam que “os diretores de escola se mostram mais propensos a aceitar as avaliações externas se comparados aos professores, sujeitos sobre os quais recaem, no micro cotidiano, as cobranças pela obtenção de resultados favoráveis”, no entanto, enquanto diretora, objetivando mediar os sentimentos de cobranças frente as pressões que acompanham a Prova São Paulo, por seu caráter comparativo entre escolas, anos/séries e alunos, hoje, a escola se posiciona frente a sua equipe, de modo a negatizar ações de responsabilizações e cobranças, uma vez que a análise dos dados e índices exigem olhares para fatores pedagógicos e sociais que atuam nas aprendizagens.

É fundamental incluir e validar a avaliação externa no cotidiano escolar, uma vez que a escola tem suas práticas relacionadas a diretrizes de uma rede e as leituras e usos diversos de seus resultados podem fazer com que a aceitação do discurso governamental de medição da qualidade do trabalho desenvolvido, seja resistida pela promoção ao diálogo entre as políticas educacionais e as práticas cotidianas, ou seja, a EMEF Professor José Querino Ribeiro precisa desenvolver a sua função mediadora entre as políticas e a realidade de seu território, sendo uma ponte que integra as redes de significados da avaliação e de relações sociais, contribuindo para a expansão e o desenvolvimento de novas formas de ver e conceber o mundo social, explicitando que é por esses resultados que visamos ações positivas à aprendizagem e encaminhamos alunos para projetos de apoio pedagógico e, desse modo, fortalecer o seu trajeto, não responsabilizando os docentes e discentes por possíveis baixos rendimentos, traçando ações conjuntas as redes de apoio à escola para atendimento de demandas que perpassam o fazer pedagógico, logo, são corriqueiras reuniões que envolvam famílias, escolas, CT, UBS e assistência social com intuito de minimizar as barreiras que dificultam os avanços dos alunos.

Para que esse diálogo seja efetivado, deve-se ir além de ouvir e acolher as angústias dos professores, necessita-se validar suas opiniões, usos dos resultados da Prova São Paulo e ressaltar que um índice pontual, se não contextualizado, perde seus significados no cotidiano escolar. Percebo que na ação gestora, o processo começa a ser concretizar quando em uma reunião junto à supervisão escolar, determinada professora fala que se sente cobrada e responsabilizada pela SME, mas, se confortava em saber que a diretora da escola fazia uma leitura diferenciada de metas e índices não pressionando o professor, pois conhecia o trabalho que era desenvolvido pela sua equipe docente.

Ainda, é no trabalho cotidiano que precisamos indagar se escola não tem suas táticas afetadas e silenciadas pela sobrecarga de trabalho, excesso de práticas burocráticas, falta de formação e atualização dos professores e equipe gestora e por dificuldades para manter a estabilidade e a assiduidade no quadro de funcionários da escola, reiniciando um ciclo de compreensão de usos de políticas. Os usos dos resultados da Prova São Paulo devem beneficiar os alunos e a escola, como pelas posses dessas informações desenvolver ações, como, acompanhar a recuperação das aprendizagens, pautada no Currículo da Cidade, propor ações de recuperação contínua, realizadas em salas de aulas e até o encaminhamento do aluno para um atendimento na recuperação paralela no contraturno escola que são ações que não se fortalecem, apenas, nos resultados da Prova São Paulo, mas na junção da análise de seus índices com os dados coletados nas avaliações diárias e observações de professores e equipe escolar.

Para que a escola pudesse transformar os usos dos resultados da avaliação externa de modo classificatório e taxativo, foi necessária a realização de formações, debates e conscientização que esse instrumento não deve enfatizar pressões e vigilâncias quanto ao trabalho que é desenvolvido, mas um apoio para análise das práticas.

No espaço escolar, enquanto professora, a avaliação educacional na perspectiva externa ou em larga escala não era bem aceita, pois havia uma resistência a abertura ao diálogo, por ser entendida como modo de controle e punição de professores e não para compreensão de como a escola as traduzem e usam no seu cotidiano e entendimento que a avaliação externa não deve ser utilizada à exclusão ou submissão, uma vez que, a avaliação precisa ser de construção e acolhimento do aluno e do professor e o diálogo elemento central entre os sujeitos.

De acordo com Rosistolato e Viana (2014, p.19):

Essa mediação não ocorre exclusivamente em espaços de consenso. Ela é parte integrante de espaços de conflito. No caso específico dos gestores escolares, considerando-se a oposição entre as narrativas sindicais e as governamentais, esses profissionais exercem um tipo de mediação ativa, pois dialogam diariamente com os agentes envolvidos nas disputas que compõem tal arena de debates.

Como diretora de escola, frente a conflitos e exercendo a mediação ativa, valido os posicionamentos de docentes que tendem a resistir a avaliação externa pelas diversas questões evidenciadas, mas pela formação, os apresentamos como podem contribuir para a difusão do conhecimento e a ampliação do diálogo cotidiano, não sendo suficiente para concretização dos usos dos resultados da Prova São Paulo, a concordância com a opinião de políticas governamentais ou negativas, sem apresentação de propostas de como auxiliaremos e beneficiaremos o aluno em sua de aprendizagem. A crítica esvaziada de propostas para melhoria, não deve ser consolidada como modo de uso dos resultados da Prova São Paulo, pois não se adentrará a rotina pedagógica e escolar.

A rotina da EMEF Professor José Querino, com a aplicação de cada edição da Prova São Paulo, é modificada. É preciso alterar seus tempos e espaços para aplicação da avaliação, ou seja, a rotina de aulas que se alteram a cada 45 minutos é suspensa, as salas de aula são organizadas em fileiras e os alunos acomodados em uma determinada ordem, a movimentação na escola é diminuída para garantia de um ambiente mais tranquilo e silencioso, horários de intervalos são unificados para atendimento de uma estrutura posta pela legislação. Surgem

novas demandas pedagógicas e burocráticas para todos envolvidos no processo de aprendizagens, com tempo dispendido para responder questionários, atender fiscais, atualizar a supervisão escolar e a Diretoria Pedagógica (DIPED) da DRE-IQ do desenvolvimento e concretização da Prova São Paulo e as possíveis ocorrências imprevistas, no entanto, o importante, é que a escola tenha clareza que nas suas, necessárias, ações posteriores, como a leitura, interpretação e reinterpretação dos seus resultados, compreendendo que estes a subsidiará em análises de fortalecimentos de ações desenvolvidas e planejamento de novas, assim, a escola em seu cotidiano pode deixar de usar esses resultados, pois o seu descarte e/ou ausência de diálogo com a gestão dos órgãos centrais e perspectivas governamentais, poderá negar informações importantes ao sistema educativo.

No ano de 2021, ao recebermos os relatórios e dados da Prova São Paulo em reunião com a presença da dirigente regional e responsáveis por diversos setores da DRE-IQ, fomos informados que a escola apresentava índices, no componente curricular de matemática, abaixo dos esperados pela SME. Nesta reunião, a escola foi escutada para relatos do trabalho desenvolvidos, apontaram-se as ações realizadas pelos professores de matemática, destacando que nos últimos três anos, tivemos o quadro de recursos humanos do componente incompleto e após orientações, a EMEF Professor José Querino Ribeiro optou pela designação de um professor para a função de “Professor Orientador de Área” (POA) neste componente curricular, de acordo com a Instrução Normativa SME nº 13 de 25/02/2022, para auxiliar a equipe pedagógica e professores em ações para melhoria do atendimento ao aluno. Ainda, não temos resultados avaliativos dessa ação, já que se iniciou em no mês de março de 2023.

De acordo com Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p.14) as avaliações externas são fontes de fornecimento de pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas, especialmente quando os resultados se referem a aspectos ou componentes que têm peso para o conjunto das atividades escolares, como é da resolução de problemas, no componente curricular de matemática.

Essa tática de uso dos resultados da Prova São Paulo, esteve acompanhada do diálogo de que as ações visavam um fortalecimento da aprendizagem em matemática de nossos alunos e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento da escola no componente curricular na Prova São Paulo, evidenciando quais são os objetivos planejados e aqueles que se almejam alcançar, interligando o momento avaliativo a prática pedagógica desenvolvida durante o ano letivo, reconhecendo suas intencionalidades e que seus resultados não avaliam, de modo isolado, a realidade escolar e o trabalho desenvolvido, conforme já citamos, uma vez que, uma

leitura diversa da avaliação na perspectiva externa seria injusta e seus resultados frustrantes, pois não consideram fatores externo que devem ser analisados, como: defasagem de aprendizagem, salas superlotadas, ausências de recursos humanos entre outros.

No decorrer dos anos letivos, a EMEF Professor José Querino Ribeiro, após recebimento dos resultados da Prova São Paulo, passou a realizar usos e encaminhamentos variados, conforme detalharemos na próxima subseção, todavia, esse processo não foi centralidade no trabalho pedagógico desenvolvido. A escola não exclui os dados da Prova São Paulo de seu fazer, os colocando em uma gaveta qualquer e os esquecendo. Ela os recebe, analisa, desenvolve ações e devido a práticas anteriores classificatórias e taxativas, media os usos dos seus resultados nos seus fazeres pedagógicos, de modo a evitar desmotivação e angústias que possam ser experimentadas pelos professores, pois conforme exalta Sordi (2009, p. 4):

A escola tem sido vista como mera dependente de decisões do topo do sistema ou dos poderes centrais, cabendo-lhe pouca autonomia na definição de prontos caminhos. Isso tem contribuído para certos desencantamentos de professores e estudantes com o sentido do trabalho pedagógico que realizam, com negativas repercussões sobre o imaginário social acerca da função da escola e sua relevância no desenvolvimento do País.

Para abarcar os resultados da Prova São Paulo em seu cotidiano de modo a colaborar com o projeto pedagógico, a escola deve continuar investindo em formação continuada e em acompanhamento das atividades desenvolvidas em consonância com os princípios estabelecidos em seu PPP (2022), ou seja, compreender a cidadania como participação social e política, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (p.17), perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isto o pensamento lógico, a criatividade, a intuição a capacidade de análise crítica selecionando procedimentos e verificando sua adequação (p.18).

A formação contínua na escola deve ressignificar às demandas advindas com as avaliações externas, pois uma devolutiva, somente, centrada nos resultados não permite a alteração das práticas e conceitos, padronizando a organização do trabalho pedagógico,

cerceando as vozes dos professores, enquanto protagonistas nos usos de seus resultados. Em consonância com Sordi (2019. P.139):

O processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico, rigoroso, afastando-se de aprendizagens meramente instrumentais voltadas ao ensino do que cai, mas avaliações externas ou aquilo que se encaixa pragmaticamente ao que o mercado demanda.

Cabe a escola e a toda sua equipe fortalecer o professor em seu fazer pedagógico, indicar que os resultados e uma parte de um mecanismo complexo de avaliação, ou seja, é um ponto do trajeto a ser seguido, mas, isoladamente, não é uma medida concreta de desempenho dos alunos e da escola e que, somente, com base em um trabalho colaborativo e dialógico que a avaliação externa não será um elemento estranho ao fazer educacional, pois avalia um único saber, destacando que os professores e equipe gestora não exercerão o papel reprodutor e de controle imposto pelo sistema das avaliações educacionais em larga escala e não valorarão o falso paradigma de que o não alcance de determinadas metas é resposta a uma ausência de qualidade do trabalho desenvolvido e se posicionarão como agentes articuladores das políticas educacionais vigentes na rede e se reconheçam como usuários e reguladores de políticas educacionais, desta forma, de acordo com Sordi (2012, p.111):

Se existe um processo de organização interna desses atores na direção de um processo de autoconhecimento e autoavaliação, mais uma autoavaliação plural como as vozes envolvidas, a gente consegue ter mais força para não ficar preso, refém dessa estrutura e criar alternativas, inclusive que poderão colocar em xeque essas coisas que estão sendo naturalizadas pelas políticas vigentes de avaliação ponto. O que faz uma escola ter ou não êxito? Ter ou não qualidade? Que qualidade é? A resposta tem que ser dada a partir dos atores da escola - e não estou falando aqui da sala de aula, estou falando da sala de aula como um dos elementos constitutivos, um dos espaços, mas evitando inclusive que se discuta isso de uma forma privada, já que não é o professor sozinho que deveria discutir e sim coletivo da escola.

A avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino. Por isso, faz-se necessário que os profissionais de escolas e de secretarias de educação compreendam os dados e informações

produzidos pelas avaliações, saibam o que significam. De tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação externa é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção de alunos.

5.2. Entre desafios e oportunidades: os usos dos resultados da Prova São Paulo realizados pela e na EMEF Professor José Querino Ribeiro

Nesta subseção, apresento a minha leitura, enquanto diretora, que ocorreu com base em minhas experiências e vivências na gestão escolar em relação a Prova São Paulo e possíveis usos de seus resultados realizados pela e na EMEF Professor José Querino Ribeiro para, posteriormente, apresentar aos professores com a intenção de indagar e compreender se trata de uma perspectiva isolada ou representada no coletivo escolar quanto aos encaminhamentos desta avaliação externa.

O estabelecimento e efetivação de debates de ações conjuntas na escola dos usos de resultados da Prova São Paulo deve ser um ponto a ser fortalecido nas práticas pedagógicas e formações contínuas de professores.

A Prova São Paulo não determina um fazer escolar, isolada não afere qualidade do trabalho desenvolvido, mas, pode “alertar” o fazer pedagógico, explicitando que um determinado percentual de estudantes não alcançou o esperado e que ações precisam ser tomadas. O não estabelecimento de articulações entre a avaliação externa e diversos outros fazeres cotidianos escolares, como as avaliações internas, projetos, observações de Conselho de Classe e outros momentos coletivos, contribui para a exclusão e para o aprofundamento das desigualdades, que é exatamente o contrário do que espero no exercício do cargo de diretora, no entanto, se faz necessário questionar, se é uma percepção coletiva dos professores e para isso, é importante, a escuta e acolhimento das suas narrativas quanto a esse processo avaliativo.

Percebi que além dessa ampla relação da Prova São Paulo com as diversas ações da escola, a avaliação não deve ser compreendida como momento pontual e precisa ser desenvolvida ao longo de um período de escolarização. Portanto, supõe o acúmulo de conhecimentos que se espera que sejam apresentados pelos estudantes, ainda que alguns possam não apresentar. Neste caso, a pergunta é: o que será necessário realizar para que os estudantes

que ainda não apresentam os objetivos esperados para o ano escolar sejam apoiados para alcançá-los?

O que fazer com uma criança que chega a séries avançadas da escolarização e não domina o básico, conforme resultados apontados pelas avaliações internas e na Prova São Paulo? Não é possível parar todo o fazer pedagógico e esperar que todas as crianças alcancem os mesmos patamares de compreensão, como também, não é possível ignorar a exclusão e a dor dos que ficam para trás.

Desta forma, com o intuito de exemplificar os usos dos resultados da Prova São Paulo realizados pela EMEF Professor José Querino Ribeiro na tentativa de qualificar o seu fazer pedagógico, no ano letivo de 2023, destaco:

Os resultados da Prova São Paulo não devem ser analisados de forma pontual e separados de todos os demais fazeres escolares, visto que exaltariam modos de fazer classificatórios e taxativos. Diante da negativa dessa ação, a EMEF Professor José Querino Ribeiro intencionou estabelecer um diálogo entre as avaliações internas e externas. As avaliações externas, em consonância com Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p.6), “não substituem as avaliações da aprendizagem elaboradas pelos professores no contexto de sua ação pedagógica, e tampouco representam todo o fazer pedagógico. Contudo, nem uma nem outra pode ser desmerecida”.

Assim, a escola realiza uma análise comparativa das informações fornecidas por esses tipos de avaliações, com o objetivo de conhecer dados e elementos que subsidiarão o trabalho desenvolvido em seu interior para aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação elaborado pelos professores ou fornecer informações para o replanejamento e readequação do projeto e programas de ensino e, em concordância com as autoras (2013, p.6), “tanto em relação às avaliações internas quanto às externas, coloca-se a necessidade da apreciação crítica e do debate sobre os critérios envolvidos, com a ressalva de que nas avaliações externas eles são mais explícitos e coletados, em princípio, com procedimentos mais rigorosos”. Portanto, indago se por esta ação pedagógica desenvolvida pela e na EMEF Professor José Querino Ribeiro é um reconhecimento de que a Prova São Paulo não é um meio de classificação de seus alunos com o uso de índices e/ou uma avaliação do trabalho realizado pelo professor sem considerar o seu cotidiano e modos de fazer?

Outra ação realizada é o fortalecimento dos projetos de avanços e desenvolvimento das aprendizagens desenvolvidos na escola, sendo eles: (a) “Fortalecimento das Aprendizagens”,

destinado aos alunos do Ciclo de Alfabetização e Autoral e preconizado pela Instrução Normativa SME nº 50 de dezembro de 2021, como meio de minimizar os impactos trazidos na alfabetização das crianças e jovens como resultado do ensino remoto, implementado nas escolas municipais de São Paulo, em decorrência do isolamento social, trazido com a pandemia do COVID-19. Essa legislação delimitava a organização das unidades escolares da RME-SP, ou seja, determinava que cada escola oferecesse esse aprimoramento nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Humanas, desconsiderando as necessidades de seu PPP.

A Instrução Normativa SME nº 42 de dezembro de 2022, apresentou algumas modificações ao panorama exposto, oferecendo as escolas uma maior autonomia em sua organização, uma vez que não centralizou em seus objetivos a reorganização e priorização curricular, como meio de oferta de conteúdos básicos para desenvolver a aprendizagens e minimizar os impactos da reestruturação do ensino pela pandemia do COVID-19 e passou a destacar a ampliação e fortalecimento dos projetos escolares, a perspectiva dos ciclos de aprendizagem como fator favorável à organização pedagógica, respeitando os tempos e sujeitos das aprendizagens e os resultados das avaliações internas e externas e, oferecer condições à realização de propostas pedagógicas e o fortalecimento do projeto educacional de cada escola, considerando além dos índices da Prova São Paulo, os dados das avaliações internas e levantamentos e observações apresentadas por professores em reuniões de Conselhos de Classes (2022), (b) a reestruturação dos Projetos de Apoio Pedagógicos (PAP) para os estudantes matriculados nos 3º anos do Ciclo de Alfabetização e Ciclo Interdisciplinar, instituído pela Portaria 1.084/14 e, após alterações, organiza-se como previsto na Instrução Normativa SME nº 42 de dezembro de 2022.

Esses projetos são destacados por SME que determina seus objetivos e organização, porém a sua concretização no ambiente escolar, direciona a escola a analisar não somente os resultados da Prova São Paulo. Utiliza-se das avaliações internas, muitas vezes, quando necessário, desconsidera a externa e foca-se naqueles estudantes que não atingiram a hipótese de escrita silábica ou que apresentam outras dificuldades, permitindo um melhor acompanhamento das aprendizagens sob a análise das singularidades e particularidades de cada aluno no contraturno escolar e no trabalho colaborativo junto aos regentes.

Isto posto, pela minha interpretação, apesar de todo trabalho educacional se embasar em legislações emitidas pela SME, o fazer pedagógico não se baseia em reproduções do posto por essas normatizações. Existem táticas, como, por exemplo, a priorização dos dados do Conselho

de Classe à Prova São Paulo, que destacam que a preservação de uma autonomia e a escola não se sente insegura em desconsiderar dados de um meio avaliativo que, porventura, possa classificar e excluir seu aluno, enfatizando que o fazer cotidiano é fonte de saber pedagógico e meio de avaliação.

A reimplementação e reestruturação dos projetos pertencentes ao programa “Mais Educação São Paulo”, instituído na RME-SP desde o ano de 2013, pelo Decreto nº 54.452 e regulamentado pela Portaria SME nº 5.930/2013. A EMEF Professor José Querino Ribeiro, no ano letivo de 2023, desenvolve projetos de jogos esportivos e de tabuleiro, mediação de leitura, jogos matemáticos, robótica, mídias sociais, cinema e grêmio estudantil. Projetos que são normatizados por legislações advinda de SME, mas são planejados e desenvolvidos em consonância com seu PPP, ou seja, são referendados pelos seus colegiados, sendo os principais: Conselho de Escola e de Classe, Comissão de Mediação de Conflito (CMC) e Grêmio estudantil que desenvolvem ações conjuntas, visando o fortalecimento das aprendizagens e oferta de uma educação integral ao nosso aluno.

Apesar de estas ações serem realizadas por adesão da comunidade no contraturno escolar, ocorre a indicação dos professores e equipe gestora em relação àqueles que estejam com dificuldades de aprendizagem com base nas avaliações interna e externas.

O desenvolvimento das ações voltadas à recuperação contínua. Diferentemente do PAP, as ações de recuperação contínua serão realizadas por todos os professores durante o turno escolar, por meio de atividades para revisão de conhecimentos prévios e com base nos dados das avaliações internas, Prova São Paulo e outros registros pedagógicos com o intuito de fortalecer as aprendizagens, evitar as defasagens e, ao mesmo tempo, favorecer um trabalho de fortalecimento das aprendizagens.

Em concordância com Luckesi (2011, p. 62 e 63), “o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária”. A EMEF Professor José Querino Ribeiro usa os dados da avaliação, em conjunto com outros elementos, para uma ação diagnóstica. “A investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação” (p.63). Desta forma, os projetos desenvolvidos é um modo de constituir e consolidar novas formas de aprendizagens com metodologias diferenciadas.

Além dos usos citados, a escola utiliza dos resultados e dados da Prova São Paulo para concretizar e fortalecer o seu PPP e sua proposta educacional. Os usos dos índices da Prova São Paulo e a reestruturação do trabalho escolar devem ser um critério de reorganização do PPP da escola e podem servir, mesmo que não unicamente, como referencial para avaliação do trabalho coletivo, que conforme citado anteriormente, ocorre na organização do ano letivo e são retomados em outros momentos coletivos, quando se faz importante um novo olhar ao replanejamento da prática pedagógica e a necessidade de ações positivas, que possam garantir a aprendizagem, a permanência e o sucesso do aluno na escola, ou seja, dados quantitativos devem ser utilizados de modo qualitativo para planejamento de ações para avanços das aprendizagens e, também, a reorganização do PEA, projeto reestruturado pela Instrução Normativa SME nº14 de março de 2022. Em consonância com essa legislação, os estudos realizados pela RME-SP devem considerar os critérios para seu desenvolvimento com base no PPP, a identificação de barreiras que impeçam a participação dos estudantes, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos para acesso ao Currículo da Cidade, como importante subsídio para nortear a prática pedagógica e:

A pertinência da utilização dos resultados obtidos nas avaliações internas e nas avaliações externas na esfera municipal, como a Prova São Paulo, bem como atentar para o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista - IDEP, como parâmetro que contribui para a definição das estratégias e ações pedagógicas.

Isto posto, enquanto diretora, percebo que a Prova São Paulo e seus resultados permeiam e são integrados ao fazer pedagógico da escola, mas não significa que é centralidade em seus modos de fazer cotidianos, pois são considerados dados importantes quando relacionados ao projeto educacional. Isolados, podem, facilmente, ser engavetados e esquecidos na rotina escolar.

Na EMEF Professor José Querino Ribeiro, enquanto diretora, não percebo que o trabalho desenvolvido pela escola tem sua qualidade aferida pelos índices e resultados da Prova São Paulo, como também, não me sinto responsabilizada pela ação supervisora e de acompanhamento de outros setores da DRE-IQ, uma vez que existe um acompanhamento mensal das ações pedagógicas desenvolvidas e parcerias na tentativa de resolução de questões que envolvem a aprendizagem e fortalecimento do fazer escolar. Ainda na perspectiva diretiva, os resultados e dados da Prova São Paulo não são usados para pressionar e responsabilizar

alunos e/ou professores nos seus modos de fazer cotidianos por melhores desempenhos, ocorrendo ações de acompanhamento e apoio ao pedagógico e compreendo, em acordo com Horta Neto (2010, p.98) que “o diretor, a equipe pedagógica e os professores que atuam na escola têm um papel importante em todo o processo educacional”, mas considera que “isso não significa que se deva imputar a esses agentes uma culpabilidade sobre os resultados negativos que o processo educacional vem alcançando”. De acordo com o autor (p.98), essas instâncias devem “buscar formas de colaboração em que juntos – agentes, poder público e sociedade – tenham fóruns adequados que lhes permitam discutir os resultados e encontrar soluções que possibilitem superar os problemas encontrados”.

Pela sua característica de auxílio ao fazer escolar e não centralidade no projeto educacional, não há uma ampla divulgação e publicização dos dados da Prova São Paulo, de modo intensivo, para a comunidade escolar, ação que, após discussões com os professores, pode ser ressignificada e transformada, como forma de ampliar o apoio dos responsáveis na efetivação, concretização e entendimento deste momento, com maior conscientização da necessidade de sua participação com as respostas dos questionários das famílias, fonte de dados para conhecimento da comunidade escolar e entendimento da repercussão do trabalho escolar. É fundamental que a escola possa mediar os sentidos e significados dos resultados da Prova São Paulo junto a sua comunidade escolar e utilizar seus resultados como mecanismos de reflexão sobre as práticas educativas e promoção de mudanças didáticas-pedagógicas que contribuem para a melhoria da educação escolar.

Pela minha leitura como diretora e com os exemplos de usos dos resultados da Prova São Paulo pela e na escola, acima citados, aponta-se que esse sistema avaliativo pode ser compreendido para além de uma avaliação de “fora para dentro”. Pode ser pensada em como seus resultados são usados e encaminhados, com intenção de avaliar a qualidade do ensino daquele espaço e em consonância com Rosistolado, Prado e Martins (2018, p. 118), “ao mesmo tempo em que cada escola obtém um retrato da proficiência de seu corpo discente, também é convocada a explicar o próprio desempenho para as famílias de seus alunos, para o governo e para a sociedade civil”, podendo transformar seus modos de fazer em seu cotidiano.

Assim, pelo detalhamento dessa leitura e interpretação aos professores, perceberemos se a EMEF Professor José Querino Ribeiro usa os resultados da Prova São Paulo em diversos momentos de seu cotidiano para encaminhamento de ações positivas que valorizam as aprendizagens dos alunos e fortaleçam seu projeto educacional e não para uma promoção de uma avaliação mais ampla, descontextualizada dos seus modos de fazer, logo, a interpretação

de seus dados dar ao gestor e professores a capacidade de identificar deficiências estruturais e promover ações para solucioná-las, reforçar o fazer pedagógico e organização do seu projeto educacional, logo, entender se a escola compreende os usos de seus resultados como um momento importante e não deve ser experimentado como uma ameaça à prática educacional ou perda de autonomia do professor e/ou do diretor de escola, mas, é essencial, para que se concretize uma educação integral e humanizada como um processo complexo que considere as diferenças e desenvolvimento de estímulos para novas aprendizagens, não destacando, apenas, uma educação voltada à cidadania, mas ensinando o aluno a ler o mundo. O professor precisa, ainda, perceber e analisar, como a política produz conhecimento nas ações diárias e se esse se manifesta em razão de interesses individuais ou coletivos, se questionando como é possível alterar a cultura e transformar a estrutura presente.

6. A PROVA SÃO PAULO, SUAS MULTI-LEITURAS E USOS

Nessa seção, relato dados da apresentação da minha leitura, enquanto diretora, dos usos e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo aos professores da EMEF Professor José Querino Ribeiro com a intenção de indagar se é uma interpretação individual ou vivenciada no coletivo da escola.

6.1. Prova São Paulo: um indicador de desigualdades

A recolha de dados por meio da narração, enquanto diretora de escola, observações de determinados contextos de como vivenciei os conhecimentos sobre a Prova São Paulo, análise dos usos e encaminhamentos de seus resultados realizados pela EMEF Professor José Querino Ribeiro e suas relações com os referenciais teóricos, me permitiu, pelo plano da experiência, analisar as transformações e enriquecimentos no meu fazer educacional e avanços na prática cotidiana desenvolvida na escola quanto aos usos dos dados e índices da avaliação externa, como fora destacado nas seções anteriores.

Com o intuito de verificar se os relatos apresentados nessa dissertação, com relação aos usos e encaminhamentos da Prova São Paulo, representam uma perspectiva individual e particular ou estão em consonância com as vivências coletivas da escola, explanei aos professores minha leitura, nascida das experiências cotidianas, para que conhecessem as minhas interpretações, como também, para incentivar o diálogo, com base em elementos presentes na pesquisa, aponte algumas situações-problemas, por meio de afirmações, para que incentivar o debate e discussões que pudessem trazer maior criticidade as análises dos usos dos resultados desse processo avaliativo.

Para organização desse momento, convidei para rodas de conversas, os professores regentes do ciclo Interdisciplinar e Autoral dos componentes curriculares que são aferidos na Prova São Paulo. Optei por realizar essa escuta na própria escola, em um dia de horário coletivo (momento de formação semanal dos professores), por ser um espaço em que conseguiria a maior participação de professores e equipe gestora e conduzi uma conversa para compreender se esse relatório retratava a realidade vivida na EMEF Professor José Querino Ribeiro quanto aos usos dos resultados da avaliação externa, destacando que apesar de apresentar narrativas baseadas em experiências pessoais, visou proporcionar um diálogo com o coletivo da escola,

de modo a conhecer as táticas usadas nas suas ações cotidianas e perceber por quais caminhos a avaliação externa era conduzida.

Antes de iniciarmos a conversa, determinado professor me fez o seguinte questionamento: “- Posso ser sincero em minhas falas e respostas?”. Expliquei a todos que naquele momento deveriam se sentir livres e a vontade para exposição de suas histórias, sem reservas, por estarem diante da diretora, mas de uma pesquisadora, que analisou os principais usos e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo no cotidiano da escola e que seria uma grande oportunidade à escuta de suas histórias e como compreendem os encaminhamentos da Prova São Paulo. Logo, era primordial a separação dessas figuras.

Detalhei aos professores alguns pontos da minha leitura e interpretações dos usos e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo e destaquei que pela experiência e prática cotidiana, percebe-se que se esses índices e resultados analisados de modo isolados a outros momentos avaliativos, como as avaliações internas e coletivos, como os Conselhos de Classes, não auxiliavam o fazer pedagógico, fazendo com a avaliação externa fosse uma rotina apartada ao cotidiano escolar.

Destaquei que a Prova São Paulo não pode ser considerada uma avaliação da escola ou meio único de mapeamento das aprendizagens dos alunos, mas pode ser compreendida como um marcador de desigualdade que gera movimentos no espaço escolar, ou seja, ao analisarmos um resultado, devemos explorá-lo associado com fatores intra e extracurriculares e a escola ofertar a esse aluno novas oportunidades de aprendizagens por meio de ações, como as citadas na subseção 5.2 desse relatório.

Após essa breve apresentação, solicitei aos professores que narrassem as suas experiências com a Prova São Paulo nas suas práticas profissionais na RME-SP. De modo inicial, as críticas a avaliação são semelhantes nas narrativas de muitos professores quanto à sua padronização, caráter taxativo e a exclusão de determinados grupos de alunos por deficiências físicas, cognitivas ou dificuldades de aprendizagens, apontando um descompasso com a prática da inclusão, presente no fazer pedagógico da RME-SP, assim, pelos relatos abaixo, que não identificarei os seus autores para garantia da privacidade daqueles que se dispuseram a participar dessa conversa, se evidenciaram com intensidade por associar a avaliação externa ao seu caráter de exclusão e função diagnóstica na prática cotidiana:

A Prova São Paulo é uma política punitiva e meritocrática. Foi desenvolvida para avaliar e punir a escola e o professor cobrando, não servindo como indicativo de qualidade de educação. O conteúdo testado não está de acordo com o Currículo da Cidade.

As avaliações externas servem para monitorar e estruturar políticas públicas, não são pensadas de fato na individualidade dos estudantes (suas condições sociais, seu desenvolvimento cognitivo, seus possíveis laudos ou seus laudos médicos concluídos) e com isso acaba sendo falha. Hoje para o professor dar uma aula de qualidade ele precisa entrar em sala de aula com no mínimo três tipos de atividades que atenda os estudantes abordando o mesmo conteúdo, para que o indivíduo possa alcançar e progredir pedagogicamente, quando ele recebe a avaliação externa padronizada, ele sente desmotivado em realizá-la por não conseguir fazer com a mesma autonomia em que realiza as atividades pensadas nas suas características e com isso os dados acabam não sendo fiéis a sua evolução pedagógica e nem ao trabalho realizado pelo professor. Já passei por isso com alunos de baixa visão, autistas, síndrome de down, com atrasos cognitivos, enfim, a inclusão está presente em nossa sala de aula, mas não nas avaliações externas.

A Prova São Paulo tem função diagnóstica e quando bem planejada e aplicada é um bom indicativo, principalmente para os planejamentos das ações, pois pelos resultados é feito um diagnóstico da turma para conhecer seu nível de desenvolvimento e as habilidades que eles têm consolidadas. No entanto, a sua aplicação é acompanhada de diversos entraves, como falta de atenção às questões e empenho dos alunos e quando é no formato digital maiores problemas estruturais, como falhas com a internet e etc.

A Prova São Paulo abrange o Currículo da Cidade e serve como uma sondagem, exigindo do aluno mais do que ele teve oportunidade de aprender na escola. Nós regentes do 2º ano, estamos utilizando as questões das provas anteriores para fazer um simulado. Escolhemos questões que algumas vezes estão além do que já foi trabalhado em sala para que a atividade sirva como um referencial e possamos planejar nosso trabalho nos baseando na realidade de conhecimento do aluno.

Destaquei aos professores que pela minha leitura e narrativas, a Prova São Paulo chega ao ambiente escolar de modo apartado a sua rotina cotidiana e suas artes de fazer, muitas vezes, negando seus tempos e espaços e, ainda, faltam momentos que a relacionam com o projeto pedagógico por meio de discussões de seus objetivos e usos de seus resultados, adentrando a escola pelos postos e impostos pelas legislações governamentais, no entanto, é possível integrá-

la ao cotidiano e ao fazer pedagógico por meio de formações, debates e análises de suas relações com o projeto educacional desenvolvido para que a sua compreensão seja crítica e proporcione construções e mudanças no espaço que beneficiem a aprendizagem do aluno. Quanto a esse fator, percebi posicionamentos variados entre os professores, entre os quais, destaco:

A Prova São Paulo chega à escola revelando um efeito cascata, ou seja, a DRE cobra a equipe gestora que por sua vez cobra os professores. Essa avaliação é discutida em momentos pontuais, faltando o debate e não fazendo parte do cotidiano escolar. É uma avaliação externa muito ampla que mede tudo para não resolver nada, sempre apontando que o aluno não sabe nada. O Conselho de Classe é um momento mais preciso que a Prova São Paulo no fornecimento de dados à escola.

Nas últimas edições, as avaliações chegaram à escola sempre lacradas, acompanhadas de aplicadores e fiscais, sem que o professor tenha contato com essa ferramenta. Os professores em seus momentos de estudos coletivos discutem os objetivos da avaliação, mas não há uma escuta do professor no intuito de aperfeiçoar o instrumento avaliativo.

Aqui na escola, a Prova São Paulo já faz parte da rotina escolar. No PEA e em outros momentos de estudo já estudamos a avaliação (interna e externa) e conhecemos os seus objetivos.

Pelas narrativas de parte dos professores, percebe-se que essa exclusão de determinados grupos de alunos por um sistema avaliativo que desconsidera características individuais, apresenta organização descontextualizada da rotina e pouco espaço para suas discussões e encaminhamentos de seus resultados, gera-se sentimentos de frustrações, como que podemos destacar pela seguinte fala:

A Prova São Paulo nos traz sentimento de frustração, como disse hoje à escola mudou, nosso público mudou, vivemos em um ambiente de inclusão, em que uma avaliação padronizada é incapaz de avaliar os avanços obtidos pelos estudantes e quando esses avanços não são captados causa frustração tanto no professor que tanto se empenhou para alcançar aqueles alunos, quanto no próprio aluno que não conseguiu realiza-la como está adaptado nas aulas, cobra-se tanto adaptação curricular, olhar individualizado para cada estudante e aí vem uma avaliação externa desconsiderando todo trabalho do professor, inclusive os próprios documentos norteadores da PMSP.

No entanto, os professores não se sentem responsabilizados pelos resultados dessa avaliação externa e analisam as dificuldades e falhas na aplicação da Prova São Paulo e a relacionam com seu fazer pedagógico como meio para a realização de diagnósticos para o replanejamento de suas ações e outros encaminhamentos escolares.

A Prova São Paulo somente será um meio de avaliação proveitoso, se em junção com os outros fazeres do professor, atingir o aluno em sua individualidade e na complexidade de todo processo de aprendizagem. Precisamos olhar mais para esses resultados para mapear as aprendizagens dos alunos. Ele é um instrumento pouco explorado.

Após a escuta dessas narrativas, utilizei de situações-problemas, como modo de intensificar o debate quanto aos usos dos resultados da Prova São Paulo. Ao conversarmos sobre a primeira afirmação, ou seja, *o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista – IDEP – abaixo do básico é sinônimo de não aprendizagem*, os professores foram unânimes em negá-la. Para todos, os índices analisados de modo pontual e descontextualizados do fazer pedagógico, desconsideram as individualidades dos alunos, gerando exclusões e negando oportunidades de acesso equalitárias às aprendizagens. Para muitos professores, os resultados da Prova São Paulo são prejudicados por problemas no momento de sua aplicação, principalmente nas últimas edições em que na escola foi utilizada a versão digital. Entre esses pode-se destacar: baixa qualidade e problemas constantes na internet, falhas no sistema SERAP Estudante, gerando o não envio da prova e perda das respostas registradas pelos alunos (proporcionando desmotivação e descompromisso a cada reinício da ação avaliativa), não preparo do aluno em realizar atividades avaliativas por meios digitais e etc.

O debate da segunda afirmação: *A Prova São Paulo é um instrumento de monitoramento do trabalho docente e de aprisionamento do fazer escolar*, gerou uma maior divergência de opiniões entre os professores. Muitos professores confirmaram que a Prova São Paulo tem como centralidade o monitoramento do trabalho realizado, uma vez que já tiveram experiências em suas trajetórias profissionais em que se sentiram responsabilizados pelos índices, no entanto, alguns colocam que na EMEF Professor José Querino Ribeiro essa prática não ocorre, ou seja, não se sentem pressionados pela equipe gestora para melhorias desses resultados, havendo

ações em que são analisados de modo a não classificar alunos, turmas ou o trabalho desenvolvido pelo professor.

Ao conversamos sobre a terceira afirmação, *os resultados da Prova São Paulo são marcadores de desigualdades que fazem com que a escola se movimente em prol do aluno e em busca da equidade no acesso as aprendizagens*, me chamou bastante atenção as seguintes falas de uma professora:

Não estamos totalmente corretos quando dizemos que os resultados da Prova São Paulo não fazem parte de nosso cotidiano, apenas, não paramos para analisar que eles permeiam muitas ações que desenvolvemos aqui na escola, como por exemplos os Projetos de Xadrez e Jogos Matemáticos que vieram para trabalhar habilidades matemáticas que é um componente curricular que os alunos apresentam bastante dificuldades e nossa unidade baixos índices de aproveitamento na avaliação externa.

A Prova São Paulo é uma exigência da rede que traça as diretrizes que devemos seguir, logo, que possamos usar esses resultados em benefício da leitura de como esse aluno está aprendendo e onde desejamos chegar.

Por fim, com esse momento de escuta, percebo que existem muitas críticas a esse sistema externo de avaliação, no entanto, muitas se dissolveram ao conversarmos sobre seus possíveis usos e que um fazer pedagógico em prol de uma educação que se desenvolva na perspectiva da inclusão nos mostrará caminhos que já são desenvolvidos na escola para usos dos resultados da Prova São Paulo que vão muito além do ranqueamento de alunos e verificação de habilidades.

6.2. Prova São Paulo: uma leitura do seu coletivo

Pelas análises reflexivas dos relatos de minhas experiências, enquanto diretora da EMEF Professor José Querino Ribeiro, dos usos e encaminhamentos dos resultados da Prova São Paulo, como também pelos apontamentos dos professores durante nossa conversa, percebe-se que a Prova São Paulo está inserida em um sistema complexo, composto por inúmeros sujeitos com concepções políticas, sociais e educacionais diversas, o ato de avaliar deveria ser um caminho para o surgimento de relações mais férteis e profundas e os encaminhamentos de seus

resultados, modos de romper com a avaliação quantitativa e com a bandeira de que qualidade de ensino pode ser determinada por índices.

A Prova São Paulo e seus resultados se adentram ao espaço escolar acompanhadas de inúmeros relatórios, índices e estáticas que intencionam informar sobre a eficácia da escola, ou seja, um conjunto de medidas que retratam o desempenho do aluno e pretendem informar como se distribuem as escolas no cenário nacional para definição de políticas públicas, no entanto, esse processo ocorre de modo comparativo, taxativo e classificatório, ou seja, de acordo com Sordi e Ludke (2009, p. 318), “informam a sociedade e ao mercado as ilhas de excelência educacional”, desconsiderando características regionais e locais que contam as histórias daquele território, proporcionando o surgimento de desigualdades e exclusões marcadas nas falas dos professores da EMEF Professor José Querino Ribeiro.

Sordi e Ludke (2009, p. 318), apontam que esses resultados:

Começam a ter presença na vida da escola – muito embora não tenham logrado se fazer presença - um conjunto de informações nem sempre capazes de produzir consequências no desenvolvimento da dinâmica institucional. Falta para quem os consoma, atribuindo-lhes sentidos e produzindo sentidos novos a partir das evidências recolhidas. Disto resulta a manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas (medidas).

Os relatos presentes na seção 5 desse relatório, nos apontam que os usos dos resultados da Prova São Paulo no desenvolvimento de minha atividade profissional, enquanto professora e diretora de escola da EMEF Professor José Querino Ribeiro, por diversas vezes foram utilizados para medir e quantificar qualidade da educação, o trabalho realizado e insistiam em dizer que ele era permeado por falhas, mas essa análise da qualidade (ou não-qualidade) determinada por índices era desprovida de sentido, desprezava às características daquele território e o fazer pedagógico desenvolvido.

Esses números que se transformam em medidas podem ser considerados necessários aos fazer educacional, porém insuficientes para contar as histórias vividas e determinar a qualidade e complexidade do processo avaliativo presente na rotina da EMEF Professor José Querino Ribeiro, logo, muitas vezes, ficaram esquecidos e escondidos em relatórios, superficialmente estudados pelos professores e equipe gestora.

Existem consequências dessa não apropriação e até criticidade sobre os usos desses resultados, uma vez que seu esquecimento em qualquer armário da escola pela não concordância ou excessivas críticas a sua incapacidade de determinar o fazer e a qualidade, não impedem o surgimento de que novas políticas públicas que incidirão diretamente na escola, ou seja, nesse processo “se apequena a função social da avaliação ao legitimar determinados construtos de qualidade abstratamente explicitados” (Sordi e Ludke, 2009, p.309) e quando não interrogamos com profundidade a lógica que perpassa às políticas públicas de educação e avaliação, movimentamos as roldanas desse sistema taxativo e classificatório, gerando a sua manutenção e as crianças continuam as ser medidas e não avaliadas.

No fazer pedagógico desenvolvido na EMEF Professor José Querino Ribeiro, os índices e resultados da Prova São Paulo são compreendidos como um indicador de desigualdades e essas determinam movimentos escolares, conforme detalhados na subseção 5.2, que buscam alcançar algumas formas de equidade, ou seja, ao lidar com os estudantes com baixo desempenho, busca-se uma igualdade de acesso e permanência na escola e são necessárias ações que fortaleçam às aprendizagens, pois pela valorização de um índice alto, exclui-se esse movimento e àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagens, negando lhes o direito básico a educação.

O IDEP é um índice de aprovação que não constata e comunica as diferenças, desconsiderando àqueles alunos que apresentam baixos rendimentos e ao analisar-se, somente, as notas altas de um percentual de estudantes, mascara-se às desigualdades escolares e sociais. Assim, é viável e fundamental integrar o aluno nos momentos avaliativos escolares e compreender, conforme Ângulo (2007, p.128):

As mudanças sustentam-se em visões morais de melhora, ou seja, em valores, formas de convivência e escolhas que realizam as coletividades (e inclusive, nas omissões que realizam ativamente). Contrariar esse substrato é tentar ocultar a própria raiz da ação humana; mas assumi-lo supõe aceitar o debate e a discussão sobre o que significa, ao menos para a coletividade, para a comunidade e para a sociedade onde está situada, uma educação de qualidade.

No entanto, a busca pela equidade, como meio de encaminhar os resultados da Prova São Paulo não é uma total negativa à cultura da avaliação, enquanto medida e quantificação na escola, que podem ser constatados pela análise das posturas e discursos de professores em momentos de debates e reflexões sobre os índices da avaliação externa, ou seja, altos índices

geram celebrações e não há razões para discussões das ações escolares e de diversos profissionais que atuaram em prol da aprendizagem do aluno. Quando os índices obtidos por determinado grupo de alunos em um componente curricular, a palavra “culpa” e/ou “frustração” estão presentes na maioria dos discursos dos professores e de acordo com Sordi e Ludke (2009, p.320):

Perde-se a chance de promover uma aproximação do coletivo da escola para estabelecer uma leitura circunstanciada dos dados, produtora de significados e subsidiadora de decisões que levem em conta os saberes dos atores locais e as informações geradas fora da escola, que poderiam dialogar sem qualquer traço de subserviência.

Por diversas vezes, a EMEF Professor José Querino Ribeiro negou os resultados da Prova São Paulo com uma postura defensiva e reativa frente à avaliação, pois mesmo que indiretamente, os índices apontavam o fazer escolar, como responsável pelo fraco desempenho dos alunos, não proporcionando movimentos à equidade, por ausência de uma reação proativa. Esse fato apontava que a formação contínua devia ser intensificada, como também, os debates e reflexões quanto aos objetivos e encaminhamentos dos resultados da avaliação, pois não há benefícios em prol do aluno, pois uma cultura de negação e reatividade reforçará o processo de responsabilizações, punições e recompensas e em uma acriticidade à boas notas, mesmo que, teoricamente, seja indagado o seu valor, exatidão e meios de obtenções, sendo preciso discutir e analisar o uso cotidiano e práticos além das teorias.

Consequentemente, nota-se, ainda que uma parcela pequena de professores que justificam maus resultados e baixos desempenhos dos alunos de forma isolada com apontamentos de responsabilização, na maioria das vezes, aos alunos e seus responsáveis, sem reflexões e debates com as perspectivas estaduais, regionais e locais, como nota-se pela fala de alguns professores presentes na roda de conversa de que os alunos não tem interesse pela avaliação, gerando uma insatisfação com a prova e seus resultados, muitas vezes de modo acrítico aos seus usos e encaminhamentos.

Em consonância com Lantheaume (2006, p. 147):

Os docentes afirmam não poder bem fazer o seu trabalho: os alunos resistem ao trabalho de estimulação do professor, os colegas são pouco cooperativos, a administração impede-os de

bem trabalhar... O risco de a pessoa se empenhar demais coexiste com o descomprometimento. O primeiro impede a clivagem protetora entre as esferas domésticas e profissional provocando o desgaste ou a exaustão profissional. Para além de que se torna irrisório devido a desfasamento entre o sobre-empenho e os resultados decepcionantes dos alunos. O segundo aumenta as dificuldades de uma atividade de desinvestimento.

A não discussão de fatores que desenvolvem esse mal-estar no fazer pedagógico geram mais resistências e a avaliação institucional, enquanto processo de acompanhamento contínuo das atividades que contribuem para a transformação qualitativa da educação, o melhoramento acadêmico pedagógico, das ações na gestão e da implementação de mudanças necessárias à retomada das propostas coletivamente determinadas pelos sujeitos escolares em seu PPP é um caminho salutar, pois de acordo com Ângulo (2007, p.128):

A escola é um lugar idôneo onde os educadores podem trabalhar juntos para enfrentar situações difíceis e consolidar boas ideias no ensino. A escola é o lugar onde a reflexão crítica não é uma dialética passiva, e sim um paradigma de conhecimento e “re-conhecimento” dentro de um contexto de ação. A escola é mais do que um lugar onde se ensina a pensar criticamente: também é o lugar para pensar criticamente sobre educação.

Fortalecidos em seus saberes, os professores ganham voz e vez nos processos de qualificação na escola, aprendendo a construir uma rede para os problemas com que se deparam e formular estratégias de superação que lhes façam sentido ou para contestação do que se mostre inconsistente, embora formalmente constituído. De acordo com Lima (2008, p.61):

Sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais e estabelecidas e os recursos existentes, sobretudo daqueles cuja afetação está dependente da administração central (formais, materiais, de pessoal, etc.), a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente, ilegítima, aos olhos dos subordinados.

A avaliação institucional será um novo espaço integrador que potencializa esse fazer pedagógico coletivo e projetos qualificados que reforçam as aprendizagens dos alunos,

inserindo-os, inclusive, na formação de metas, regras e estratégias que orientem e impulsionam o fazer pedagógico com o intuito de superação de suas fragmentações. A implementação de uma avaliação institucional efetiva pode ser um caminho para compreender as dificuldades de aprendizagens dos alunos e sua realidade social, como também, um meio de revisitar e indagar como o processo avaliativo está sendo experimentado e vivenciado.

Nesse sentido, somente, alcançaremos uma avaliação que retrata a qualidade da instituição, se o aluno e a escola estiverem no centro dessas ações e compreendendo que é um processo influenciado por um conjunto de fatores intra e extraescolares, que não podem ser esquecidos, suprimidos e/ou silenciados pelas políticas públicas ou por concepções particulares dos sujeitos, sendo primordial um projeto educativo fortalecido, negando qualquer visão reducionista de avaliação que seja dissociada da escola e do entorno social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação nos possibilitou conhecer e analisar a complexidade em que a avaliação na sua perspectiva externa está inserida no mundo escolar, como também, adentrar nos seus caminhos, experiências e vivências dos professores quanto aos usos e encaminhamentos de seus dados no cotidiano da EMEF Professor José Querino Ribeiro.

Vivemos em uma sociedade em que a cultura neoliberal permeia todos os aspectos da vida, inclusive o educacional e a escola não pode ser vista de forma afastada da realidade social, assim, nesse contexto, a avaliação tende a estar impregnada de uma qualidade que reforça os imperativos do mercado e os seus diversos impactos cruzam inúmeros aspectos pedagógicos, entre eles, a avaliação do conhecimento.

O objetivo final de todo processo avaliativo será a qualidade da educação e nesse momento, percebe-se que as nossas escolas não podem continuar repetindo práticas excludentes, como a classificação e responsabilização de seus alunos por índices considerados abaixo de metas estabelecidas por SME, não relacionar os resultados da Prova São Paulo com as avaliações internas e outros momentos coletivos de discussões do desenvolvimento dos alunos e não alteração de uma perspectiva de uma educação baseada em princípios mercadológicos e neoliberais que são posturas que servem a fins não emancipatórios e que proporcionam a exclusão do principal ator do processo educativo, ou seja, o aluno. A avaliação precisa promover avanços no desenvolvimento da aprendizagem e nos processos de qualificação da escola, sendo compreendida como aquela que impulsiona os caminhos decisórios e fornece elementos para a transformação do fazer pedagógico e educativo para mudança da práxis.

A avaliação externa deve ser utilizada como estratégia de melhoria de qualidade educacional em um cenário educativo neoliberal e a reflexão crítica sobre o nosso fazer pedagógico, a capacidade de investigar os cenários em que os atores se relacionam e as forças sociais que os afetam é um caminho e uma necessidade urgente para começarmos a traçar possíveis mudanças em nossa realidade que visam à oferta de uma educação humanitária e inclusiva, que de modo empírico se desenvolve por ações que colocam o aluno no centro do processo educativo e lhe proporciona oportunidades de mudanças de sua realidade pelo acesso à cultura, podendo, assim, compreender o outro e sua relação com o coletivo e com mundo.

Para isso, dependemos que na escola, o trabalho pedagógico desenvolvido seja detentor de ações inclusivas e qualidade social. No entanto, para essa construção, é necessário, estimular

a reflexão sobre a avaliação externa no sistema educacional de uma formação crítica e humanista, dificilmente medida pelo uso de avaliações padronizadas e classificatórias que não desenvolvem o pensamento crítico e reflexivo do aluno, sendo fundamental o investimento em formação docente para mudança dos paradigmas e pensamentos que movimentam o sistema neoliberal, ou seja, a escola precisa traçar estratégias que humanizem as práticas pedagógicas.

Nós, profissionais da educação, precisamos nos fortalecer, de modo teórico e ético para discutir e refletir as relações que afetam todo esse processo, gerando novas regras para esse jogo que transformam características como a exclusão em inclusão e a taxatividade em possibilidades de caminhos e, assim, abandonar posturas de reprodução e de críticas sem o acompanhamento de uma efetiva ação pedagógica que possa transformar o cotidiano dos alunos.

A não indiferença frente à avaliação externa é um ato de assumir uma posição de liderança nesse jogo, aprender que regras foram postas e que precisamos lhes atribuir um sentido, assim, destacar como se interrelacionam com o projeto escolar planejado e desenvolvido com a efetivação das ações que proporcionam o desenvolvimento pedagógico do aluno no ambiente escolar, não havendo, assim, espaços para as características de classificação e taxatividade que acompanham a avaliação externa.

Com essa dissertação e com base na minha trajetória profissional, como professora e diretora, podemos experimentar a complexidade do processo avaliativo externo, vivenciando alguns momentos em que esses dados eram esquecidos nas turbulências da rotina diária e não utilizados por ausência de relação com o projeto educativo, como também, algumas tentativas de mudanças do panorama com sua integração ao cotidiano da escola, conforme relatado nessa pesquisa, no entanto, com uma visão um pouco mais geral do funcionamento da EMEF Professor José Querino Ribeiro e da complexidade dos processos de avaliação, percebemos que a Prova São Paulo e seus resultados permeiam o nosso fazer por diversas políticas públicas, assim, precisamos ir além das ferozes críticas a esse sistema e ressignificar os encaminhamentos de seus dados para alavancar ações de melhoria do processo de aprendizagem.

Devemos indagar ações e sistemas avaliativos centrados em notas e não na apropriação do conhecimento, uma vez que a avaliação não pode ser vivenciada como um produto apartado do processo de aprendizagem, pois os alunos ficam dependentes de valores externos e não contestam a lógica que os expropria de suas responsabilidades e direitos.

A avaliação externa é um tema amplo, complexo e instigante e suas reflexões não estão acompanhadas de certezas e pontos finais. Os usos e encaminhamentos de seus resultados é um processo que sempre gerará debates e embates pelas diversas perspectivas de leituras, ausências de posicionamentos certos ou errados e há perda de sua potência quando seus atores desconhecem a sua natureza multifacetada, assim, essa dissertação é concluída com diversos questionamentos diante da percepção de quanto é viva e forte a cultura dos resultados, mas com a certeza que é somente por um movimento de diálogo e formação que a avaliação será vista como uma estratégia organizadora de múltiplos olhares e ações que incidem na realidade para a produção de melhorias e, somente, obterá êxito se inserida em uma escola comprometida com a aprendizagens e valorização de uma educação integral, humanizada e emancipatória..

Os usos e encaminhamentos realizados com os dados e índices da Prova São Paulo nos mostram que reagir a cultura da classificação e exclusão imposta por testes padronizados é condição primordial para o fortalecimento de um projeto educativo e possibilidades de mudanças de políticas públicas, mas não apenas por críticas esvaziadas, mas com a escola sendo tomada como referência e eixo de integração entre o posto e a concretude das legislações.

8. BIBLIOGRAFIA

- ÂNGULO, F. R. ***O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional***. Porto Alegre; Artemed 2007.
- BALL, S. ***Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação***. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.
- BALL, S. ***Educational reform: a critical and post-structural approach***. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. ***Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research***. British Educational Research Journal, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.
- BALL, S. e MAINARDES, J. ***Políticas Educacionais-questões e dilemas***. São Paulo. Editora Cortez. 2011.
- BENJAMIN, W. ***O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura***. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BLASIS, E.; FALSARELLA, A.M.; ALAVARSE, O. M. ***Avaliação e aprendizagem: avaliações externas – perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino***. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, p.6
- BORN, B. B. ***Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo***. 289 p. São Paulo, 2015.
- BROOKE, N.; CUNHA, A. ***A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados***. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.
- BRUNER, J. ***Life as narrative***. *Social Research*, 54 (1), 11-32. 1987.
- BUTTIMER, A. ***Apreendendo o dinamismo do Mundo Vivido***. In A. Christofletti (Ed.). *Perspectivas da Geografia* (pp. 165-93). São Paulo: Difel. 1982.
- CHAPPAZ, R. O. ***A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo***. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2015.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

CERTEAU, M. de. *A cultura do plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. *Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015.

DELORY, M. C. *A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas*. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

EPPRECHT, C. *A imaginação na escrita de si: Estudo a partir de Sérgio Sant'anna*. *Revista Palimpsesto*, nº 14, ano 11. 2012.

ESTADÃO. *A extinção da Prova São Paulo*. São Paulo. 30 abr. 2013. Caderno Opinião. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-extincaoda-prova-sao-paulo-imp-,1026992>. Acesso: 03 abr. 2023.

FABRICIO, B. F. e LOPES, L. P. *Discursos e vertigens: identidades em xeques em narrativas contemporâneas*. *Veredas*. *Revista Est. Ling., Juiz de Fora*. v.6, n.2, p. 11-29, jul/dez 2002.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 21- 48.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2002f.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo, 1998.

FREITAS, L. C. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

- FREITAS, M. C. *História, Antropologia e pesquisa educacional*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAI, E. T. P. *Narrativas e conhecimento*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 2 - p. 137-144 - jul./dez. 2009.
- GATTI, B. *O professor e a avaliação em sala de aula*. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003, p. 97-114.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. *Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional*. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.
- GIROUX, H. A. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes médicas. 1997.
- GOMES, E. A. *Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores*. Belo Horizonte, 2016.
- HOFFMANN, J. *Outra concepção de tempo em avaliação. Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15ª ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 19.
- HORTA NETO; J. L. *Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.604>
- INEP. *Prova Brasil*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 04 abril 2023.
- LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Jan/Abr, Nº 19. 2002.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1ªed. São Paulo, Boitempo, 2019.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- LUZ, R. *A avaliação externa em larga escala e as repercussões no cotidiano escolar*. 2021 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2021.
- MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2009.

MAANEN, John, Van. ***Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface***, In Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979 a, pp 520-526.

MARQUES, V. e SATRINO, C. ***Narrativa autobiográfica com próprio pesquisador como fonte de ferramenta de pesquisa***. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

MERLEAU-PONTY, M. (2011). ***Le monde sensible et le monde de l'expression: Cours au Collège de France***, notes, 1953 Genève: Metispresses.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). ***Pesquisa social: teoria, método e criatividade***. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. R. J. ***Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas***. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.

MORIN, E. ***A religação dos saberes: o desafio do século XXI***. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NOGUEIRA, M. A. L. ***Caleidoscópio de vidas e ideias***. In: CASTRO, Gustavo et al. Ensaio de complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997.

NOVOA, A. ***Profissão professor (org.)***. Portugal. Porto, 1999.

_____. Palavras de abertura no IV Congresso Luso-Brasileiro de política e administração da educação. O governo das escolas: Os novos referenciais, as práticas e a formação, Lisboa, 2007.

PARRO, A. L. Garcia. ***Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar***. Marília, 165 f, 2016.

PERBONI, F. ***Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros*** - Presidente Prudente: [s.n], 2016 xviii, 268 f.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P.; MARTINS, L. R. ***A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais***. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 112-132, jan./mar., 2018.

ROSISTOLATO, R. e VIANA G. ***Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação***. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014.

RUBIO, K. *A avaliação externa na perspectiva de docentes do ensino fundamental em uma escola municipal do interior paulista*. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 9, n. 2, p. 354 - 372, mai./ago. 2020.

SZATKOSKI, L. *A Prova Brasil no cotidiano escolar*. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, F. C. R.; MENDES, B. M. M. *(Auto)biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas*. GT 2. V Encontro de Pesquisa em Educação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2009.

SCHÜTZ, A. *Atenção seletiva: relevâncias e tipificação*. In: WAGNER, Helmut R. (Org.) Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979a.

SORDI, J. O. *Gestão por processos: uma abordagem da moderna administração*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012

SOUZA, E. Clementino. *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, D. X. *Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo* – Recife, 2018.