

MARCIO ALEXANDRE RAVAGNANI PINTO

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
PROCESSO (AAP): SEE-SP (2011-2016):**  
da proclamação à execução: estudo de caso  
do programa em uma escola



ARARAQUARA – S.P.  
2016

MARCIO ALEXANDRE RAVAGNANI PINTO

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM  
PROCESSO (AAP): SEE-SP (2011-2016):**  
da proclamação à execução: estudo de caso  
do programa em uma escola

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão

**Orientador:** Sônia Maria Duarte Grego

ARARAQUARA – S.P.  
2016

RAVAGNANI PINTO, MARCIO ALEXANDRE

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO (AAP) :  
SEE-SP (2011-2016) : da proclamação à execução: estudo  
de caso do programa em uma escola / MARCIO ALEXANDRE  
RAVAGNANI PINTO - 2016  
162 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: SÔNIA MARIA DUARTE GREGO

1. Avaliação Educacional. 2. Testes Padronizados. 3.  
Avaliação Diagnóstica Formativa. 4. Avaliação  
Diagnóstica de Monitoramento e Controle. 5.  
Orientações Teórico-metodológicas da Avaliação. . I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARCIO ALEXANDRE RAVAGNANI PINTO

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO  
(AAP): SEE-SP (2011-2016): da proclamação à execução:  
estudo de caso do programa em uma escola**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão**  
**Orientador: Sônia Maria Duarte Grego**

Data da defesa: 03/10/2016

**Membros componentes da banca examinadora:**

---

**Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Duarte Grego**

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara/SP

---

**Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca**

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus Franca

---

**Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves**

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus Franca

---

**Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui**

Centro Universitário de Araraquara/UNIARA - Araraquara/SP

---

**Profa. Dra. Marta Leandro Silva**

Universidade Estadual Paulista/UNESP/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus Franca

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) e aos professores e à equipe gestora da escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

## AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa vencida. A jornada não teria sido possível sem o apoio de muitas pessoas que fazem parte da minha vida e que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha esposa Ana e meus filhos Matheus e Arthur pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais Esaú e Delmínia pela pessoa que me tornei.

À minha irmã Fernanda que mesmo muito longe sei que está sempre torcendo por mim.

À Profa. Dra. Sônia Maria Duarte Grego, orientadora, eminente pesquisadora e professora por vocação. Eterna gratidão pela socialização do conhecimento nas orientações, pelos esforços para a concretização deste trabalho e pela confiança em mim depositada.

À Profa. Dra. Célia Maria David, exemplo de professora, dinâmica e atuante pesquisadora. Meus sinceros agradecimentos por todos os incentivos para o prosseguimento de minha trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. Djanira Soares Oliveira e Almeida, minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e grande incentivadora da continuidade dos meus estudos. Ao Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca e à Profa. Dra. Vânia Martino membros da banca examinadora do TCC e inesquecíveis professores da graduação.

À Banca Examinadora: Profa. Dra. Hilda Gonçalves, Prof. Dr. Genaro Alvarenga, Prof. Dr. Luiz Carlos e Profa. Dra. Marta Leandro pelas preciosas contribuições com este trabalho.

Aos amigos Daniel, Daniela, Karina, Natalina, Pricila, Sandra e Stephânia que compartilharam comigo não somente angústias, desafios e inquietações, mas também de momentos de descontração e bom humor ao longo do curso de doutorado.

Aos amigos Leonildo Aparecido Reis Machado pela sincera amizade e Benedito Romualdo de Miranda pelo companheirismo e pela energia nos momentos de desânimo.

À equipe gestora e aos professores da escola onde desenvolvemos a pesquisa pela receptividade e pela disposição em contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa. Aproveito para parabenizá-los pelo esforço incomensurável para oferecer o melhor de vocês aos seus alunos e alunas.

Aos que não mencionei aqui, mas que colaboraram de alguma forma para que os obstáculos fossem vencidos.

Muito obrigado a todos!

“[...] falam de qualidade, inclusão, exclusão, seleção, mérito, alteridade, aprendizagem, justiça... São palavras polissêmicas, escritas pela pluralidade de projetos e processos socioculturais, nos quais as dicotomias não são mais do que traduções simplificadoras da complexidade que se procura invisibilizar e das diferentes possibilidades que se pretende silenciar [...]”.

Esteban e Afonso (2010, p.10).

## RESUMO

O objeto de estudo do presente trabalho é o programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) implementado pela SEE-SP em 2011 em todas as escolas da rede. De acordo com a SEE-SP esta avaliação tem por função acompanhar o desenvolvimento do currículo e das propostas pedagógicas nas escolas, diagnosticar por meio de instrumento padronizado aspectos da aprendizagem dos alunos que requerem atenção imediata, subsidiar ações de planejamento, de replanejamento e de pautas conjuntas e individuais através de planos de ação para a recuperação dos alunos. O objetivo aqui é compreender o programa AAP em ação em uma das escolas da rede pública da cidade de Franca. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, cuja unidade de análise é o programa em ação e a sua implementação dentro de uma escola escolhida de acordo com o padrão de gestão considerado ideal pela SEE-SP para se alcançar os seus objetivos, principalmente no que concerne à gestão democrática, à formação de professores em serviço e à receptividade dos profissionais aos programas da SEE-SP. Considerando tais questões foram estabelecidas as questões de pesquisa: Como vem sendo implementado o Programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) na escola pública paulista? Quais as contribuições, efeitos e impactos do Programa AAP para a melhoria do desempenho dos alunos e a para a reorientação do trabalho pedagógico dos professores? A AAP conforme vem sendo proposta desde sua origem atende as funções e objetivos proclamados pela SEE-SP? O trabalho foi orientado pela seguinte hipótese: Ao ter como focos a progressão dos conteúdos curriculares e o uso de instrumentos de avaliação padronizados e em larga escala, o Programa de Avaliação em Processo: tem potencial para atender o objetivo de diagnóstico e monitoramento do currículo e das competências e habilidades dos alunos; mas se equivoca quanto ao objetivo proposto de subsidiar informações relevantes para a progressão das aprendizagens e para o replanejamento para domínio das competências/habilidades de todos os alunos, considerando, em especial, a instituição de uma escola inclusiva e de qualidade. São objetivos da presente pesquisa: Compreender como tem sido a experiência dos professores com a AAP e suas concepções sobre os seus significados; Analisar em que medida os dados e resultados da AAP estão sendo articulados pelos professores e se há indícios que evidenciem a influência da Avaliação da Aprendizagem em Processo na melhoria na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica; Analisar a adequação e efetividade dos instrumentos avaliativos aos objetivos e metas proclamados pela SEE-SP. A pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental e entrevistas focalizadas junto aos professores das disciplinas avaliadas pela AAP e aos professores coordenadores. As análises resultantes da triangulação dos dados permitiram inferir que a AAP, uma avaliação baseada em testes padronizados de diagnóstico, de monitoramento e de controle tem se tornado o instrumento coadjuvante de políticas contraditórias propostas pela SEE-SP, que de um lado propõe que é necessário respeitar o tempo de aprender dos alunos respeitando-os em suas diferenças e, de outro, monitora e controla o currículo prescrito que é ensinado nas escolas bimestralmente. Conclui-se que a SEE-SP está fazendo uso equivocado de um instrumento avaliativo baseado em testes padronizados aplicados em dias determinados pelas instâncias centrais e que é voltado para o diagnóstico, o monitoramento, o controle e para a gestão dos sistemas educacionais como se fosse uma avaliação diagnóstica formativa em processo, que em sua essência deveria ser integrada nas ações de formação, no processo de ensino e aprendizagem e incorporada ao ato de ensinar.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional. Testes Padronizados. Avaliação Diagnóstica Formativa. Avaliação Diagnóstica de Monitoramento e Controle. Orientações Teórico-metodológicas da Avaliação.



## ABSTRACT

The study object of the present work is the Learning Assessment in Process (AAP) program implemented by SEE-SP in 2011 in all the schools of the network. According to SEE-SP, this evaluation aims to monitor the development of curriculum and pedagogical proposals in schools, to diagnose, through a standardized instrument, aspects of student learning that require immediate attention, to subsidize planning, replanning and guidelines actions Joint and individual through action plans for student recovery. The objective here is to understand the AAP program in action at one of the public school schools in the city of Franca. It is a qualitative case study whose unit of analysis is the program in action and its implementation within a school chosen according to the management standard considered ideal by SEE-SP to achieve its objectives, especially in the Which concerns democratic management, the training of teachers in service and the receptivity of professionals to SEE-SP programs. Considering these questions were established the research questions: How has the Program of Assessment of Process Learning (AAP) been implemented in the public school of São Paulo? What are the contributions, effects and impacts of the AAP Program for improving student performance and for reorienting teachers' pedagogical work? Does the AAP as it has been proposed since its inception serve the functions and objectives proclaimed by SEE-SP? The work was guided by the following hypothesis: By focusing on the progression of curricular contents and the use of standardized and large-scale evaluation tools, the Process Assessment Program: has the potential to meet the objective of diagnosis and monitoring of the curriculum and Skills and abilities of students; But is mistaken about the proposed goal of subsidizing information relevant to the progression of learning and replanning to master the skills / abilities of all students, especially considering the establishment of an inclusive and quality school. The objectives of this research are: To understand how the teachers' experience has been with the AAP and its conceptions about its meanings; To analyze to what extent the data and results of the AAP are being articulated by the teachers and if there are indications that evidence the influence of the Evaluation of the Learning in Process in the improvement in the students' learning and in the pedagogical practice; Analyze the adequacy and effectiveness of the evaluation instruments to the objectives and goals proclaimed by the SEE-SP. The research was developed through bibliographical and documental research and focused interviews with the professors of the disciplines evaluated by the AAP and the coordinating teachers. The analyzes resulting from the triangulation of data allowed us to infer that the AAP, an evaluation based on standardized diagnostic, monitoring and control tests, has become the supporting instrument for contradictory policies proposed by SEE-SP, which proposes, on the one hand, that it is necessary Respect the students' time of learning respecting them in their differences, and on the other, monitors and controls the prescribed curriculum that is taught in schools every two months. It is concluded that SEE-SP is making mistaken use of an evaluation instrument based on standardized tests applied on days determined by the central bodies and that is focused on the diagnosis, monitoring, control and management of educational systems as if it were A formative diagnostic evaluation in process, which in essence should be integrated into the training actions, the teaching and learning process and incorporated into the act of teaching.

**Keywords:** Educational Evaluation. Standardized Testing. Formative Diagnostic Evaluation. Diagnostic Evaluation of Monitoring and Control. Theoretical-methodological orientations of the Evaluation.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** - Critérios para a correção de textos da AAP

**Quadro 2** - Planilha para o registro do Plano de Ação das escolas com base nos dados da AAP

**Quadro 3** - Idesp da Escola, da Diretoria e do Estado de 2007 a 2015 – 8ª série/9º ano Ensino Fundamental pagina

**Quadro 4** - Desempenho da escola desde a implementação da AAP

**Quadro 5** - Desempenho do 9º ano na escola pesquisada na disciplina de Língua Portuguesa de 2010 a 2015

**Quadro 6** - Desempenho da escola pesquisada na disciplina de Matemática de 2010 a 2015

## LISTA DE SIGLAS

<b>AAP</b>	Avaliação da Aprendizagem em Processo
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>ATPC</b>	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CEI</b>	Coordenadoria de Ensino do Interior
<b>CENP</b>	Centro de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CEGEB</b>	Coordenadoria de Gestão da Educação Pública
<b>CIMA</b>	Coordenadoria de informação, monitoramento e avaliação
<b>COGESP</b>	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Ensino
<b>DOE</b>	Diário Oficial do Estado
<b>ECG</b>	Educação para a Cidadania Global
<b>EDS</b>	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPT</b>	Educação Para Todos
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>HLM</b>	Modelos Lineares Hierárquicos
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MAP</b>	Matriz de Avaliação Processual
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NGP</b>	Nova Gestão Pública
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ODM</b>	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio

<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OSs</b>	Organizações Sociais
<b>PAAE</b>	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
<b>PCC</b>	Programa de Educação Continuada
<b>PCNP</b>	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
<b>PEC</b>	Programa de Educação Continuada
<b>PISA</b>	The Programme for International Student Assessment
<b>SAEGO</b>	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
<b>SAERJ</b>	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
<b>SARA</b>	Sistema de Acompanhamento do Rendimento em Avaliações
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEEDUC</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SEE-SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SIMAVE</b>	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TRI</b>	Teoria de Resposta ao Item
<b>UE</b>	União Europeia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## SUMÁRIO

<b>1 DAS ORIGENS DO ESTUDO À DEFINIÇÃO PROBLEMA.....</b>	<b>13</b>
<b>2 EVOLUÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>19</b>
2.1 A definição conceitual e os campos da avaliação educacional.....	19
2.2 A dimensão política e a dimensão ética da avaliação educacional.....	25
2.3 A centralidade da avaliação no cenário educacional.....	27
2.3.1 O cenário de crise, a reforma do Estado e as mudanças nas políticas educacionais .....	28
2.3.2 A transposição das orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais: avaliação e prestação de contas .....	32
2.3.3 Prestação de contas e responsabilização: entre a regulação e a emancipação.....	34
2.4 O cenário da reforma educacional no Brasil .....	40
2.4.1 Avaliação e legislação educacional no Brasil .....	42
<b>3 OS TESTES PADRONIZADOS: limites e possibilidades da avaliação da aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação e do desempenho docente.....</b>	<b>45</b>
<b>4 POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>58</b>
4.1 O SARESP nas pesquisas acadêmicas: efeitos do SARESP na escola .....	65
4.2 Efeitos na prática pedagógica e avaliativa do professor .....	69
4.3 Os impactos do SARESP no currículo.....	70
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>73</b>
5.1 Estudo de Caso.....	74
5.1.1 Escolha do caso .....	75
5.1.2 A Unidade de Análise .....	76
5.2 Técnicas e Procedimentos de Pesquisa .....	77
5.2.1 A análise documental .....	77
5.2.2 Entrevistas .....	78
5.3 A Análise dos Dados .....	79
5.4 O contexto da Pesquisa.....	81
5.5 Os sujeitos da pesquisa.....	83
<b>6 A PROPOSTA DA SEE-SP PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO – AAP.....</b>	<b>84</b>
6.1 As diretrizes para a elaboração das provas da AAP .....	89

<b>6.2 A aplicação, a análise e a interpretação dos dados da Avaliação da Aprendizagem em Processo .....</b>	<b>91</b>
<b>6.3 Os encaminhamentos após a análise dos dados e resultados: o Plano de Ação .....</b>	<b>93</b>
<b>7 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO EM AÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA.....</b>	<b>95</b>
<b>7.1 A representação dos professores sobre a AAP: conflito entre avaliação diagnóstica formativa e avaliação diagnóstica de monitoramento e controle .....</b>	<b>95</b>
<b>7.2 Utilidade e relevância da AAP na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica .....</b>	<b>104</b>
<b>7.3 Participação (autonomia) x submissão a um modelo exógeno de avaliação .....</b>	<b>121</b>
<b>7.4 Efetividade x fracasso do programa na melhoria da qualidade na ótica dos seus proponentes .....</b>	<b>126</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>160</b>
Apêndice A – Roteiro das entrevistas aplicadas aos professores das disciplinas de língua portuguesa e matemática .....	160
Apêndice B - Roteiro de entrevistas focalizadas aplicadas aos professores coordenadores ..	162

## **1 DAS ORIGENS DO ESTUDO À DEFINIÇÃO PROBLEMA**

As razões para a escolha do tema de pesquisa estão relacionadas à trajetória acadêmica deste pesquisador que sempre estiveram voltadas às temáticas relacionadas à avaliação educacional. Ainda durante o curso de graduação em História, com habilitação em licenciatura e bacharelado, o Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido em 2006 com o título Avaliação da Aprendizagem e suas Implicações no Cotidiano Escolar já indicava os caminhos a serem percorridos nas pesquisas subsequentes.

No mestrado (2009-2011) voltamos nossa atenção à área da política de avaliação educacional no Estado de São Paulo com a pesquisa Política Pública e Avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente. O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período de 2007 a 2010 quando foram colocadas em prática as propostas da nova agenda para a educação do Estado de São Paulo que instituiu o Programa Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (SÃO PAULO, 2008c), estabeleceu o novo currículo (2008d), adotou as apostilas para a sua implementação e definiu as Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2009b) baseadas neste mesmo currículo. Este cenário reafirmou a centralidade da avaliação na política educacional paulista. O universo da pesquisa foi circunscrito aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de uma das escolas da rede pública da cidade de Franca, constituindo-se como um estudo de caso de natureza qualitativa. Os resultados do estudo ofereceram indicativos de que a avaliação do SARESP, como mecanismo de gestão, de regulação e de controle da política educacional e a organização do ensino em forma de “pacotes prontos”, apostilados, produziram efeitos na prática pedagógica dos professores. De acordo com os sujeitos da pesquisa há uma constante pressão por resultados tanto pela direção da escola como pelos órgãos centrais e intermediários e, conseqüentemente, a atividade docente se volta para a busca desses resultados. Os resultados obtidos a partir deste estudo corroboraram a hipótese de que esta forma de gestão pedagógica que adotou o ensino apostilado, regulado e controlado por processos de avaliação externa tem intensificado a transformação do profissional docente em técnico educacional incumbido de aplicar programas elaborados fora da escola e este fato poderia estar contribuindo para subtrair do professor uma das principais características da sua função que é a elaboração intelectual própria.

Como é natural, novas preocupações e novas questões de pesquisa foram surgindo com as constantes mudanças nas políticas educacionais que vêm alterando significativamente os processos educacionais que ocorrem nas escolas. As mudanças implementadas na Educação pública do Estado de São Paulo desde 1995 vêm ocorrendo em decorrência de um movimento mais amplo que teve como um dos principais indutores a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que tem o Brasil como um dos países que firmaram compromisso com as proposições do documento originado desta conferência. Paralelamente também ocorreu a Reforma do Estado brasileiro que influenciou profundamente as orientações das políticas educacionais tanto da União quanto do Estado de São Paulo que é governado há mais de duas décadas pelo mesmo partido político. Neste período vêm sendo empreendidas mudanças no currículo, na gestão, na avaliação dos sistemas educacionais e na profissionalização dos professores tanto em nível nacional como nos Estados e municípios. Neste contexto ficou claro que a avaliação passou a ocupar papel fundamental nos processos educacionais contemporâneos: ela sinaliza o cumprimento ou descumprimento dos objetivos propostos no planejamento, seja em âmbito da gestão dos sistemas com a avaliação externa em larga escala, seja na avaliação da aprendizagem do aluno pelo professor, ou na avaliação institucional da rede de ensino ou da própria escola. Envolve, portanto, relações externas e internas à escola. A avaliação atua como mecanismo de controle e regulação do sistema educacional, como ferramenta de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e da prática pedagógica do professor e como processo de autoconhecimento da escola como instituição. Esse papel assumido pela avaliação no cenário educacional contemporâneo traz profundos desafios aos profissionais da escola. Se antes apenas os alunos eram avaliados, agora as políticas, o sistema educacional, a escola e os profissionais que trabalham no setor também são avaliados, ainda que as finalidades e critérios dessas avaliações não sejam claramente explicitados.

Desde a década de 1990, os sistemas educacionais no Brasil e no Estado de São Paulo vêm se utilizando largamente de várias avaliações que se superpõem no cenário educacional. No Estado de São Paulo, a avaliação governamental vem cada vez mais ampliando a ocupação de espaços que antes se restringiam ao domínio do professor. Se antes, a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação foi utilizada para avaliar o sistema educacional paulista, as escolas e os professores a partir da avaliação do aluno, atualmente passou a ter domínio sobre o currículo ensinado nas escolas e sobre a aprendizagem individual de cada aluno e de cada turma de todas as escolas públicas do Estado. Isso porque em 2011, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) implementou um



programa de avaliação denominado de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) nas escolas da rede pública. A AAP se constitui de um programa de avaliação, cujos resultados geram informações, gráficos e planilhas sobre o desempenho de cada turma e de cada aluno. De acordo com a SEE-SP, a AAP tem é uma avaliação de caráter diagnóstico que “[...] além de acompanhar o desenvolvimento do currículo também se constituem em instrumentos investigativos da aprendizagem dos alunos, em termos de suas competências e habilidades, objetivando subsidiar a progressão das aprendizagens [...]” (SÃO PAULO, 2016a) especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A AAP é um fenômeno relativamente novo no cenário educacional paulista e quando nos propusemos a desenvolver o presente estudo não havia nenhum outro trabalho publicado relacionado especificamente à temática. A ausência de estudos relacionados à AAP nos instigou a desenvolver esta pesquisa que poderia servir de referência aos interessados em conhecer as suas funções, seus objetivos e os seus efeitos na escola.

A compreensão inicial do objeto de estudo foi dificultada pelo fato de que o programa não possui um documento de implementação. Por esse motivo, a estrutura da AAP começou a ser compreendida a partir de informações obtidas por meio de videoconferências da SEE-SP sobre o tema, dos comunicados da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação (CIMA) e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), de notícias publicadas no site da SEE-SP, de discussões levantadas nos blogs das Diretorias Regionais de Ensino e das orientações contidas nas provas destinadas aos professores.

De acordo com a SEE-SP, a partir de 2011 buscou-se identificar as principais demandas e a partir daí propor ações para atender a diversidade da rede, cujo eixo central se baseia na gestão democrática da escola. O modelo de gestão adotado “[...] demanda constante empenho de todos os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do processo pedagógico, num trabalho integrado, com otimização das condições de infraestrutura e ações pedagógicas das escolas [...]” (SÃO PAULO, 2014c, p.8). Ainda de acordo com a SEE-SP “[...] ver as Escolas e Diretorias de Ensino fortalecidas e continuar o processo de descentralização visando autonomia e responsabilização são os objetivos da CGEB” (SÃO PAULO, 2014c, p.12).

Ao mesmo tempo em que se buscava compreender a AAP, realizava-se a análise bibliográfica previamente selecionada a partir de temas pertinentes ao objeto de estudo, como: a evolução teórica e conceitual, a dimensão ética e a dimensão política da avaliação educacional; a centralidade da avaliação nas políticas educacionais contemporâneas, as influências dos organismos internacionais nas políticas de avaliação educacional; os limites e

possibilidades dos testes padronizados na avaliação da aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação e do desempenho docente; os impactos e efeitos do SARESP na escola. A análise bibliográfica e documental teve por objetivo construir o arcabouço teórico e metodológico para a análise dos dados coletados junto aos profissionais da escola.

A pesquisa tem por objetivo compreender o programa Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) em ação em uma das escolas da rede pública da cidade de Franca. As questões que a pesquisa pretende responder são os seguintes:

- Como vem sendo implementado o Programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) na escola pública paulista?
- Quais as contribuições, efeitos e impactos do Programa AAP para a melhoria do desempenho dos alunos e a para a reorientação do trabalho pedagógico dos professores?
- A AAP conforme vem sendo proposta desde sua origem atende as funções e objetivos proclamados pela SEE-SP?

A seguinte hipótese orientou o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa:

Ao ter como focos a progressão dos conteúdos curriculares e o uso de instrumentos de avaliação padronizados e em larga escala, o Programa de Avaliação em Processo:

- Tem potencial para atender o objetivo de diagnóstico e monitoramento do currículo e das competências e habilidades dos alunos;
- Mas se equivoca quanto ao objetivo proposto de subsidiar informações relevantes para a progressão das aprendizagens e para o replanejamento para domínio das competências/habilidades de todos os alunos, considerando, em especial, a instituição de uma escola inclusiva e de qualidade.

Foram objetivos da pesquisa:

- Compreender como tem sido a experiência dos professores com a AAP e suas concepções sobre os seus significados;
- Analisar em que medida os dados e resultados da AAP estão sendo articulados pelos professores e se há indícios que evidenciem a influência da Avaliação da Aprendizagem em Processo na melhoria na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica;
- Analisar a adequação e efetividade dos instrumentos avaliativos aos objetivos e metas proclamados pelos seus proponentes.

Para dar conta de analisar o objeto de estudo tendo como foco os objetivos acima, além desta seção 1, o trabalho abrangeu as seguintes etapas constantes das seções desta tese:

Na seção 2 são desenvolvidas análises e discussões sobre a evolução teórica e conceitual da avaliação educacional. A temática foi tratada em cinco partes: a primeira faz uma introdução e apresenta a evolução da avaliação no cenário educacional; na segunda são desenvolvidas reflexões sobre a dimensão ética e sobre a dimensão política da avaliação educacional. A centralidade da avaliação nas políticas educacionais é tratada na terceira parte da seção, que está dividida em três sub-tópicos: o primeiro discute o discurso justificador para as mudanças nas políticas educacionais e tem como título *O cenário de crise, a reforma do Estado e as mudanças nas políticas educacionais*. Em seguida são colocados alguns pontos relacionados à transposição das orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais onde são abordadas as questões da avaliação e da prestação de contas. No terceiro subtópico é posto em discussão a prestação de contas no cenário educacional na ótica da racionalidade tecnológica e são apontados os seus limites ao mesmo tempo em que se apresenta a proposta de um modelo de prestação de contas visto pela ótica humanista que se contrapõe ao modelo adotado pelas políticas educacionais contemporâneas. No último tópico da Seção I, os temas discutidos são relacionados com o cenário da reforma educacional no Brasil e o papel reservado à avaliação na legislação educacional.

Na seção 3 se discute o intenso e controverso debate nos meios educacionais do uso crescente de instrumentos de avaliação educacional baseados em testes padronizados articulado a um currículo oficial para avaliar a aprendizagem dos alunos, a qualidade da educação e o desempenho docente. Para a discussão toma-se por parâmetro pontos de vista opostos de defensores e de críticos dos testes padronizados e sua pertinência e adequação para avaliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e os seus efeitos e impactos nos processos de escolarização e de gestão educacional, bem como à sua eficiência e eficácia em avaliar a qualidade da educação e do currículo oficial e o desempenho docente.

Na seção 4 é feita a análise da avaliação educacional no sistema educacional paulista. No texto se discute o discurso que justifica as mudanças na política educacional e a centralidade da avaliação na gestão, na regulação e no controle das ações colocadas em prática pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Nesta mesma seção são apresentados os resultados de pesquisas acadêmicas sobre os efeitos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na escola, com destaque para os efeitos na prática pedagógica e avaliativa do professor e no currículo.

Na Seção 5 é apresentado o percurso metodológico e os instrumentais utilizados para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. As opções dos referenciais teóricos adotados são pautados na sociologia política e orientados por um posicionamento emancipatório e democrático sobre o campo da Avaliação Educacional. Para compreender o processo de implementação e aplicação de uma política no interior da escola e como ela vem sendo vivenciada pelos seus agentes educativos e como essa política vem alterando o cotidiano escolar, a opção foi por um estudo de caso de natureza qualitativa. Nesta seção também são apresentados os procedimentos para a escolha do caso, a unidade de análise, o cenário e o contexto da pesquisa e os sujeitos. Os instrumentais utilizados para a coleta de dados foram a análise documental e entrevistas semiestruturadas focalizadas. A técnica de tratamento e análise dos dados foi pautada na análise qualitativa.

Na Seção 6 é apresentado o programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) conforme proposto pela Secretaria Estadual de Educação e são apresentadas todas as informações sobre como o programa deve ser executado na ótica da SEE-SP: a sua abrangência, as diretrizes, os objetivos, as orientações para a aplicação, análise e interpretação dos dados e os encaminhamentos para a elaboração do Plano de Ação com base na análise dos resultados da AAP.

Na Seção 7 são analisados os dados coletados na pesquisa de campo organizados em quatro categorias de análise. Na primeira: *A representação dos professores sobre a AAP: conflito entre avaliação diagnóstica formativa e avaliação diagnóstica de monitoramento e controle*. Em seguida foi construída a categoria *Utilidade e relevância da AAP na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica*. A terceira categoria *Participação (autonomia) x submissão a um modelo exógeno de avaliação*. E por fim a quarta categoria *A efetividade x fracasso do programa na melhoria da qualidade na ótica de seus propositores*.

Nas conclusões se apresenta e discute os resultados da pesquisa analisados a partir da triangulação dos dados dos documentos oficiais, dos dados empíricos e do referencial teórico adotado.

Por fim são listadas as referências, a bibliografia consultada e os apêndices e anexos.

## **2 EVOLUÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

O objetivo desta seção é discutir sobre a evolução teórica e conceitual da avaliação educacional para que seja possível compreender e analisar as funções e os objetivos dos mecanismos de avaliação no campo das políticas educacionais contemporâneas. O desenvolvimento do tema está dividido em quatro partes: uma introdução que apresenta a evolução da avaliação no cenário educacional. A segunda trata da dimensão ética e da dimensão política da avaliação educacional. Na terceira parte é desenvolvida uma discussão sobre a centralidade da avaliação na política educacional e a influência dos organismos internacionais nas políticas de avaliação, responsabilização e prestação de contas. Por fim se discute o cenário de reforma da política educacional no Brasil e a forma como avaliação aparece nas normas legais.

### **2.1 A definição conceitual e os campos da avaliação educacional**

O uso da palavra avaliação é comum e faz parte das rotinas de comunicação das atividades humanas em seus diversos setores. No entanto, nos calamos ante seu significado como se dominássemos esse campo do conhecimento. Não é possível falar de avaliação sem tratar de avaliações. A avaliação se apresenta de muitos modos, tem muitas faces, busca cumprir distintas finalidades. Significa muitas coisas e também oculta significados. (DIAS SOBRINHO, 2001, p.7). De acordo com House (1992, p.43 – Tradução nossa), “[...] a avaliação é geralmente definida como a determinação do valor de algo; no nosso caso, de programas, de políticas e de pessoal docente, julgados de acordo com critérios adequados que devem ser, por sua vez, explicados e justificados”.

Para se constituir da forma como a conhecemos atualmente, a avaliação cumpriu com variadas funções ao longo do tempo. Este instrumento já foi utilizado para fins de seleção social antes da institucionalização das escolas, por isso, esta finalidade é ‘naturalmente’ aceita como parte de sua essência. “[...]. Os chineses praticavam uma seleção de indivíduos para a guarda dos mandarins. Os gregos utilizavam mecanismos de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense, séculos antes de Cristo [...]” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.35-36). No âmbito escolar, a avaliação foi utilizada inicialmente para o julgamento a respeito da

conformidade dos conhecimentos e atitudes que cada indivíduo era capaz de demonstrar. Somente “[...] depois foram as avaliações de currículos e de programas específicos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.148-149).

Atualmente, a avaliação tem cumprido os mais diversos papéis. O mundo atual está inserido em um campo de complexidades inerentes à organização da vida social contemporânea que acabou por atribuir à escola novas funções como a inserção na sociedade do conhecimento e a preparação para o trabalho. As mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais impulsionadas pelo processo de globalização se fizeram acompanhadas de mudanças na vida pessoal e profissional das pessoas. Tudo se transforma e flui rapidamente. (BAUMAN, 1999). À escola é atribuída a responsabilidade de suprir uma demanda que se renova constantemente. Com a avaliação não é diferente. Para acompanhar as transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX, a avaliação passou a assumir múltiplas funções e expandiu seu campo de atuação. Em seus variados tipos e modalidades, a avaliação educacional se tornou um mecanismo fundamental para se garantir o controle social da educação como bem público, a gestão dos sistemas educacionais e das escolas, para o professor avaliar a sua própria prática pedagógica e para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Por isso, evoluiu:

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. (GATTI, 2002, p.18).

De acordo com Afonso (2005, p.18), a avaliação é um mecanismo que funciona como a pedra angular da instituição escolar, pois está a condicionar os fluxos de entrada e saída do sistema escolar e o controle parcial sobre professores. Além disso, define as informações transmitidas aos pais e organismos de controle, contribui para a gestão da aula influenciando as aprendizagens, o sistema de disciplina e a motivação dos alunos e ainda fornece informações sobre a imagem profissional e métodos pedagógicos do professor. A avaliação tem protagonismo também na melhoria dos processos, na seleção, na certificação e na responsabilização e no exercício da autoridade dos atores envolvidos no contexto organizacional.

Atualmente, as funções da avaliação devem ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das reformas econômicas e políticas mais amplas. (AFONSO, 2005, p.19). A análise das condições de emergência da avaliação em distintos momentos históricos, a interpretação dos sentidos e das funções que vai adquirindo em diferentes contextos e as consequentes tensões que produz nos âmbitos sociais e políticos indica que a avaliação não tem um papel somente técnico, mas também ético e político nas transformações e reformas da educação e da própria sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.34).

O caminho rumo à universalização da Educação Escolar nas últimas décadas atribuiu à escola imensos desafios. De acordo com Esteban (in: ESTEBAN; AFONSO, 2010), convivem no cotidiano escolar velhos e novos problemas e que ainda são passíveis de soluções antigas, mas também de novas alternativas. No entanto, os debates envolvendo “[...] a dificuldade de aprendizagem, a baixa frequência, a indisciplina exemplificam temas que não saem das pautas das reuniões de professores, dos conselhos de classe [...] e dos documentos das Secretarias de Educação [...]” (ESTEBAN In AFONSO & ESTEBAN, 2010, p.45-46). A autora observa ainda que a “[...] a dificuldade de encontrar soluções válidas para distintos contextos cria possibilidade de fortalecimento das explicações reducionistas para os fenômenos escolares e para as orientações simplificadas para as práticas pedagógicas.” (ESTEBAN In AFONSO; ESTEBAN, 2010, p.45-46). A autora aponta ainda que “entre tantos debates e prescrições, verifica-se, ano a ano, a produção de uma grande quantidade de estudantes que não aprendem, acompanhando a ampliação do acesso à escola. [...]”. (ESTEBAN In AFONSO & STEBAN, 2010, p.45-46). A escola pública atual enfrenta dificuldades para oferecer a todos os seus alunos as condições necessárias para se alcançar os objetivos educacionais estabelecidos nos projetos, programas e compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil. De acordo com Paro (2007, p.5), a dificuldade enfrentada pelos sistemas educacionais para se atingir os patamares desejáveis de aprendizagem dos alunos da rede pública estão relacionadas com as implicações metodológicas da consideração do educando como sujeito, pois:

[...] a escola pública atual não pode negligenciar o conhecimento das condições concretas de existência do alunado, visto que não lhe é dado escolher seus alunos (ideais), nos moldes da escola elitista de ontem e de hoje. A tão decantada escola pública de antigamente, bem como as assim chamadas “boas” escolas privadas de hoje, podem dar-se ao luxo de ser incompetentes e desconsiderar os fundamentos científicos para o ensino porque baseiam sua fama de excelência no fato de escolher como seus alunos apenas aqueles que, por sua origem sócio-econômica e cultural, conseguem aprender *apesar* da escola que frequentam. Mas a escola pública de hoje, por sua vocação universal, não pode se permitir essa discriminação

e, por isso, precisa estar atenta às condições de existência materiais e culturais de cada aluno ou grupo de alunos, de modo a lhe oferecer os procedimentos e os métodos adequados para que todos de fato aprendam (PARO, 2007, p.5 – grifos do autor).

As reflexões de Paro colocam uma questão essencial para se entender a relação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação. A avaliação não é capaz de sozinha resolver todos os problemas, “[...] o grande problema não é evidentemente o como avaliar, mas sim o como ensinar. [...] Avaliar exige um profundo estudo sobre as aprendizagens e uma postura política comprometida com o processo de transformação social” (SOUSA, 1998, p.171). Para que isto seja possível é necessário que os professores dominem os conhecimentos e as técnicas que colocam em movimento os mecanismos de avaliação que privilegiam os princípios de uma educação democrática e inclusiva. De outro lado fica o Estado que avalia os sistemas educacionais e as escolas e que, em tese, tem como obrigação principal oferecer as mínimas condições aos professores e demais profissionais da educação para articularem em seu trabalho docente as atividades de ensino com as de avaliação e acompanhamento das aprendizagens dos seus alunos e alunas.

Quanto ao âmbito das políticas educacionais, a presença da avaliação é relativamente recente em nosso país. Os anos de 1990, de acordo com Freitas (2013 et all, p.10) “[...] foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação – em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala”.

Díaz Barriga (2008), afirma que a utilização da avaliação como mecanismo responsável pelo monitoramento da política de responsabilização educacional incorpora um viés mercadológico e aponta que:

A nova política educativa – de corte neoliberal – responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura da crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial) (DÍAZ BARRIGA, 2008, p.44).

A isso, Díaz Barriga, chama de pedagogia industrial, cuja dimensão técnica atribuída à avaliação se tornou profundamente prejudicial ao desenvolvimento da educação a partir da segunda metade do século XX e que tem como consequência três inversões:



[...] uma que converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só neste âmbito); outra que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e uma última que reduz os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação [...]. (DÍAZ BARRIGA, 2008, p.49).

Para outro autor, “[...] no melhor dos casos, a avaliação de programas sociais e educacionais aspira a ser uma instituição para a democratização das decisões públicas, permitindo que os programas e as políticas estejam mais abertos ao escrutínio e deliberação públicos” (HOUSE, 1992, p.43-44 – tradução nossa). O mesmo autor aponta que nesse sentido, a avaliação “[...] deveria servir não só aos interesses dos seus patrocinadores, mas também aos interesses da sociedade em geral e dos diferentes grupos que a compreendem. Porém, a avaliação nem sempre cumpriu essas aspirações tão nobres” (HOUSE, 1992, p.43-44 – tradução nossa). O lado mais pesado da balança tende para o aspecto técnico da regulação e do controle em detrimento da apropriação do conhecimento histórico e cultural acumulado pela humanidade. De acordo com Correia (In: MAROTO, 2010), a avaliação como um conjunto de práticas e concepções teóricas dirigidas a atribuir valor às atividades e às produções escolares se constitui num dispositivo privilegiado na configuração institucional e cognitiva da realidade educativa. E, para além da diversidade de agentes, metodologias e funções específicas carrega uma concepção do educativo que é produto da interação entre dispositivos e disposições que infiltram e condicionam o desenvolvimento dos processos docentes e administrativos. Este poder configurador do sistema escolar contém características próprias que compõem o que tem sido chamado de avaliocracia. Principalmente nos últimos trinta anos, este culto à avaliação se deve às profundas transformações que vem sofrendo os sistemas educacionais e sua gestão. Houve uma erosão dos princípios fundadores do Estado Educador e da regulação centralizada da Educação que vem acompanhada por um louvor pela autonomia das escolas e dos professores e pela responsabilização pelos resultados da educação, principalmente os negativos.

Neste contexto, as tensões entre modelos de gestão ficam evidentes. De acordo com Landsheere (1997), dois modelos de gestão convivem no cenário educacional: o modelo tecnológico e o modelo humanista. De acordo com o mesmo autor, as duas tendências convivem em tensão no cenário educacional:

Actualmente observam-se duas tendências contraditórias. Concede-se mais autonomia às escolas mas, em contrapartida, reforçam-se os dispositivos de avaliação de modo a levar as escolas a prestar contas explícitas sobre a qualidade do seu trabalho. Estimula-se a autopilotagem mas, ao mesmo

tempo, desenvolve-se a macropilotagem de modo a determinar em que medida as escolas, no seu conjunto, atingem os objectivos julgados essenciais, e portanto prioritários, pelo poder organizador ou a comunidade educativa global (LANDSHEERE, 1997, p.22).

O conflito e as tensões entre paradigmas divergentes giram em torno de duas lógicas: uma que concebe a educação segundo a lógica do mercado e outra que a concebe como bem público. Cada paradigma corresponde a uma “[...] epistemologia e um modelo de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica.” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.703-704). Enquanto a lógica do mercado concebe a avaliação, sobretudo, como controle, a lógica da avaliação como bem público a concebe como instrumento que produz sentidos. Essa oposição de paradigmas faz da avaliação um campo de contradições e de diferentes abordagens epistemológicas.

Mas para Dias Sobrinho, por sua natureza multidisciplinar, a avaliação educacional:

[...] deveria ser tratada por teorias da complexidade e exercitada mediante uso de diversos instrumentos e a combinação de diferentes abordagens. A compreensão de todos esses aspectos é importante para não perder de vista que devem ser formativos os objetivos de uma avaliação educativa. Então, a avaliação deve ser, essencialmente, um processo social que põe em questão os sentidos da formação (DIAS SOBRINHO, 2004, p.703).

Neste contexto de complexidades e de tensões entre paradigmas divergentes é de fundamental importância que se busque um justo equilíbrio entre o paradigma tecnológico e o paradigma humanista, mas para isso é necessário entender as tramas tecidas nas relações entre o sistema educativo e o que acontece no âmbito da escola e nas relações entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as avaliações. Conhecer as dimensões da avaliação educacional é de fundamental importância para que os profissionais da escola possam se posicionar em relação às decisões a serem tomadas na sua prática profissional cotidiana em busca do justo equilíbrio. O aprofundamento do conhecimento teórico dos profissionais da educação na área da avaliação educacional se constitui fator essencial para lidar com um campo de conhecimento plurirreferencial e “[...] dotado de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios [...]”. É [...] no domínio do político e dos valores, que se estabelecem as múltiplas dimensões e a pluralidade dos sentidos que vão sendo construídos relativamente à avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2001. p.8). E como não poderia deixar de ser, o posicionamento ético e político do avaliador e a sua responsabilidade social e cultural ao avaliar também se coloca como fator preponderante diante do desafio da formação humana e social dos alunos e alunas recebidos pela escola pública na atualidade, com suas diversidades

econômicas, sociais, políticas e culturais. Ao se considerar estas questões para colocar em prática os fundamentos científicos do ensino e atingir os objetivos educacionais desejados é importante conhecer os diferentes papéis desempenhados pela avaliação no cenário educacional. De acordo com Afonso é necessário refletir sobre as possibilidades alternativas de um posicionamento propositivo em relação à regulação imposta pelo Estado e à melhoria qualitativa do Estado-providência, o que requer “um novo equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação” (AFONSO, 2005, p.123).

## **2.2 A dimensão política e a dimensão ética da avaliação educacional**

Neste tópico se discute a dimensão política e a dimensão ética da avaliação educacional. Todo modelo ou metodologia de avaliação é fundamentado em pressupostos filosóficos e epistemológicos sobre o modelo de sociedade que se quer consolidar, sobre a concepção de conhecimento a ser adotada e sobre a natureza e a educabilidade do ser humano. Esses fatores credenciam a avaliação como atividade política. (GREGO, 2013). Ao avaliar, os educadores exercitam uma atividade política e influenciam a realidade da educação. De acordo com MacDonald (1974), os resultados e as informações decorrentes do ato de avaliar subsidiam a promoção de interesses e valores particulares.

Em sentido mais amplo, a avaliação atua como parte do conjunto das estruturas de poder no sentido de se conformar a sociedade que se pretende consolidar (DIAS SOBRINHO, 2003). Por isso, “[...] a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem as propõem” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 205). A avaliação pode servir aos propósitos de democratização, melhora e emancipação, no entanto, conforme o uso que se faz dos seus dados e resultados pode intensificar as desigualdades e levar à exclusão. (SOUZA; LOPES, 2010, p. 54).

A dimensão política da avaliação também é pautada pelos pressupostos que a orientam. A avaliação mostra as diferentes “[...] posições sobre a distribuição prevalente de poder em educação. [...]”. (MACDONALD, 1974, p.9 – tradução nossa). As políticas educacionais das últimas décadas vêm alimentando as tensões entre as visões que defendem a democratização e as que defendem a modernização burocrática que são:

[...] expressas através da consideração dos conflitos entre participação política e integração, autonomia e descentralização funcional, projeto educativo e cooperação/consenso, controle da qualidade e sentidos

divergentes de qualidade, racionalidade técnico-burocrática ao nível do sistema global de controle e (pluri)racionalidade política dos atores periféricos, otimização e satisfação etc (LIMA, 2011, p.149-150).

Esta tensão de paradigmas pode ser melhor entendida a partir do modelo analítico da dimensão política da avaliação proposto por MacDonald (1974, 1977) que se apresenta em três tipos distintos de enfoques: a avaliação burocrática, a avaliação autocrática e a avaliação democrática, a depender dos valores, dos objetivos e dos procedimentos utilizados pelo avaliador.

A avaliação burocrática visa ao controle de verbas educacionais e é direcionada às agências governamentais (MacDONALD, 1977). Busca-se o controle, a eficiência e a eficácia dos sistemas educacionais e tem como ideia central a escolha do consumidor (HOUSE, 1978, p.5). Este enfoque tem como funções aferir a eficiência das escolas e dos professores e, conseqüentemente, estabelecer a alocação de recursos, ou, ainda, manter ou intensificar o poder político e/ou econômico do órgão controlador. Neste enfoque, os valores defendidos são aqueles sustentados por grupos de interesses e por agências financiadoras e, por conseqüência, os dados e informações produzidos atendem objetivos políticos (MacDONALD, 1974).

A avaliação autocrática tem interesse utilitarista e também é direcionada para atender agências governamentais. Tem como propósito a análise das políticas educacionais de forma objetiva e rigorosa. (MacDonald, 1977).

A avaliação democrática é orientada para atender aos interesses da comunidade e tem como princípio a cidadania consciente (MacDONALD, 1977) e como conceitos-chaves a confidencialidade, a negociação e acesso a informação (MacDONALD, 1974). Para ser democrática a metodologia utilizada pelo avaliador deve permitir a acessibilidade às informações do programa e/ou processo educacional para uma dada comunidade de modo a favorecer a negociação e a tomada de decisões coletivas (MacDONALD, 1974; 1977).

Deve-se ter em consideração que em alguns casos essas orientações não se excluem mutuamente, podendo conviver em tensão entre a regulação e a emancipação, entre o modelo de gestão tecnológico e o modelo humanista.

Outra questão que não se pode deixar de mencionar é que a avaliação não é apenas técnica, ela “[...] produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. [...]. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder isso sob o manto da técnica. [...]” (DIAS SOBRINHO, 2001, p.7). O mesmo autor destaca ainda que as avaliações são:

[...] Plurais, mas não aleatórias e descomprometidas, devem ser confiáveis e justas, técnica e eticamente. Isso quer dizer que deverão desenvolver-se segundo uma certa racionalidade técnica, que assegure informações objetivas e críveis, mas também é imprescindível que cumpra os requisitos da equidade, tais como a ausência de coerção, a construção de garantias, de respeito aos sentidos produzidos socialmente, a liberdade de expressão, a participação e sobretudo colabore para a justiça social e não para as desigualdades e a exclusão (DIAS SOBRINHO, 2001, p.8).

O avaliador ao elaborar as provas deve ter em conta que esta tem de ser “veraz, crível e justa” (HOUSE, 1994, p.22 – tradução nossa), pois além do componente político-ideológico, a avaliação possui o componente ético-moral que, inevitavelmente, afeta a vida das pessoas implicadas em seu processo (MORENO OLIVOS, 2011, p.131).

De acordo com Donna Mertens (In: TARSILA, 2010), a avaliação deve estar alinhada aos princípios da justiça social. A avaliação para ser ética deve comprometer-se com a honradez dos resultados e com o respeito para com os avaliados. De acordo com a autora, para implementação e uso da avaliação, os avaliadores devem desenvolver a competência cultural e estar cientes e orientar-se pela pluralidade de valores da comunidade onde trabalham. Mertens se apoia em duas teorias para desenvolver seus conceitos e métodos de avaliação: a teoria baseada no direito que tem como princípio primário a prevenção de danos e pela qual cada pessoa deve ser tratada com dignidade e respeito; e a teoria da justiça social justificada pela necessidade de corrigir as desigualdades sociais dando precedência, ou pelo menos o mesmo peso à voz dos grupos menos favorecidos da sociedade. Dessa forma, “[...] os aspectos técnicos adquirem sentido somente quando são guiados por e estão sustentados em princípios éticos” (MORENO OLIVOS, 2011, p.133).

### **2.3 A centralidade da avaliação no cenário educacional**

O presente tópico tem por objetivo dar continuidade à apresentação dos caminhos percorridos pela avaliação para se constituir como instrumento central nas políticas educacionais contemporâneas. Parte-se do global para o específico onde serão abordados assuntos referentes às questões políticas e econômicas como o cenário de crise e a reforma do estado, a influência das orientações dos organismos internacionais nas políticas educacionais, a prestação de contas na orientação tecnológica e na orientação humanista. Para início de conversa é importante considerar que o ambiente político e econômico nos quais as ações do estado estão inseridas devem permear as discussões sobre as reformas e mudanças nas

orientações das políticas educacionais e de avaliação. Para a compreensão da formatação das políticas de avaliação buscou-se analisar as diretrizes globais que orientam as políticas educacionais. Neste contexto é necessário ressaltar que a formatação dessas políticas na periferia capitalista comportam diferenças em decorrência das especificidades regionais e/ou locais. A análise das orientações políticas hegemônicas visa orientar a compreensão das políticas e da avaliação educacional no Brasil para que seja possível identificar as orientações que vem permeando a política e a avaliação educacional do Estado de São Paulo.

### 2.3.1 O cenário de crise, a reforma do Estado e as mudanças nas políticas educacionais

Para se discutir educação e ensino é necessário fazer referência às questões econômicas, políticas e sociais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). A análise da política educacional deve ser considerada no espaço teórico-analítico próprio da ação e da intervenção do Estado (AZEVEDO, 1997). De acordo com Palma Filho (2007), a natureza do Estado define as políticas sociais. Sendo a Educação uma política social conduzida pelo grupo hegemônico que opera os recursos e as estruturas de poder nas instituições do Estado, ela está sujeita a atender aos interesses por este patrocinados (AZEVEDO, 1997).

Para compreender o cenário político e econômico atual é necessário considerar o contexto de crise econômica do sistema do capital nas últimas décadas do século XX. A intenção é apenas situar a discussão ao contexto, pois não faz parte dos objetivos deste trabalho se aprofundar em assuntos da área econômica.

De acordo com Frigotto, a crise do sistema do capital do início dos anos de 1970 mudou as formas tradicionais de gestão pública até então enraizadas no modelo econômico baseado no Estado nacional forte. Em seu lugar, o poder dos mercados financeiros veio subordinar os Estados nacionais e as empresas ao mesmo tempo em que ocorre a revolução técnica do processo produtivo. “[...] Ao monopólio econômico-financeiro corresponde o monopólio da ciência e da técnica, elementos cruciais na luta inter-capitalista e nas relações capital-trabalho” (FRIGOTTO, 1999, p. 11). A transformação das relações políticas, econômicas, sociais e culturais demandou mudanças nas formas de gerenciamento do Estado capitalista. Em consequência, as reformas econômicas que vieram no bojo da reestruturação do capitalismo global para se recompor da crise estrutural da década de 1970 acabaram por afetar diretamente o tratamento dado pelo Estado às políticas sociais. O estado keynesiano que

perdurou do período pós-guerra até o final da década de 1960 e inícios da década de 1970 nos países centrais como Inglaterra e Estados Unidos, cujas características foram pautadas nas políticas do Estado de bem estar social, deu lugar ao Estado Gerencial sob a batuta da Nova Gestão Pública (NGP), baseada no modelo empresarial. Neste contexto, a educação como política pública também veio a sofrer os impactos da reforma do Estado.

O processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista no período que sucedeu o Estado do bem estar social é orientado pela ideologia neoliberal e neoconservadora e busca de um lado “[...] atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos da preparação para o local de trabalho” (SILVA, 1999, p.12). E de outro utilizar a educação como mecanismo de disseminação das ideias “[...] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa” (SILVA, 1999, p.12). De acordo com Koritiake (2010) as diretrizes das políticas educacionais contemporâneas fazem parte de uma agenda política internacional orientada por diversos organismos e agências internacionais que “[...] vêm exercendo uma influência significativa nas políticas educacionais em países emergentes [...]” e “estas instituições multilaterais vêm impondo prioridades (mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas...) que têm interferido nas políticas educacionais [...]” (KORITIAKE, 2010, p.1). Para Lima, Marquesi e Silva (2009), as diretrizes e princípios defendidos pelas agências internacionais (UNESCO<sup>1</sup>, UNICEF<sup>2</sup>, PNUD<sup>3</sup>, BANCO MUNDIAL<sup>4</sup>) têm um “[...] teor político para a construção de um mundo ‘educado’” (p. 182).

Um dos mais importantes eventos que marcou a direção das políticas educacionais contemporâneas foi a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário. Nesta mesma Conferência Mundial de Educação para Todos foi lançado o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. De acordo com os termos da Declaração de Jomtien, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige “[...] ir além dos atuais níveis de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (UNESCO, 1990, p.4). O enfoque abrangente propõe a universalização do acesso com equidade e o compromisso para superar as disparidades educacionais; o raio de ação da educação básica a partir da ampliação e da redefinição do

---

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>2</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>3</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>4</sup> Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também chamado de World Bank.

alcance para a satisfação das necessidades básicas da educação de crianças, jovens e adultos; e a adequação dos ambientes de aprendizagem de forma a “garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficie” (UNESCO, 1990, p.5); e, ainda, a concentração da atenção na aprendizagem onde se estabelece a implementação de sistemas de avaliação de desempenho. De acordo com o documento:

**A tradução** das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.** Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, p.4, grifos no original).

Conforme as prescrições do documento acima, para garantir a aprendizagem aos educandos é necessário estabelecer um currículo oficial e implementar sistemas de avaliação de desempenho centrados nos conteúdos deste currículo. Neste contexto é importante ressaltar a relação que a avaliação mantém com o currículo, pois:

[...] a concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes. A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.311 – grifos do autor).

Em nosso país, as diretrizes de Jomtien resultaram no “Plano Decenal de Educação para Todos”, de 1993 e, em 1994 foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos. As discussões desenvolvidas em torno dessas conferências somadas às discussões em curso no Brasil serviram de fundamentação para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e para o primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2010 (BRASIL, 2001). Essas ações buscaram enfrentar o atraso histórico da educação básica e teve como objetivo principal formar cidadãos aptos à inserção na sociedade do



conhecimento, das novas tecnologias e do processo de globalização econômica (LIMA, MARQUESI e SILVA, 2009).

As proposições da declaração de Jomtien, em 1990, que teve seu foco nas necessidades básicas de aprendizagem foram atualizadas na Conferência de Dakar, em 2000, em cuja declaração ficou acordado que seis objetivos deveriam ser perseguidos: Cuidados e Educação na Primeira Infância; Educação Primária Universal; Habilidades de Jovens e Adultos; Alfabetização de Adultos; a Paridade e Igualdade de Gênero; e, a Qualidade (BRASIL, 2014).

Em 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coreia do Sul que reafirma a visão das conferências mundiais de Educação para Todos iniciado em Jomtien, em 1990 e reiterado em Dakar, em 2000. A *Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos* resultante do evento em Incheon (UNESCO, 2015) reconhece os esforços dispendidos e ao mesmo tempo expressa preocupação de que estamos longe de ter atingido a educação para todos. O mesmo documento aponta que houve avanços significativos, mas também há questões inacabadas da agenda anterior de Educação Para Todos (EPT) e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e firma compromisso com uma nova agenda única e renovada inspirada numa “visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015). Considerando as lições apreendidas após o balanço dos progressos realizados desde 2000 e das metas de Educação para o Desenvolvimento do Milênio e tendo em vista os desafios restantes foi deliberada uma proposta de agenda para a Educação para 2030 e que compõem os objetivos da Declaração de Incheon, cujos pontos principais são os seguintes: o compromisso com um senso de urgência para uma agenda única e renovada de não deixar ninguém para trás inspirado por uma visão humanista da educação; a reafirmação de que a educação é um bem público, um direito fundamental e base de garantia de outros direitos; essencial para a paz, para a tolerância, para a realização humana e para o desenvolvimento sustentável; e ponto chave para alcançar o pleno emprego e a erradicação da pobreza. A garantia do fornecimento de educação primária e secundária de 12 anos gratuita, equitativa e de qualidade com financiamento público. Inclusão e equidade na e da educação com correção das disparidades e desigualdades no acesso, participação e nos resultados de aprendizagem. Reconhecimento da importância da igualdade de gênero incorporando a temática na formação de professores e no currículo. A promoção de oportunidades de

educação ao longo da vida para todos em todos os níveis. O comprometimento com a qualidade e com os resultados de aprendizagem, o que exige a disponibilização de insumos, processos e avaliação e, como meios para se atingir tais proposições, a garantia de que:

[...] professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG) (UNESCO, 2015).

### 2.3.2 A transposição das orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais: avaliação e prestação de contas

O compromisso assumido pelo Brasil nas conferências de Jomtien 1990, de Dakar 2000 provocaram efeitos nas políticas educacionais em curso em nosso país. Uma característica marcante dessas políticas põe ênfase na medição de resultados de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, na responsabilização da escola e de seus profissionais a partir desses resultados (FREITAS et al, 2013). Para isso o Estado assumiu o papel de Estado Avaliador. O termo ‘Estado Avaliador’, significa em sentido amplo que o Estado vem adotando “[...] um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2005, p.49).

Pacheco analisa este movimento global, que promove a lógica do Estado-avaliador e leva à estandardização dos resultados educativos:

No aparentemente contraditório movimento da globalização e individualização da sociedade, há novas formas de fazer governação que são explicadas a partir de uma regulação supranacional, na base do que Stetiner-Khaamasi e Waldon (2012) designam como políticas de partilha de conhecimento e que, por sua vez, estão na origem das “reformas viajantes”, de circulação mundial, promovendo as lógicas do Estado-avaliador e de quase mercado, mediante a promoção da qualidade do sistema educativo com base na estandardização de resultados (PACHECO, 2012, p.2).

O Estado Avaliador tem nas suas políticas educacionais uma linha de atuação tipicamente marcada por ações sistematizadas e organizadas de forma a monitorar a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais. (AFONSO, 2005). Uma das principais características destas políticas está na prescrição normativa e na implementação de mecanismos de avaliação externa e na fixação de metas a serem alcançadas. Tais tendências presentes nas políticas educacionais fazem com que a “[...] abordagem do currículo seja mais valorizada pelos resultados que pelos processos e mais, ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna” (PACHECO, 2012, p.2). Este contexto pelo qual a avaliação ganha centralidade nas políticas educacionais se insere num cenário em que é proposta a autonomia das escolas, a gestão democrática e a consequente responsabilização. A autonomia da escola exige como contrapartida a prestação de contas. De acordo com Afonso (2005) essas políticas se situam no confronto e/ou na convergência das políticas neoliberais e neoconservadoras. Para além de interesses neoconservadores e neoliberais, Fialho (2009) aponta ainda os interesses progressistas como parte desse confronto e explica a visão de cada racionalidade política com relação à avaliação:

Do ponto de vista conservador a avaliação é vista como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico; para os liberais é um instrumento de selecção pelo mérito, centrando-se em questões como a produtividade e a prestação de contas. Os progressistas entendem a avaliação como um instrumento de exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e colectivo (FIALHO, 2009, p.9).

Neste contexto, de acordo com Barreto (2001), as reformas educacionais partem do pressuposto de que uma força de trabalho educada é crucial para a elevação da produtividade e o aumento da capacidade de adaptação às mudanças frente ao mercado internacional e ao enfrentamento da competição econômica global. Nessas reformas, o princípio da *accountability* fundamenta as necessidades da prestação de contas à população:

[...] revisitando o princípio liberal que coloca ênfase na liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos, sob a suposição de que eles buscam a melhor educação para as suas crianças. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, podendo, para tanto, no dizer de Fletcher (1995), valer-se da publicidade negativa para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas, políticas, regulamentares como incentivos (BARRETO, 2001, p.57).

O papel da avaliação neste sentido, que permite ao Estado o controle e a regulação sobre o sistema escolar vem acompanhada da reformulação dos currículos nacionais, o que a tornou-se referência para a aferição padronizada do rendimento escolar e à “[...] autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle dos seus resultados. [...]” (BARRETO, 2001, p.58).

### 2.3.3 Prestação de contas e responsabilização: entre a regulação e a emancipação

O conceito *accountability* vem adquirindo importância e legitimidade no âmbito das políticas públicas nas últimas décadas e tem como ponto de apoio o clamor pela necessidade de acompanhamento e controle dos gastos, da eficiência e da transparência, o que se traduz em políticas avaliação, de prestação de contas e de responsabilização. Assim como a avaliação, as especificidades da *accountability* também estão condicionadas ao posicionamento político e ético de quem as propõe, girando em torno de propostas tecnológicas ou humanistas. Este tópico tem seu texto organizado da seguinte maneira: inicialmente se coloca a definição de *accountability* para depois apresentar a visão tecnológica e a visão humanista de prestação de contas a partir de uma proposta alternativa de posicionamento do professor frente às políticas de responsabilização.

De acordo com Schedler (1999– tradução nossa), *accountability* nos reporta à obrigação do agente A de prestar contas de suas ações ao agente B e diz respeito ao presente, ao passado, e projeta para o futuro. A ideia da prestação de contas é no sentido de justificar e, em caso de más condutas, aplicar as sanções adequadas. Há o agente condutor que avalia e o agente que está sendo avaliado. A ação desses dois atores diz respeito à ação do governo. De acordo com Schedler (1999, p.13 – tradução nossa), é corrente na atualidade “[...] o termo prestação de contas que expressa a preocupação contínua de checks e fiscalização, vigilância e restrições institucionais ao exercício do poder [...]”<sup>5</sup>.

No âmbito educacional, Normand (2008, p.61) nos aponta que a *accountability*, tal qual a conhecemos na atualidade, tem suas raízes na ideologia conservadora e reacionária que se desenvolveu nos Estados Unidos. Posteriormente, o essencial das teses da Nova Direita americana foi absorvido pelo governo de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Nos Estados Unidos, o paradigma da *school effectiveness*<sup>6</sup> surgiu e foi defendido na década de 1970, “[...]”

---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

<sup>6</sup> Eficácia da escola (tradução nossa).

altura em que os Estados abandonavam as suas políticas de affirmative action<sup>7</sup> e podiam justificar a racionalização e a diminuição da despesa pública. [...]” (NORMAND, 2008, p.50). Segundo o mesmo autor: mercado, performance e accountability são termos que fazem parte de uma retórica reacionária que estão presentes há mais de duas décadas nas discussões acerca das políticas públicas de educação. Nas palavras de Normand:

A melhoria da eficácia e a performance do sistema educativo tornaram-se uma evidência no debate público actual. O aumento das competências básicas das jovens gerações, o reforço da livre escolha da escola, a descentralização das decisões em matéria de educação e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação são considerados alguns remédios para outros tantos males como o analfabetismo, as desigualdades sociais entre alunos, a burocracia e a falta de transparência da acção pública. Impôs-se assim progressivamente a ideia de que os professores deviam prestar contas, sair do seu corporativismo sindical e empenhar-se em melhorar os resultados dos alunos nos testes e nos exames (NORMAND, 2008, p.50).

A accountability tem sua gênese nas políticas públicas dos países centrais, como Inglaterra e Estados Unidos, e tem se disseminado pelo mundo independentemente da orientação ideológica dos governantes. De acordo com Afonso:

[...] face às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...), o facto é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (accountability) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, económicas e educacionais nacionais. Esta tendência, entre outras consequências, tem aumentado a eficácia legitimadora destas políticas, tornando mais difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem (AFONSO, 2009, p.17).

De acordo com Dias Sobrinho, a avaliação como parte do mecanismo de accountability assume uma “forma tecnocrática de valorar um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a accountability e a ideologia da eficiência” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.29).

Nas políticas educacionais de ideologia neoliberal, a avaliação:

[...] foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Neste

---

<sup>7</sup> Ação afirmativa (tradução nossa).

segundo sentido, a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica do mercado na esfera do Estado e da educação pública (AFONSO, 2005, p. 50).

Outra explicação que se faz esclarecedora acerca do conceito aplicado às políticas sociais e, conseqüentemente, às políticas educacionais contemporâneas é oferecida por Cardoso (2005, online), quando nos aponta que o conceito *accountability* tem relação estreita com a gestão empresarial de racionalidade econômico-financeira e está relacionado à prestação de contas com base nos resultados. De acordo com o autor esta mesma racionalidade vem sendo adotada em domínios de política social como a saúde e educação públicas que são direitos fundamentais nos quais “[...] os cidadãos devem ter acesso e deles usufruírem em igualdade de circunstâncias” (CARDOSO, 20015, online). A obrigação da prestação de contas de instituições responsáveis por oferecer tais bens sociais públicos é de essencial importância tanto para quem as dirige quanto para a sociedade, mas o caráter social de tais bens deve se dissociar das perspectivas de rentabilidade mercantilista e/ou controle burocrático, pois tende a discriminar os desfavorecidos. No caso da Educação pública:

[...] o recurso a modalidades e técnicas de avaliação que permitam comparações globais de resultados e hierarquização de escolas, tem constituído o meio politicamente privilegiado de identificar os produtos (das aprendizagens dos alunos) do sistema. Ou seja, o *testing* tem constituído a pedra de toque da *accountability* em educação. Baseados nestes moldes, os professores e as escolas tendem a organizar os processos de ensino em função de modalidades de avaliação politicamente exigidas. E não o contrário, ensinar e avaliar em função das especificidades dos alunos. Este aspecto é tanto mais relevante quanto a diversidade étnica, cultural, linguística e socio-econômica é um fenómeno crescente nas escolas. A prestação de contas com incidência exclusiva nos resultados de testes, sem inclusão de dimensões sociais e políticas, coloca em questão processos organizacionais e de ensino fundamentais para a igualdade de oportunidades em educação (CARDOSO, 2005).

Cardoso (2005) põe em questão um problema apontado com frequência por estudiosos como Mertens (2010) acerca da responsabilidade cultural do avaliador que deve levar em consideração as circunstâncias econômicas, culturais e sociais da comunidade de quem está sendo avaliado. Tal questão não é considerada pelas avaliações elaboradas de fora dos muros escolares como são as avaliações aplicadas aos alunos das escolas paulistas como o SARESP e a Avaliação da Aprendizagem em Processo. Afonso (2012) questiona o mesmo problema de Cardoso (2005) e Mertens (2010) ao refletir acerca dos impactos da *accountability* no contexto educacional na atualidade e nos chama atenção para a necessidade de se pensar em alternativas democráticas que considerem as especificidades de cada escola e de cada turma a

ser avaliada. No entanto, aponta para as dificuldades para o desenvolvimento de um pensamento crítico em torno de propostas alternativas. Para o autor:

[...] tendo em conta a atual hegemonia dos valores neoconservadores e neoliberais, quando se equaciona a questão da responsabilização é difícil percebê-la ou imaginá-la sem que a sua frequente conotação negativa acabe por contaminar e envolver, igualmente de forma negativa, a própria conceptualização de accountability no seu todo. Isto, aliás, também impede ou dificulta o desenvolvimento de um pensamento crítico proponente (ou proposicional) em torno de outras conceptualizações e práticas alternativas de accountability (AFONSO, 2012, p.480).

As políticas educacionais baseadas na prestação de contas vêm sendo criticadas por muitos pesquisadores dos diversos países onde foram implementadas. Rustique-Forrester (2005), em estudo baseado nas percepções dos professores, nos faz um alerta acerca das consequências das políticas de prestação de contas da Inglaterra baseadas em testes de alto impacto, currículo prescritivo, inspeção e metas nacionais combinados com a dinâmica de escolha das escolas. De acordo com o autor, as consequências dessa forma de governação da política educacional inglesa implicaram na redução do currículo, na marginalização dos alunos com baixo desempenho e na intolerância dos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, o que contribuiu para a elevação do nível de exclusão, como a expulsão e a suspensão. Rustique-Forrester (2005) aponta ainda, que apesar das diferenças entre a organização dos sistemas educacionais dos EUA e da Inglaterra, há algumas semelhanças entre os sistemas de responsabilização desses dois países e as experiências da Inglaterra são um prenúncio do poderia vir a acontecer nos EUA.

Nos Estados Unidos, conforme discutiremos na seção 2, grandes nomes da Academia como James Pophan, que aponta os maiores problemas associados ao impacto dos testes padronizados, e Diane Ravitch, uma das maiores especialistas e colaboradoras na implantação dessas políticas na Era Bush, vem expressando publicamente suas preocupações sobre as consequências decorrentes dos testes de alto impacto naquele país<sup>8</sup>.

As orientações das políticas educacionais orientadas mundialmente por organismos financeiros e agências multilaterais e em cujas prescrições estão presentes fortes tendências à implementação de mecanismos de accountability na gestão da educação pública pautadas pelas orientações do gerencialismo empresarial apresentam características marcantes. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009):

---

<sup>8</sup> Conforme noticiado no blog: <http://dianeravitch.net/>

[...] a introdução de reformas educativas constitui uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado (LIBÂNEO et al, 2009, p.35).

Dentre as tendências acima descritas, talvez a mais marcante seja a que atribui novas tarefas e responsabilidades aos professores que sofrem com as consequências dessas orientações na ponta do sistema. No caso da educação pública, ao se impor regras de responsabilização de fora para dentro das instituições escolares, as especificidades da atividade docente são desconsideradas, o que restringe a prestação de contas aos índices gerados pelas avaliações em larga escala desconsiderando a participação democrática dos profissionais que atuam na escola. Sem contar os efeitos emocionais, como descreve Reeves (2004, tradução nossa), na pesquisa sobre as escolas estadunidenses, ao entrevistar um superintendente foi advertido de que a palavra responsabilização é um termo que provoca instabilidade emocional. Isso se deve ao fato de que prevalece a presunção de que os resultados das avaliações de sistemas por meio de testes baseados na média de séries, escolas ou sistemas são a única forma de responsabilizar professores. E os professores reconhecem claramente que as atividades docentes são muito mais complexas do que a avaliação é capaz de medir em um único teste. Diante disso, os profissionais sentem-se injustiçados diante da noção simplista de que a avaliação expressa em meros números o resultado dos seus esforços.

De acordo com Reeves (2004 – tradução nossa), diante desse cenário os educadores podem optar por duas escolhas: posicionar-se contra o sistema na esperança de que tais normas são uma moda passageira ou trilhar um caminho para uma reformulação da responsabilidade educacional. Esperar que os formuladores de políticas desenvolvam planos de uma responsabilidade holística (responsabilização centrada no aluno) ou ser proativo e exceder os requisitos dos sistemas de responsabilização vigentes. A tese central de Reeves se concentra no fato de que se os professores aderirem à prestação de contas, eles poderão influenciar profundamente a política de responsabilização educacional para melhor. Os resultados de análises reflexivas dos professores ao autoavaliar sistematicamente suas práticas profissionais e o seus impactos sobre o desempenho dos alunos podem transformar a responsabilidade educacional de uma bagunça destrutiva e pouco edificante para um diálogo



construtivo que poderia se tornar uma força transformadora na educação (REEVES, 2004, p.3 e 4 – tradução nossa).

O que Reeves (2004) chama de responsabilidade holística refere-se a um sistema que não i

nclui apenas realizações de pontuações acadêmicas, mas também informações específicas sobre práticas curriculares, práticas pedagógicas e análises de indicadores quantitativos e qualitativos com o objetivo de mostrar a história por trás dos números. A proposta de responsabilidade holística é centrada no progresso do aluno e não conta exclusivamente com médias de grandes grupos de alunos que podem ou não ter necessidades de aprendizagem semelhantes, o que não exclui os resultados dos testes, pelo contrário coloca-os em contexto com a realidade específica.

Afonso (2012) também aponta que o melhor caminho a ser trilhado se concentra no fato de que:

[...] precisamos resgatar criticamente a problemática da accountability, enclausurada atualmente nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal. Há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico conceitual e/ou pertinência política e educacional (AFONSO, 2012, p. 477).

Configurar um sistema de accountability democrática não exclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas pressupõe:

[...] relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstituírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais, a cidadania crítica, a participação, o empowerment<sup>9</sup>, o direito à informação, a transparência e a justiça, entre outros (AFONSO, 2012, p. 478).

---

<sup>9</sup> Definição do termo em Língua Portuguesa de acordo com o dicionário Michaelis: “ação coletiva desenvolvida por parte de indivíduos que participam de grupos privilegiados de decisões. Envolve consciência social dos direitos individuais para que haja a consciência coletiva necessária e ocorra a superação da dependência social e da dominação política. É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica de indivíduos carentes das comunidades, a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem. Implica um processo de redução da vulnerabilidade e do aumento das próprias capacidades dos setores pobres e marginalizados da sociedade e tem por objetivo promover entre eles um índice de desenvolvimento humano sustentável e a possibilidade de realização plena dos direitos individuais”. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Ind8>>. Acesso em 12.abr.2016.

O autor tem se utilizado do termo em língua inglesa e o sentido dado ao conceito se refere ao “diálogo crítico”. Afonso se utiliza de outros autores para fundamentar o conceito relacionado à avaliação: “Quer no interior de cada um dos grupos interessados no processo de avaliação, quer entre grupos, o diálogo e particularmente valioso para definir questões de avaliação, interpretar dados, emitir juízos de valor e planejar respostas adequadas a esses mesmos dados. A questão fundamental neste processo e o compromisso das partes envolvidas no sentido de deixar de lado interesses mesquinhos, possibilitando a deliberação através da conversação, respeito e reciprocidade. Desta forma, “o *conhecimento legítimo* e ampliado para incorporar pontos de vista de grupos que

Este posicionamento também é defendido por Freitas (2005). Para o autor, o professor não precisa necessariamente refutar a avaliação e a prestação de contas, mas lutar por uma alternativa democrática pautada num contrato de responsabilização de via dupla entre os profissionais da escola e o Estado, onde cada qual seja responsável pelos compromissos contratados.

## 2.4 O cenário da reforma educacional no Brasil

Conforme discutido no início desta seção, no Brasil as reformas aconteceram no início dos anos de 1990 no governo de Fernando Collor de Melo, ainda que de forma incipiente, e se aprofundaram a partir de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso (TEIXEIRA, 2007). Com processo de impeachment que impôs o afastamento do presidente da república Fernando Collor de Melo, em 1992, assumiu a presidência Itamar Franco. Em 1993, no governo de Itamar Franco foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos com a colaboração de educadores de todo o país. A partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Plano Decenal foi deixado de lado, e foram estabelecidas metas pontuais:

[...] descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p.35-36).

Desde então, assim como na maioria dos países do mundo ocidental, a avaliação no Brasil desempenha papel fundamental na gestão do sistema educacional. A adesão às avaliações externas dos sistemas educacionais em nosso país, no modelo em que a conhecemos atualmente, teve início em meados da década de 1990 como:

---

tem menos poder” (Ryan, op. cit, p. 3). Em congruência, acrescenta esta autora, as metodologias mais adequadas para uma *avaliação democrática deliberativa* são diversas e mistas, incluindo, entre outros, os grupos de discussão e os fóruns públicos. Como lembram Howe e Ashcra (2005), sendo difícil perceber onde termina a inclusão e começa o diálogo, também é difícil perceber onde termina o diálogo crítico e começa a deliberação. Por outro lado, estes mesmos autores sublinham que a forma como o diálogo é estruturado e a forma como é permeado pela informação disponível são dimensões importantes para determinar se ele é efetivamente deliberativo ou não. As conclusões devem ser baseadas em evidências, requerendo cooperação, concessões mútuas e benefícios partilhados. Neste sentido, a abordagem democrática deliberativa ‘atenua as desigualdades de poder entre os grupos interessados’”. (AFONSO, 2012, p.478).

Produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro, [...] visa gerar, gradualmente, impactos na lógica de gestão das políticas públicas, com reflexos nas relações e nos processos de trabalho (SOUSA; LOPES, 2010, p.54).

A análise acima permite que se faça a relação entre os mecanismos adotados na reforma educacional no Brasil, o compromisso assumido internacionalmente pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jontiem, na Tailândia (UNESCO, 1998) e o contexto da Reforma do Estado. Esses fatores são de fundamental importância para entendermos as mudanças das políticas educacionais ocorridas desde então. De acordo com Pereira (2010, p.116), um dos idealizadores da Reforma do Estado Brasileiro, a partir de 1995, a reforma gerencial adotou os princípios da teoria conhecida como Nova Gestão Pública (NGP), inspirada na gestão das empresas privadas. Para o autor, essa reforma significou a transformação do Estado Liberal Democrático em Estado Democrático Social e, sob o ponto de vista administrativo, a transição do Estado Democrático para o Estado Gerencial. Tal reforma impôs uma transformação radical na gestão da coisa pública. De acordo com o autor, essa necessidade decorreu do fato de que:

[...]. Era preciso também mudar as condições de oferta dos serviços, era preciso mostrar que o Estado estava usando bem os recursos dos impostos, que os contribuintes não estavam “jogando dinheiro bom em cima de dinheiro ruim” – uma frase típica dos oponentes do Estado Social (PEREIRA, 2010, p.115).

Um aspecto marcante das políticas públicas neste contexto é evidente: a Reforma Gerencial do Estado no Brasil implicou na utilização de mecanismos de regulação e controle para o acompanhamento da eficiência e da eficácia dos investimentos e serviços nos diferentes setores que compreendem o campo das políticas públicas. Neste contexto foram criados órgãos reguladores como a Controladoria Geral da União, os Tribunais de Contas da União e dos Estados, e os mecanismos de accountability educacional, ainda que parciais e baseados nas avaliações externas, os índices de desenvolvimento da educação e a intensificação da utilização de mecanismos de recompensa (como os bônus por desempenho) e punição (condicionalidades para a evolução funcional na carreira) aos funcionários e servidores públicos.

De acordo com Sousa (2003), a redefinição do papel do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 se apoia na lógica neoliberal do ‘Estado Mínimo’. A adequação dessa orientação política no âmbito educacional se evidencia por meio de variadas propostas. Dentre elas “[...] as escolas cooperativas, o vale educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas na

gestão e financiamento do ensino, a implantação de sistemas de avaliação do ensino” (SOUSA, 2003, p.177). A mesma autora aponta que dentre as propostas e práticas “[...] a avaliação [...] é a que tem tido maior potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias a de legislar e avaliar” (SOUSA, 2003, p.177).

As orientações assumidas pelas políticas educacionais a partir da década de 1990, onde o Estado assume as funções de Estado Avaliador vêm sofrendo críticas por parte de alguns estudos como os de Peroni (2009). De acordo com a autora, o Estado avaliador passou:

[...] a ter o papel mais de coordenação e controle de resultados do que de responsabilidade pela execução e materialização dos direitos sociais. E a ênfase no controle de qualidade tendo como parâmetro o mercado. A crise atual demonstra que o mercado como parâmetro de qualidade não deu certo, mas parece que esta crítica não foi feita pelos intelectuais orgânicos do capital, e nem será, já que o que está em disputa são projetos societários e de educação (PERONI, 2009, p.286).

As reflexões de Peroni são extremamente atuais quando relacionadas às características da política educacional em curso no sistema educacional do estado de São Paulo, que desde 1995 tem sua gestão orientada por resultados de avaliações externas e cujo controle de qualidade é baseado em parâmetros extremamente técnicos que desconsideram as especificidades econômicas, culturais e sociais dos seus alunos, das suas escolas e do seu entorno, conforme discussões teóricas que serão retomadas nas seções 3 e 4 e dos dados desta pesquisa que são discutidos na seção 7 do presente trabalho.

#### 2.4.1 Avaliação e legislação educacional no Brasil

Para que a avaliação pudesse assumir incontestável centralidade no âmbito das políticas educacionais foi necessário um corpo legal para lhe dar sustentação. Quando observamos a principal norma que orienta os sistemas educacionais e escolas do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. (BRASIL, 1996), promulgada no calor das reformas da década de 1990, nota-se a abrangência da avaliação em diferentes modalidades. No artigo 9, inciso VI, a referida lei estabelece que cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Tal obrigatoriedade vem sendo cumprida com as

avaliações externas em larga escala em âmbito nacional: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se desdobra em três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (SAEB, 2015, online). Vários Estados e municípios também vêm se utilizando de sistemas próprios de avaliação. A LDB também prevê critérios para a avaliação do rendimento escolar em processo em seu artigo 24, inciso V, alínea a: “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Ao visitarmos a história da avaliação educacional no Brasil percebemos a lógica pela qual se sustentou ao longo de séculos: até a década de 1970 foi utilizada para atender a um modelo de escola elitista e estava centrada no projeto pedagógico das instituições e servia como instrumento de medida para que os professores julgassem e/ou discriminassem os bons dos maus alunos (GATTI, 2002; GREGO, 2013). De acordo com Gatti:

Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros (GATTI, 2002, p.18).

Conforme nos mostra os estudos de Gatti (2002, p.19 e 20), a cultura de avaliação em nosso país nos anos de 1960 e 1970 nas escolas era de avaliações rigorosas que produziam a reprovação em massa e, conseqüentemente, a evasão dos alunos, especialmente os de baixa renda. Ainda hoje, quando se fala em avaliação educacional, muitas vezes se reporta a esse tipo de avaliação, o que restringe seu significado. Com o destaque da mídia, os exames nacionais e os vestibulares também reforçam a visão de que avaliar é medir conhecimento. De acordo com mesma autora, o empobrecimento dos processos avaliativos no Brasil se deve a um fator histórico: “[...] não formamos pessoas com base sólida em avaliação educacional [...]” (GATTI, 2002, p.20). Além disso, a produção científica sobre avaliação educacional foi pequena e esparsa por um longo período. Apenas mais recentemente,

[...] em razão das políticas educacionais instituídas nacionalmente e, em alguns estados, pela ampliação do debate sobre os problemas que envolvem a reprovação escolar das pessoas social e culturalmente desfavorecidas, a

área vem merecendo mais atenção, relativamente às suas diferentes abordagens, e alguns esforços de formação de especialistas começaram a se fazer presentes (GATTI, 2002, p.19-20).

Alguns fatores nos auxiliam a entender as razões pelas quais a Avaliação Educacional não acompanhou no campo teórico e conceitual a evolução que alcançou em outros países. Um deles é que esse campo foi introduzido em nosso país:

[...] nas primeiras décadas do século XX sob a égide da psicomетria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes. Nos anos 60, no âmbito da valorização de perspectivas mais tecnicistas em educação, passa a ser incorporada no contexto das políticas desenvolvimentistas do período. No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta 'sob suspeita' como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia (GATTI, 2002, p.21).

Somente a partir da década de 1990, com a iniciativa do Ministério da Educação começaram a aparecer de forma mais ampla nas políticas educacionais a preocupação com a questão da avaliação. No caso da política educacional do Estado de São Paulo, essa preocupação é evidente e vem se tornando um dos mecanismos mais importantes na gestão do sistema educacional.

### **3 OS TESTES PADRONIZADOS: limites e possibilidades da avaliação da aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação e do desempenho docente**

Tomando o ponto de vista hegemônico como o único legítimo, olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos sem neles reconhecer conhecimentos válidos. Os conhecimentos em sua diferença são postos à margem no processo de escolarização, cuja centralidade está no desempenho: produção passível de ser nomeada, localizada, hierarquizada e controlada. Os sujeitos são chamados à escola e nela se encontram com práticas que frequentemente negam suas diferenças, reduzem a alteridade à mímica, enfatizam a normalização e celebram a diversidade, instituindo discursos em que o *outro* perde o direito de narrar-se. Essas questões se articulam à reflexão sobre a dinâmica de avaliação instaurada, como processo tradicional de validação/negação da aprendizagem e dos conhecimentos, especialmente no que se refere aos modos como se incorpora a diferença aos processos dos estudantes (ESTEBAN IN: ESTEBAN E AFONSO, 2010, p.51).

O uso crescente e indiscriminado de testes padronizados, articulados a um currículo oficial, erigido como o único conhecimento válido e valorizado, porque o único a ser avaliado, como pontua Sacristán (2000), tem estimulado intenso e controverso debate nos meios educacionais. Defensores e críticos dos testes padronizados têm assumido posições opostas quanto à utilidade, relevância, pertinência e adequação dos testes para avaliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, quanto aos efeitos e impactos nos processos de escolarização e de gestão educacional, e nos sujeitos que participam e/ou são afetados pela avaliação, bem como em relação à sua eficiência e eficácia em avaliar a qualidade da educação e do currículo oficial e o desempenho docente. (POPHAN, 1999; DURAN, 2000; KOHN, 2000; LINDEN, 2007; HOLMES, 2009; BAKER et al, 2010; ESTEBAN, 2010; STYRON, STYRON, 2012; FREITAS, 2012; GUIBOND, MONTY, SCHAEFFER, 2012).

No entanto, considerando-se as avaliações padronizadas à luz dos conhecimentos teóricos na área da avaliação educacional e das pesquisas empíricas sobre seu uso na educação escolar vem-se construindo um consenso sobre suas reais finalidades e potencialidades, em especial tendo como foco os usos políticos desses testes padronizados, no âmbito do Programa Educação para Todos, capitaneado pela UNESCO (2015).

Nesse contexto, a compreensão dos limites e possibilidades dos testes padronizados no atendimento aos objetivos e metas propostos para sua utilização deve começar pela sua caracterização como modalidade de avaliação na e da escola básica.

Segundo o Glossary of education reform (ABBOTT, 2014, p.1):

Um teste padronizado é qualquer forma de teste que requer que todos os avaliados respondam às mesmas questões, ou uma seleção de questões de um mesmo banco de questões comuns, da mesma maneira, e que é corrigido de maneira consistente de acordo com um “padrão”, o que torna possível comparar o desempenho relativo de estudantes individuais ou de grupos de estudantes. Embora diferentes tipos de testes e avaliações possam ser “padronizadas” desta maneira, o termo é associado primariamente com testes de larga escala, administrados a uma larga população de estudantes, tal como uma avaliação administrada para todos os alunos da oitava série da escola pública de um Estado particular.

No âmbito escolar há dois tipos de testes padronizados: os testes de aptidão e os testes de aproveitamento. Os testes de aptidão são preditivos, eles visam antecipar a habilidade de um estudante para ser bem sucedido em um empreendimento intelectual ou físico, como “por exemplo, avaliar a habilidade em matemática, proficiência em linguagem, raciocínio abstrato, coordenação motora ou talento musical”. Esses testes têm sido muito questionados quanto à sua precisão e validade em prever o sucesso educacional futuro dos alunos (ABBOTT, 2014, p.2).

Os testes de aproveitamento:

[...] são elaborados para medir os conhecimentos e habilidades aprendidos na escola pelos estudantes ou para determinar o progresso acadêmico que eles têm feito durante um período de tempo (...) podem ser utilizados também para avaliar a efetividade de uma escola e professores, ou identificar a posição acadêmica apropriada de um estudante. Testes de aproveitamento são retroativos, no sentido que medem quão bem os estudantes têm aprendido o que eles são esperados para aprender (ABBOTT, 2014, p.2).

Discutindo os usos dos testes padronizados quando o foco central é a reforma das escolas e a melhoria do aproveitamento dos estudantes, Abbott (2014, p.3) aponta cinco funções a que servem: 1) Manter escolas e professores responsáveis pelos resultados educacionais e pela performance dos estudantes; 2) Avaliar se os estudantes têm aprendido o que eles são esperados para aprender, ou seja se atingiram os padrões de aprendizagem estabelecidos nas metas do governo; 3) Identificar defasagens na aprendizagem e progresso escolar dos estudantes; 4) Identificar defasagens de aproveitamento entre diferentes grupos de estudantes, incluindo diferenças na cor e na renda familiar e nas habilidades/desabilidades físicas ou de aprendizagem dos estudantes; 5) Determinar se as políticas educacionais estão funcionando como intencionado.

Teoricamente as avaliações padronizadas são identificadas como expressão de uma abordagem de avaliação de racionalidade tecnológica, em que se valoriza “a utilização de



procedimentos para encontrar respostas válidas e imparciais relativas ao desempenho de programas de natureza social”, orientando-se “para a análise quantitativa de resultados, em que há uma preocupação clara com a imparcialidade e a neutralidade dos avaliadores que, por isso mesmo, se mantêm distanciados dos contextos e objetos de avaliação” (FERNANDES, 2010, p.22).

Essas características de objetividade e imparcialidade são enfatizadas pelos defensores das avaliações padronizadas, por considerarem que esses atributos é que as tornariam úteis, e mesmo imprescindíveis, para o propósito de accountability de escolas e professores, para possibilitar comparação entre estudantes, escolas, regiões administrativas e regiões geográficas do Estado e do país. Sendo elaborados a partir de padrões ou de uma matriz de referência pré-estabelecida pelos órgãos centrais, orienta os professores sobre o que deve ser ensinado e quando algum conteúdo ou habilidade deve ser ensinado ou revisto com os alunos. (COLUMBIA UNIVERSITY, 2013; SÃO PAULO, 2009b). Como acentuado em documento divulgado pela Columbia University (2013, p. 2):

Provavelmente o maior benefício dos testes padronizado é que **professores e escolas são responsáveis por ensinar aos estudantes o que eles são requeridos para saber para estes testes padronizados**. Isto se deve principalmente a que estes resultados se tornam registros públicos e professores e escolas que não desempenham a par com o esperado podem ficar sob intenso escrutínio. E esse escrutínio pode levar à perda do emprego e em alguns casos a escola pode ser fechada ou terceirizada pelo Estado (Grifo nosso).

Em pesquisa sobre o Estado da arte da avaliação educacional Duran (2000) identificou 12 artigos que conceituavam a avaliação de monitoramento como “a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito dos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação do ensino básico” (p.1) e envolvendo as mesmas características:

a) medida da qualidade da educação – o que supõe estabelecer mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos *produtos* do processo educativo; b) bases para o desenho de instrumentos para medir qualidade educativa, com ênfase nos indicadores de qualidade: *qualidade de produto* – aprendizagem dos alunos e *qualidade do processo* de ensino – medidas e acesso, fluxo escolar, características da escola e de investimentos financeiros com a educação; c) mensuração sistemática como meio de fornecer informações para a avaliação, para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e para servir de base à monitoração do sistema educacional, com o objetivo de melhorar sua qualidade; d) gerenciamento do sistema de avaliação e sua implementação.

Na ótica dos governos que as privilegiam, as avaliações padronizadas teriam como finalidade a melhoria da qualidade da educação, o acompanhamento da qualidade dos serviços educacionais prestados e da progressão dos alunos no atendimento de metas de desempenho escolar a ser alcançada pelos múltiplos grupos de alunos, independentemente de variáveis como raça/etnia, baixa renda ou aluno público alvo de educação especial.

A ideia básica que tem sustentado o uso de avaliações padronizadas, no dizer de Moses e Nanna (2007, p.57) é que essas avaliações “motivam estudantes e educadores para aumentar o desempenho acadêmico (como medido pelos escores dos testes) e consequentemente ajudam a suprimir as diferenças educacionais de raça, etnicidade e classe social”.

Análises da literatura e de pesquisas têm confirmado largamente as funções de *accountability* e de controle do sistema e da produtividade que as avaliações padronizadas são adequadas para medir, mas somente para poucos estudiosos as avaliações padronizadas ajudariam a melhorar as escolas, servindo como instrumentos diagnósticos, medidas de impacto do currículo e monitoramento da eficácia e progresso de ambos, professores e alunos (EVERS, WALBERG, 2004; MEHRENS, 2004).

Mas, após quase três décadas do uso de testes padronizados para avaliar a qualidade da educação, em geral os estudos e pesquisas têm denunciado o fracasso dessa modalidade de avaliação, especialmente quando associadas a uma política de responsabilização punitiva e a expectativas de metas homogêneas e focadas em critérios de desempenho de avaliações internacionais para todos os grupos de alunos – raça/etnicidade, classe social, deficiência.

Embasadas nestes estudos e pesquisas as principais críticas ao uso intensivo de avaliações padronizadas concentram-se, em especial, em sua incapacidade para medir efetivamente a aprendizagem dos estudantes, no reducionismo do currículo, focado no que é avaliado nas avaliações dos governos e do tempo de aprendizagem e em sua inadequação para avaliar o desempenho de professores e escolar.

Uma das críticas fortemente fundamentadas em resultados de pesquisa é que os resultados das avaliações padronizadas não expressam as aprendizagens efetivas dos alunos pela tendência psicométrica de eliminar itens de testes não adequados à discriminação e comparação dos alunos; por serem aplicados de forma pontual, em um dia específico; por não permitirem a avaliação de habilidades de ordem superior como criatividade e pensamento crítico; por não levarem em conta fatores externos, tais como: idade e defasagem idade/série, hábitos de leitura, origem socioeconômica e cultural, histórico escolar e as orientações

motivacionais dos alunos (HARRIS; HARRIS; SMITH, 2012; STYRON, STYRON, 2012; MARTINELLI, GENARI, 2009; ESPOSITO, DAVIS, NUNES, 2000; POPHAN, 1999).

Uma das críticas mais impactantes contra o uso dos testes padronizados para avaliar a aprendizagem dos alunos, a qualidade do ensino e o desempenho dos professores, é feita por Pophan (1999), proeminente pesquisador na área de avaliação educacional nos Estados Unidos, conhecido por sua contribuição para o desenvolvimento e divulgação dos testes referentes a critério. Em seu artigo *Por que os testes padronizados não medem a qualidade educacional*<sup>1</sup> o autor afirma que “os testes padronizados não devem ser usados para avaliar a qualidade da educação. Isto não é o que eles são supostos para fazer” e apresenta várias razões do porque seu uso para estas finalidades é equivocado e pode levar a erro de julgamento.

A primeira razão é que os testes padronizados são elaborados para permitir avaliar os conhecimentos e habilidades de um aluno em relação a outros alunos, sendo, portanto, referenciados na norma ou padrão de grupo, que pessoas interessadas:

[...] façam inferências válidas sobre os conhecimentos e habilidades que um dado estudante possui em uma área de conteúdo particular. Mais precisamente, esta inferência é referenciada na norma (ou padrão de grupo) de modo que os conhecimentos e/ou habilidades relativas de um estudante possa ser comparada com aqueles possuídos por uma amostra nacional de estudantes da mesma idade ou grau de ensino (...) mas há uma enorme quantidade de conhecimentos e habilidades que as crianças em qualquer nível de ensino são esperadas para saber. O tamanho substancial que um teste padronizado de aproveitamento é suposto para representar apresenta genuína dificuldade para os desenvolvedores de tais testes. Se um teste atualmente cobrisse todos os conhecimentos e habilidades em um domínio, ele seria muito longo (assim) estes testes contém muito poucos itens para permitir comparações significativas das forças e fraquezas de um estudante (p.8-9).

Assim, para Pophan, uma razão pela qual os testes padronizados não são apropriados para avaliar a aprendizagem efetiva dos alunos e, portanto, da qualidade da educação é a exigência psicométrica de selecionar itens de teste que “permitam comparação significativa entre os estudantes, de somente uma pequena coleção de itens” (1999, p. 12). Para que esta missão essencial dos testes padronizados seja cumprida, os itens de teste que fazem o melhor trabalho de distribuir os escores dos estudantes ao longo da curva de Gauss são itens que sejam respondidos somente por 40 a 60 por cento dos alunos, ou seja, que tenha maior poder de discriminar os scores obtidos pelos alunos nos testes. Já um item que possa ser respondido por 90 por cento dos alunos dificilmente passará pela inspeção dos desenvolvedores e tenderá a ser eliminado, pois “na perspectiva da eficiência do teste em providenciar interpretações comparativas, estará sendo respondido corretamente por alunos demais” (p.12).

Em função dos procedimentos a que é submetido, explica Pophan (1999, p.12) “[...] itens em que os estudantes têm bom desempenho frequentemente são excluídos. Entretanto, itens nos quais os estudantes têm bom desempenho cobrem o conteúdo que, por causa de sua importância, os professores enfatizam mais”. Desta forma, ressalta Pophan:

[...] quanto mais o professor faça um bom trabalho ensinando conhecimentos e habilidades importantes, menor será a probabilidade dos testes padronizados medirem tais conhecimentos e/ou habilidades. Avaliar a efetividade instrucional dos professores utilizando instrumentos de avaliação que deliberadamente evitam conteúdo importante é fundamentalmente tolice (1999, p.12).

Outra razão apontada por Pophan (1999) do porque instrumentos de avaliação padronizados não avaliam a qualidade da educação é a dificuldade de se elaborar itens de teste que avaliem adequadamente apenas os conhecimentos e/ou habilidades que se propõem a avaliar. Muitos itens em avaliações padronizadas cobram habilidades intelectuais inatas e/ou adquiridas pelos estudantes em seu ambiente cultural e social. Neste sentido, o desempenho do estudante nos testes não pode ser explicado pelo que ele aprende na escola, mas pela sua aptidão intelectual ou pela aprendizagem que adquiriu fora da escola. Lembra, nesse sentido, que hoje temos de considerar que há múltiplas inteligências, como bem ilustra o trabalho de Gardner (1995) que os alunos não têm a mesma inteligência lógico-matemática ou inteligência linguística, mas que podem ter uma bem desenvolvida inteligência interpessoal ou intrapessoal, mas que essas capacidades intelectuais não são medidas pelos testes padronizados.

No mesmo sentido situa-se a crítica de Harris, Harris e Smith ao afirmarem que “[...] os testes padronizados podem medir somente uma porção das metas educacionais, as quais são necessariamente mais amplas e mais inclusivas do que um teste pode medir [...]” (2012, p. 2) e que aproveitamento escolar “[...] é muito mais que escores de testes, mas também inclui participação em aula, padrões que os alunos utilizam para tomar notas em aula e padrões de desenvolvimento profissional dos professores[...]” (2012, p. 2). Harris, Harris e Smith listam também uma série de capacidades, que todos esperam que os alunos desenvolvam e que consideramos como resultados valiosos do aproveitamento escolar dos alunos, e que “[...] geralmente nem mesmo tentaríamos utilizar testes padronizados para avaliá-los: criatividade, pensamento crítico, resiliência, motivação, curiosidade, entusiasmo, empatia, autoconsciência, autodisciplina, liderança, honestidade, integridade [...]” (2012, p. 2), entre outros.

Embasado em pesquisa conduzida por Alfie Kohn (2000), que comprovou estatisticamente que estudantes com altos scores em testes padronizados apresentavam um

estilo de pensamento superficial, Harris, Harris e Smith (2012) alertam para os efeitos negativos dos testes padronizados. Estudantes foram classificados neste estilo de pensamento superficial quando “simplesmente copiavam as respostas, usavam muito a intuição e pulavam as partes mais difíceis” (p. 3). Com base nesses estudos Harris, Harris e Smith concluíram que:

[...] há mais problemas associados ao impacto da testagem padronizada do que simplesmente o fato de a tecnologia de testes não poder medir eficiente e acuradamente alguns atributos vitalmente importantes que todos desejamos como resultado do “rendimento escolar” de nossas crianças (...). Por ignorar atributos que eles não podem avaliar de maneira apropriada, os testes padronizados inadvertidamente criam incentivos para os estudantes se tornarem pensadores superficiais – para buscar a resposta rápida, fácil e óbvia. Isto é dificilmente um ‘rendimento’ que a maioria dos pais quer para suas crianças (2012, p.3).

Em relação à influência de fatores extraescolares no desempenho dos estudantes nos testes padronizados, pesquisa conduzida por Espósito, Davis e Nunes (2000) com dados do SARESP de 1996, 1997 e 1998, permite dimensionar o grau de influência de fatores externos à escola no desempenho dos alunos. Considerando os resultados do modelo geral de análise dos dados por meio do software Hierarchical Linear Modeling (HLM), a tabela abaixo, elaborada pelas autoras, sintetiza as características que interferem nos resultados alcançados:

**Variáveis que interferem nos resultados das provas de língua portuguesa aplicadas aos alunos que iniciavam a 1ª série de ensino médio, no período diurno**

Nível	Parâmetro	Estimativa	Erro padrão	p-value
	Intercepto	29,4590	0,7438	0,000
Aluno				
	Sexo	1,4853	0,1765	0,000
	Idade	0,9639	0,1173	0,000
	Escolaridade do pai	0,4106	0,1366	0,003
	Escolaridade da mãe	0,3350	0,1414	0,018
	Número de livros	1,1775	0,1114	0,000
	Lazer	1,5565	0,1491	0,000
	Aspirações	2,6979	0,0853	0,000
	Curso extra	1,1455	0,0830	0,000
	Mudou de escola	1,3557	0,1458	0,000
	Repetiu de ano	2,8757	0,1612	0,000
	O que costuma ler	3,1376	0,1347	0,000
	Tempo de lição de casa	0,6482	0,1132	0,000
	Dificuldade de aprendiz.	3,4861	0,1802	0,000
	Avaliações	0,3394	0,1023	0,001
	Auto-avaliação — leitura	1,9840	0,1167	0,000
	O que dificulta aprendiz.	2,4607	0,1380	0,000
	Reforço escolar	3,6596	0,2494	0,000
	Trabalho (Trab1) -	3,5509	0,3924	0,000
	Trabalho (Trab2) -	1,9364	0,3496	0,000
Escola				
	Postura do professor	0,4217	0,1397	0,003
	Uso Laboratório	0,4155	0,1420	0,004
	TIPO3 — 5ª a 8ª e E.M.	-3,3098	0,4122	0,000
	TIPO5 1ª a 4ª e E.M.	-5,0723	2,0492	0,014
	TIPO7 1ª a 8ª e E.M.	-2,5074	0,5288	0,000
Delegacia				
	Coordenadoria (COGSP)	-1,1787	0,4007	0,004

(ESPÓSITO; DAVIS; NUNES, 2000, p.13).

Os dados da pesquisa apresentados acima demonstram que há uma série de variáveis que interferem nos escores a partir dos dados da avaliação do SARESP que independem da escola ou do professor. De acordo com Espósito et al (2000), ao analisar os fatores que interferem no rendimento escolar dos alunos da 1ª série do ensino médio em Língua Portuguesa em três níveis ou fontes de variabilidade: alunos, escolas e diretorias regionais de ensino. Nas variáveis relativas aos alunos estão as características individuais (sexo e idade); a origem socioeconômica e cultural; as características do histórico escolar; as expectativas em relação ao futuro profissional; informações prestadas pelos alunos como a forma pela qual os resultados das avaliações são comunicados aos alunos e a frequência ou não às classes de recuperação. Nas variáveis relativas à escola como as instalações físicas, espaço pedagógico, equipamentos, computadores, recursos didáticos, laboratórios, projetos desenvolvidos ou

programas, direção da escola, coordenador pedagógico, programa educação continuada da SEE-SP, perfil da postura do professor, trabalho em equipe, valorização profissional, gestão pedagógica, gestão administrativa e prestígio da escola. E por fim a Coordenadoria à qual a Diretoria de Ensino pertence. A partir de tais dados é possível inferir que - para além das questões sociais, culturais, econômicas e institucionais - o lazer, as aspirações e hábitos dos estudantes também interferem nos escores da avaliação baseada em testes padronizados, como é o SARESP.

Nos Estados Unidos, um grupo de pesquisadores eméritos nas áreas de avaliação e medidas educacionais, de pesquisa educacional e de políticas educacionais, representando organizações científicas do mais alto nível, a convite do Instituto de Políticas Econômicas (Economic Policy Institute) produziu, em 2010, um documento que representa o estado da arte do uso de avaliações padronizadas, discutindo suas limitações para avaliar os conhecimentos e habilidades aprendidas exclusivamente em sala de aula; os vieses e desvios de interpretação a que conduzem as análises estatísticas baseadas em dados puramente quantitativos; os efeitos nefastos de seus usos para avaliar o rendimento dos estudantes e seus ganhos ao longo da trajetória escolar, para avaliar e monitorar a efetividade do trabalho docente e a qualidade da educação.

Analisando os fatores que têm influenciado o rendimento dos alunos nas avaliações padronizadas e os ganhos de escores nestes testes (que atualmente têm sido atribuídos ao “efeito-professor”), Baker et al (2010) verificaram que inúmeros “[...] fatores têm sido encontrados que têm forte influência nos ganhos de aprendizagem dos estudantes, à parte do professor à quem estes escores têm sido atribuídos” (p.3). Dentre os inúmeros fatores identificados pelos autores pode-se destacar: a influência das características socioeconômicas e culturais e das experiências prévias dos estudantes tanto na escola como no ambiente escolar, familiar e comunitário; a influência de outros professores, tanto de anos prévios como no ano atual cursado pelos estudantes; o efeito escola e o efeito da posição geográfica da escola; a política de alocação dos alunos nas classes; influências múltiplas na aprendizagem dos alunos.

Enquanto o uso de avaliações padronizadas parte do pressuposto de que os escores obtidos nestas avaliações constituem medidas válidas e confiáveis dos ganhos de aprendizagem dos estudantes em sala de aula, ou seja, que constituem medidas confiáveis do “efeito professor” no rendimento dos alunos, resultados de pesquisas indicam que as aprendizagens e ganhos de rendimento dos alunos são causados por muitas outras variáveis alheias ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Dentre as variáveis que influenciam a aprendizagem e ganhos em rendimento escolar encontram-se as atribuídas às características dos alunos. Como pontuado no estudo de Baker et al:

Cientistas sociais têm reconhecido a longo tempo que os escores de testes dos estudantes são fortemente influenciados por fatores socioeconômicos tais como a educação dos pais e ambiente de leitura em casa, recursos familiares, saúde do estudante, mobilidade da família e a influência de pares da vizinhança, e de colegas de classe que podem estar em situação relativamente mais ou menos favorecida. (...) Ganhos em escores nos testes são também fortemente influenciados pela frequência à escola e uma variedade de experiências de aprendizagem fora da escola, em casa, com amigos, em museus e bibliotecas, em cursos de verão, on-line e na comunidade. Pais bem educados e que oferecem suporte podem auxiliar suas crianças com trabalho de casa e assegurar uma ampla variedade de outras vantagens para eles. Outras crianças têm pais, que por uma variedade de razões, são inábeis para dar suporte a suas aprendizagens acadêmicas (2010, p.8).

O peso destas variáveis no rendimento escolar dos alunos desqualificam os escores obtidos por meio de instrumentos padronizados como indicadores da aprendizagem e dos ganhos de rendimento escolar dos alunos, tornando pouco confiáveis as inferências feitas, a partir destes escores quantitativos, sobre o sucesso ou fracasso das escolas em oferecer educação de qualidade.

Importante ainda considerar resultados das análises de Baker et al (2010, p. 11) sobre o uso dos escores dos alunos para a inferência sobre a efetividade individual de uma sala de aula, cujos “resultados são baseados em um pequeno número de estudantes levando a flutuações muito mais dramáticas de ano para ano”. De fato, as pesquisas têm mostrado que um professor que recebe uma alta pontuação em um ano, pode receber uma pontuação muito baixa no outro. E esta flutuação pode ser explicada pelas características dos alunos presentes na classe que lhe for atribuída. Explicando essas diferenças Baker et al exemplificam:

Amostras pequenas de estudantes podem providenciar má interpretação dos resultados por muitas razões. Nenhum estudante produz um escore idêntico em testes aplicados em tempos diferentes. Um estudante pode se sair menos bem que seu escore esperado em um teste específico se ele vem para a escola tendo tido uma má noite de sono, e pode se sair melhor que o esperado se ele vem para a escola excepcionalmente bem repousado. Um estudante que não está certo da resposta correta pode ter sorte na suposição da resposta correta de uma questão de múltipla-escolha em um teste, e mais infeliz em sua suposição em outro. Pesquisadores estudando a flutuação média de professores e escolas ano a ano têm notado fontes de variação que afetam o grupo inteiro de estudantes, especialmente os efeitos de classes particularmente cooperativas ou particularmente disruptivas (2010, p.11-12).



Além disso, com base em resultados de pesquisa advertem que:

[...] professores trabalhando em regiões mais abastadas poderiam quase sempre ser considerados mais efetivos que professores de regiões periféricas se os escores de rendimento de seus estudantes fossem interpretados diretamente como uma medida de efetividade (BAKER et al, 2010, p-12).

Os autores denunciam também a baixa confiabilidade das inferências feitas a partir dos escores dos estudantes em testes padronizados devido à imprecisão e instabilidade dos modelos estatísticos utilizados. Analisando resultados de extensa produção científica na área e documentos de organizações líderes nas áreas de educação, estatística, psicometria, política educacional e economia, Baker et al (2010) ressaltam que existe hoje um consenso na comunidade científica de que os modelos estatísticos utilizados para analisar os resultados das avaliações padronizadas, baseados nos escores quantitativos dos estudantes, não são confiáveis, mesmo quando utilizados métodos sofisticados de valor agregado, devido “[...] à sua instabilidade e fracasso em desagregar outras influências na aprendizagem, que podem criar confusão quanto às fontes relativas de influência no rendimento escolar” (p.8).

Com base em todos esses estudos esses autores enfatizam:

E finalmente, é importante que o público reconheça que os testes padronizados agora em uso não são perfeitos, e não providenciam medidas do rendimento dos estudantes que se propõe a medir. Não só eles são sujeitos a erros de vários tipos (...) mas são medidas reduzidas do que os estudantes sabem e podem fazer, apoiando-se largamente em itens de múltipla-escolha que não avaliam habilidades de comunicação, profundidade de conhecimento e compreensão, ou pensamento crítico e habilidades de desempenho (BAKER et al, p.10).

Na medida em que os testes padronizados se focam em conhecimentos e habilidades pré-fixadas em uma matriz de referência produz o que os pesquisadores têm denunciado como um reducionismo do currículo na prática, com sérios comprometimentos à formação desejável dos alunos, “[...] necessária para se tornarem participantes efetivos em uma sociedade democrática e contribuidores de uma economia produtiva” (Baker et al, 2010, p.16).

Esse reducionismo curricular tem como fonte a pressão sobre professores e escolas para “ensinar para o teste” visando aumentar o desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas desenvolvidas por órgãos externos em detrimento a ensinar para o currículo, e como pontua Styron e Styron (2007, 22):

[...] devido ao alto risco envolvendo estas testagens, educadores ao redor dos Estados Unidos têm adotado crenças pessoais tanto quanto estratégias de ensino para compensar tais práticas de avaliação. Um exemplo destas práticas é o que é conhecido como ensinar para o teste.

A concentração do tempo de sala de aula em ensinar os conhecimentos e habilidades que serão cobrados pelos testes rouba o tempo necessário para o ensino de outros conhecimentos e habilidades relevantes para a formação dos alunos. Baker et al (2010) chamam a atenção para o fato dos testes padronizados se restringirem às disciplinas de línguas, com ênfase em leitura e redação e em matemática o que leva a um reducionismo do currículo que toma a forma de realocações de esforços entre as matérias cobertas na grade plena do currículo, e de realocações de esforços dentro das próprias áreas, que são orientadas para o atendimento dos conhecimentos e habilidades privilegiados nas avaliações padronizadas.

Um problema final a ser considerado é o do uso do resultado de avaliações padronizadas para subsidiar decisões de ensino para a melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com Pophan (1999) os descritores do que é testado nas avaliações padronizadas “[...] frequentemente são muito gerais para permitir pressuposições de ensino alinhadas com o que foi testado (...) e tal desalinhamento reconhecido ou não, frequentemente levará para conclusões espúrias sobre a efetividade da educação em um dado local” (p.10). Dadas condições diversificadas quanto aos recursos disponíveis nas escolas, quanto à cultura da comunidade local em que está situada a escola, às características socioeconômicas e culturais dos alunos, à presença ou não de alunos com dificuldades especiais em uma sala de aula, quanto ao estilo de ensino dos professores e aos estilos de aprendizagem dos alunos “o pressuposto alinhamento entre o que é testado e o que é ensinado não é garantido” (p.10).

E isso acontece porque as avaliações padronizadas são elaboradas para discriminar os bons dos maus alunos em relação a um conjunto de conhecimentos e habilidades definidos como a norma ou padrão de desempenho de um grupo de referência. Além disso, como esclarece Pophan (1978) em seu livro *Criterion-reference measurement (Medida referente a critério)*:

[...] quando instrutores tentam utilizar testes referente a norma para propósitos de diagnóstico (...) os dados providenciados por um teste padronizado somente oferece uma vaga noção de que habilidades o estudante atualmente tem. Como nós temos visto, testes referente a norma nos proporcionam com uma indicação aproximada da posição relativa dos estudantes, isto é, em relação a outros estudantes. As competências precisas que os estudantes têm ou não dominado são

apenas elusivas. Desapontado ficará o professor que tentar criar um programa instrucional baseado em tais insuficientes informações (p.77).

E Pophan (1978) acrescenta:

Embora os testes referentes à norma ofereçam realmente fraca assistência para os educadores para propósitos instrucionais, ao menos a maioria dos professores tem reconhecido este problema. O problema real surge quando nós voltamos nossa atenção para as atividades que se expandem rapidamente no campo da avaliação educacional, uma arena onde os testes referente a norma realmente têm sido mais indiscriminadamente empregados (p.77).

A discussão dos usos atuais da avaliação padronizada e de seus limites e possibilidades aqui explicitadas representam, no dizer de Pophan (1999, p.14), “[...] uma situação, que na perspectiva de um educador, parece muito desesperançosa”. E questiona e sugere aos educadores:

O que? Se alguma coisa pode ser feita? Eu sugiro um triplo ataque prolongado ao problema. Primeiro, eu penso que vocês necessitam aprender mais sobre as vísceras dos testes de rendimento padronizados. Segundo, eu penso que vocês deveriam realizar uma campanha educacional de modo que seus colegas da educação, os pais das crianças na escola, e os legisladores das políticas educacionais compreendam o que são realmente as falhas e fraquezas dos testes de rendimento padronizados. Finalmente, eu penso que vocês necessitam planejar formas mais apropriadas de obter evidências baseadas na avaliação formativa (p.14).

É necessário estar-se consciente de que as sugestões de Pophan apresentam na atualidade um desafio incomensurável, considerando que vivemos em um contexto em que os testes padronizados têm sido introjetados em nossa cultura escolar, ou no dizer de Moses e Nanna (2007, p.63) “[...] têm se tornado parte da fabricação social que envolve nossa cultura (e) como tal, os efeitos de longo alcance que o anterior movimento dos testes tem tido, e continua a ter, em nosso subconsciente coletivo cultural é difícil de discernir”.

#### **4 POLÍTICA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO**

A presente seção busca discutir as orientações da política educacional no Estado de São Paulo por meio de alguns pontos considerados essenciais para se entender o caminho percorrido pela avaliação no contexto da política educacional a partir de meados da década de 1990 até os dias atuais. Os temas abordados privilegiam as questões relacionadas à gestão e à avaliação no sistema educacional paulista, a interpretação dos estudos e pesquisas sobre o SARESP, e os seus efeitos na prática pedagógica e avaliativa do professor e no currículo ensinado nas escolas.

A orientação da política educacional do Estado de São Paulo a partir de 1995 passou por profundas mudanças. Os documentos indicam que o contexto dessas mudanças no sistema educacional paulista aconteceu em paralelo à Reforma do Estado no Brasil. Em Comunicado publicado no Diário Oficial do Estado no dia 23.03.1995 (SÃO PAULO, 1995), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo expõe a situação em que se encontrava o sistema público de educação e propõe mudanças na sua gestão<sup>10</sup>. De acordo com as justificativas do documento, a educação pública paulista:

Além de gigantesca, morosa e centralizadora, a estrutura também é composta por compartimentos relativamente estanques e superpostos, sem uma política clara capaz de unificar ações nas suas diferentes instâncias e dimensões. A Secretaria da Educação do Estado não conta, adicionalmente, com mecanismo de avaliação e controle do serviço prestado. É preciso não só fornecer dados sobre a rede, deixando-a transparente para a sua clientela como, também, incentivar uma maior participação da comunidade, aumentando seu nível de interação com a escola. [...] (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

As justificativas do comunicado acima citadas, onde se utiliza de termos como “controle do serviço prestado” e “clientela” indicam uma visão de gestão empresarial da Educação pública. O documento apresenta ainda como justificativas para se promover as reformas, a importância da Educação para o sucesso econômico e social do país no cenário de avanço tecnológico dos anos 80 e do processo de globalização da economia. De acordo com a

---

<sup>10</sup> O Comunicado, datado de 22 de março de 1995, se constitui de uma análise sobre a situação do sistema educacional paulista, justifica a necessidade da reforma e propõe novos parâmetros de gestão. Foi publicado no início do governo de Mário Covas no Diário Oficial do Estado (DOE) do dia 23 de março de 1995.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), as condições impostas pela Pós-modernidade exigem “um novo perfil de cidadão” adaptável às rápidas mudanças impostas pelo processo de globalização (SÃO PAULO, 1995). Após tecer críticas e considerações onde é questionado o sistema público de ensino por sua ineficiência e ineficácia, o comunicado propõe a criação de um sistema de avaliação como:

[...] condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos [...] (SÃO PAULO, 1995, p.9 e 10 – grifos nossos).

As indicações das mudanças da orientação da política educacional do Estado de São Paulo a partir de 1995, orientadas por um governo neoliberal, apostou que o aumento da produtividade e a melhoria dos resultados escolares ocorreriam com a divulgação do desempenho e com a promoção da competição entre as escolas e, ainda, com a fiscalização da população a partir do acesso às informações divulgadas. As propostas para a reforma do sistema educacional paulista colocam a avaliação como mecanismo essencial para se promover o controle e a regulação da aprendizagem dos alunos, das atividades dos profissionais da educação e das escolas. De acordo com Afonso (2010), tais características têm orientado as políticas educacionais contemporâneas.

As políticas de avaliação (dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas) têm marcado o campo da educação, nomeadamente da educação pública estatal, sendo justificadas por discursos muito díspares e contraditórios. Consoante os discursos, o enfoque pode conter a questão (ideológica e, num certo sentido, foucaultiana) do controlo e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos da educação, bem como referências, mais ou menos explícitas, à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos, à compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia, à melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes, ao apoio à decisão política, ao suporte a estratégias de comparativismo educacional baseadas em *rankings* de excelência, à livre escolha parental e ao mercado e *quase-mercado* de serviços educativos [...], à estruturação, ainda que parcial, de modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) (AFONSO, 2010, p.345, grifos do autor).

Em síntese, as diretrizes da política educacional do Estado de São Paulo para o período 1995-1998 foram pautadas em três pilares: a reforma e racionalização da rede administrativa, a descentralização e a desconcentração administrativa e a adoção de novos padrões de gestão. De acordo com Palma Filho (2010, p.158-160), as principais mudanças durante o governo de Mário Covas foram: extinção da Escola Padrão; reorganização da Rede Física; Instituição do regime de progressão continuada no ensino fundamental; extinção de Divisões Regionais de Ensino e criação das Diretorias Regionais de Ensino; o Programa de Educação Continuada (PEC), que visou à formação continuada do professor; e o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município que transfere para os municípios a responsabilidade pela manutenção e funcionamento do ensino fundamental.

Em 1996 foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) para o monitoramento do desempenho das escolas da rede (SÃO PAULO, 1996). De acordo com Castro (2009a), o Saresp foi criado com financiamento do Banco Mundial e “[...] desde o início, esse sistema configurou-se como uma avaliação anual, censitária e diagnóstica, compulsória para as escolas da rede administrada pela SEE-SP [...]” (CASTRO, 2009a, p. 288). A avaliação passou a ocupar posição central na definição das políticas educacionais no Estado de São Paulo e a funcionar como mecanismo de controle e regulação das escolas e dos profissionais da rede pública paulista.

De acordo com Grego (2012), a reforma do sistema educacional paulista de 1995 se constituiu em novas rupturas que levaram:

[...] à introdução de medidas de grande impacto nas escolas como o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública e à edição de um ‘pacote’ de reformas na área da avaliação, envolvendo tanto a avaliação da aprendizagem dos alunos como a avaliação institucional (interna e externa) e a extinção da Escola-Padrão. No conjunto, essas medidas se constituíram, efetivamente, em um fator de socialização e regulação do pensamento e da prática avaliativa do professor, visto que acabaram por retirar-lhe todo o poder no processo de avaliação, num contexto em que *é proibido repetir* (GREGO, 2012, p.73 – grifos da autora).

A palavra “é proibido repetir” ganha expressão nos atos normativos sobre “[...] recuperação paralela e nas férias, sobre classes de aceleração, remanejamento e reclassificação de alunos, procedimentos paralelos e intensivos de reforço” (GREGO, 2012, p.74). Para amparar a ordem “é proibido repetir”, foi instituído o regime de progressão continuada no ensino fundamental, que tem por obrigação “[...] garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a

partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo” (SÃO PAULO, 1997b). A instituição da Progressão Continuada e a organização do ensino em ciclos se constituíram em medidas de impacto na política educacional do Estado de São Paulo, pois diante de tal opção, a avaliação que se realizava no interior da escola teve que ser repensada e não fazia mais sentido a avaliação classificatória e excludente que reprovava ao final do ano letivo os alunos que a ela não se adaptassem (ARCAS, 2010).

O regime de progressão continuada propôs uma nova roupagem à avaliação da aprendizagem do aluno acompanhando o que estabeleceu a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) quanto aos dispositivos que estabeleceram as características básicas que compõem uma avaliação formativa e em processo. As orientações do Conselho Estadual de Educação de que a avaliação no contexto da progressão continuada e da organização do ensino em ciclos nas escolas da rede pública deveria ser orientada por:

[...] um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas etc (SÃO PAULO, 1997b).

Entretanto, de acordo com Grego (2013), a proposta de avaliação formativa que continuou a vigorar oficialmente no Brasil tem suas bases teóricas no modelo proposto por Bloom, Hasting e Madaus (1971), organizada em uma sequência de instrução em pequenas fases. Ao final de cada pequena fase os alunos são avaliados por meio de testes quanto ao atendimento dos objetivos “[...] para em sequência receberem o *feedback* do professor e, em caso de dificuldades serem detectadas, sejam submetidos a atividades de recuperação, após as quais deverá haver nova avaliação” (GREGO, 2013, p.93). A mesma autora aponta que esta sequência subordina o processo de ensino e de aprendizagem à mecânica dos instrumentos e processos de avaliação, pois o sucesso do aluno é condicionado ao controle das aprendizagens para o atendimento “[...] de um conjunto de objetivos instrucionais externamente definidos que mantém inalteradas as estruturas e formas de organização escolares e a função da avaliação de posicionar os alunos em relação a uma norma ou critério” (GREGO, 2013, p.93).

A transposição das prescrições da legislação para a prática na escola tem sido um desafio aos professores e demais profissionais da área pedagógica. Pesquisas como a de Grego (2012) têm corroborado a ideia de que a avaliação educacional tem sido um campo de tensões entre as orientações das políticas avaliativas e a realidade do chão da escola. A autora aponta especificamente para essa questão ao analisar a correspondência entre a teoria e a prática e pondera que as prescrições das normas legais não refletem a prática cotidiana no interior das escolas. O estudo de Grego (2012), ao analisar o período que vai de 1992 até 2009, indica que há um distanciamento entre os referenciais teóricos e metodológicos presentes nos documentos e o que realmente acontece no cotidiano escolar por conta da “[...] persistência de procedimentos de avaliação contraditórios, evidenciando um descompasso entre o normatizado e o efetivado nas escolas [...]” (p.63).

Num sistema de ciclos e de progressão continuada, a avaliação formativa e em processo deveria considerar a evolução do desempenho do aluno ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e não em comparação com outros alunos e essa necessidade requer que se adote uma avaliação que considere o aluno como o centro do processo educativo.

Com Gabriel Chalita à frente da SEE-SP no governo de Geraldo Alckmin, em 2003 foi implementado um amplo programa de formação continuada dos professores denominado de “Teia do Saber” que dá continuidade às ações do Programa de Educação Continuada (PEC). O programa seleciona alguns temas com base em informações das avaliações do SARESP e do IDEB para compor as ações de formação docente desenvolvidas na Teia do Saber, que dentre outros, se destacam:

[...] alfabetização e letramento; alfabetização científica e matemática; a arte como conhecimento humano sensível-cognitivo [...]; inclusão escolar – progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização da trajetória escolar; desenvolvimento curricular: o ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação; escola democrática e plural – a marca do acolhimento; currículo e cidadania etc (PALMA FILHO, 2010, p.164-165).

No período 2007-2010, na gestão do governador José Serra foram adotadas várias medidas para abrir caminho para a criação de um sistema de accountability baseado na avaliação e na responsabilização como definição do Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2008d); a construção de matrizes de referência para avaliação, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que toma por base a avaliação do SARESP para medir o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua



Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar (SÃO PAULO, 2008c). Importante frisar que o sistema de responsabilização educacional do Estado de São Paulo é superficial mesmo possuindo apenas alguns elementos constitutivos que obrigatoriamente fazem parte de um sistema de accountability completo, pois não implica em fechamento de escolas e demissão de professores. De acordo com Afonso (2012, p.471), o significado do conceito accountability pode ser pensado a partir dos pilares que o constituem de forma articulada: “[...] a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização”. A avaliação é o eixo articulador fundamental para produzir os dados necessários à prestação de contas e, conseqüentemente, à responsabilização. Atualmente, a política educacional paulista, embora apresente formas apenas parcelares de accountability, possui esses traços marcantes: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Em 2011, de volta ao governo do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin promove outras mudanças impactantes na política educacional paulista. O decreto 57.141, de 18 de julho de 2011 (SÃO PAULO, 2011b) que reorganiza a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabelece profundas mudanças na estrutura e funcionamento da Educação Básica com vistas na gestão por resultados. O decreto organiza a estrutura organizacional, define e detalha os níveis hierárquicos da SEE-SP. De acordo com o documento, a orientação da organização tem como princípios:

- I – o foco no desempenho dos alunos;
- II – formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;
- III – gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
- IV – concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
- V – articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
- VI – integração colegiada de políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
- VII – monitoramento e avaliação contínua de resultados;
- VIII – atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
- IX – escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem (SÃO PAULO, 2011b).

Para colocar prática tais princípios, a SEE-SP promoveu profundas reformas em toda a sua estrutura burocrática por meio de coordenadorias com funções pontualmente definidas. A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) são as responsáveis pela implementação da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) nas escolas da rede pública estadual. Dentre as múltiplas atribuições da CGEB se destacam a elaboração, atualização e normatização do

currículo da educação básica; a proposição de diretrizes e normas pedagógicas; a implementação e o gerenciamento de ações educacionais na rede; a análise e avaliação dos resultados do ensino; e, a proposição de medidas para a correção de rumos e de aprimoramento. A CIMA tem como principais atribuições a organização e gerenciamento de “[...] sistemas de informação na área educacional, abrangendo estatísticas, avaliações e indicadores de gestão” e a análise dos “resultados de avaliações e informações do sistema de ensino”, a realização de “diagnósticos” e a elaboração de “recomendações para subsidiar a formulação de políticas, programas e projetos educacionais, em articulação com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica” (SÃO PAULO, 2011b).

A SEE-SP vem propondo uma série de ações que fazem parte das bases que integraram o programa intitulado “Educação – Compromisso de São Paulo” (SÃO PAULO, 2013c). Os cinco pilares da proposta são os seguintes:

- Pilar 1: Valorizar e investir no desenvolvimento do Capital Humano da Secretaria;
- Pilar 2: Aprimorar as ações e a gestão pedagógica da Rede com foco no resultado dos alunos;
- Pilar 3: Lançar as bases de um novo modelo de escola e um regime na carreira do Magistério mais atrativo;
- Pilar 4: Viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa;
- Pilar 5: Mobilizar, Engajar e Responsabilizar a Rede, os Alunos e a Sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2013c, p.10).

Os pilares 2 e 5 estão vinculados aos processos de avaliação e de gestão técnica e pedagógica da rede pública de ensino, cujos ingredientes - avaliação e responsabilização – são peças fundamentais. Tal modelo de gestão, instituída pelo decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 (SÃO PAULO, 2011b), demandou a reestruturação administrativa da SEE-SP com a transformação das coordenadorias existentes e a criação de outras adequadas ao gerenciamento das ações propostas de forma que todas trabalhem articuladamente e desonerem as escolas do trabalho burocrático.

Conforme consta no documento Orientações para o Planejamento 2014 tem como premissa básica o foco na gestão para resultados com base no desempenho dos alunos (SÃO PAULO, 2014c, p.7), com respeito ao ‘tempo de aprender’ “[...] de cada um, ao mesmo tempo em que se busca a melhoria coletiva, sem estabelecerem padrões que devam ser seguidos linearmente” (SÃO PAULO, 2014c, p.26).

A avaliação externa dos sistemas educacionais tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Por outro lado, de acordo com Barreto (2001) as avaliações externas provocam impactos: nos Estados em que foram adotadas para monitorar seus sistemas de ensino, os professores “[...] vêm recebendo apelos sistemáticos para apoiarem dois discursos que se fundam em pressupostos radicalmente diferentes” (p.62): um discurso relacionado à dimensão técnica da avaliação, principalmente, por meio de indicadores que valorizam o “produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e recorre à avaliação externa do rendimento escolar” (P.62) e privilegia aspectos cognitivos do currículo incorporados nas diretrizes do ensino. E outro, relacionado à dimensão pedagógica, que valoriza a avaliação qualitativa realizada no interior da escola pela comunidade escolar. Este modelo tem como pressuposto a garantia da continuidade da escolarização para o atendimento das necessidades da diversidade dos alunos e alunas pela escola e é amparado pelo regime de ciclos e pelo acompanhamento das aprendizagens por meio da avaliação. Para a autora, apesar da oposição das matrizes políticas e ideológicas dos dois discursos, “[...] a prática tem mostrado a necessidade de retomar a função reguladora e a função emancipadora da avaliação a partir de nova ótica” (BARRETO, 2001, p.63). Uma ótica alternativa democrática capaz de articular as aprendizagens dos alunos e a regulação administrativa do sistema educacional e das escolas e o comprometimento dos seus profissionais, conforme também propõem Afonso (2012) e Freitas (2005).

#### **4.1 O SARESP nas pesquisas acadêmicas: efeitos do SARESP na escola**

A avaliação passou a ocupar posição de destaque no âmbito das políticas educacionais, principalmente no contexto pós-reforma do Estado brasileiro (DIAS SOBRINHO, 2003) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Apesar de ter havido experiências anteriores foi a partir da década de 1990 que várias unidades federativas adotaram a avaliação externa para apoiar a gestão dos seus sistemas educacionais (GATTI, 2007). No Estado de São Paulo, as mudanças no sistema estadual de educação, amparadas pela avaliação externa, vem ocorrendo desde 1996, quando foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

De acordo com os princípios constantes do documento de implantação, os dados gerados pelo SARESP são utilizados em três níveis: pela escola avaliada, pelas Diretorias Regionais de Ensino e pela própria SEE-SP para subsidiar a tomada de decisões gerenciais do Sistema Educacional (SÃO PAULO, 1996). Esses resultados são sistematizados anualmente por especialistas em avaliação e distribuídos em forma de relatório às escolas e às Diretorias Regionais de Ensino. O relatório analisa os dados gerados pela avaliação de forma geral, considerando todo o sistema estadual, na região da grande São Paulo (COGESP) e interior e os dados de cada escola da rede. As avaliações do SARESP fornecem dados e informações da série ou ano avaliado em relação ao conjunto de escolas da região administrativa e do sistema.

Vale ressaltar que até 2015 os dados e resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), composto pelo fluxo de alunos e pelo desempenho de cada escola no SARESP chegavam tarde às escolas, geralmente, na segunda quinzena do mês de março, portanto após o planejamento do ano letivo. Estas particularidades do SARESP reforçam a necessidade de se fazer chegar esses dados às escolas, aos professores, aos gestores e aos alunos antes do início do ano letivo para se pensar na articulação dos seus dados e resultados com a avaliação que o professor realiza em sala de aula e com a avaliação institucional externa e interna à escola. A partir de 2016, a SEE-SP disponibilizou o relatório SARESP antes do início das aulas atendendo professores, gestores e pesquisadores que apontavam esta lacuna:

Em 2016, cada uma das escolas poderá acessar os resultados de suas turmas por meio da plataforma Foco Aprendizagem [...]. A apresentação dos dados dos alunos que participaram da avaliação em 2015 no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental seguirá o quadro de matrículas de 2016. Assim, o mapa traz um diagnóstico para o conjunto desses alunos, mesmo que tenham vindo de outras turmas ou escolas da rede. Isso vai permitir, no planejamento de 2016, análise do estágio atual dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio na avaliação de 2015 para o planejamento 2016 (SÃO PAULO, 2016c, p.16).

De acordo com o documento de implementação, o SARESP tem como funções o fornecimento de informações para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas e o monitoramento da qualidade (SÃO PAULO, 1996). Desde sua implementação, o SARESP vem atraindo a atenção de pesquisadores quanto aos seus objetivos, às suas funções e aos impactos e efeitos na escola. Nesta seção, apresentam-se os resultados das pesquisas mais recentes que se preocuparam em estudar a avaliação de sistemas com enfoque no SARESP. Esses estudos têm evidenciado os impactos e os efeitos dessa modalidade de avaliação no cotidiano escolar. De acordo com as pesquisas, as

avaliações do SARESP produzem efeitos colaterais como a redução do ensino à preparação para os exames, o estreitamento do currículo e mudanças na prática avaliativa e pedagógica do professor.

A trajetória do SARESP foi analisada no estudo de Oliveira Júnior (2013), em pesquisa que tratou de sistematizar e identificar, dentre outros, os efeitos e impactos do SARESP no contexto educacional paulista. O estudo fez um levantamento da produção acadêmica dos trabalhos produzidos no período de 1996 até 2011 e estabeleceu a periodização da trajetória da avaliação paulista em três grandes momentos: o primeiro período, que vai de 1996 até 2002, foi denominado de Formação identitária no contexto do pioneirismo das avaliações em larga escala; o segundo período de Instabilidade do sistema no contexto da alternância no comando da SEE-SP e o terceiro período, a partir de 2008, como de Estabilidade do Sistema no Contexto do Hiperpragmatismo Gerencial. O estudo destaca doze impactos evidenciados nas pesquisas sobre o SARESP. De acordo com sua ordem de frequência. São eles:

1. Quatorze trabalhos evidenciam os entendimentos e usos indevidos dos resultados do SARESP. (OLIVEIRA, 1998; FELIPE, 1999; TÚBERO, 2003; MACHADO, 2003; TEIXEIRA, 2005; BAUER, 2006; FREIRE, 2008; MALDONADO, 2008; RAHAL, 2010; ALCÂNTARA, 2010; GIRELLI, 2010; ALVES, 2011; RODRIGUES, 2011; PINTO, 2011);
2. Treze trabalhos tratam da estrutura imprópria das provas do SARESP e avaliação inadequada do aluno. (FELIPE, 1999; BOSQUETTI, 2002; GUTIERRE, 2003; MESKO, 2004; BARBOSA, 2005; TEIXEIRA, 2005; BAGGIO, 2006; AUGUSTO, 2006; SOUZA, 2007; MARUCI, 2007; FERREIRA, 2007; MALDONADO, 2008);
3. Sete trabalhos tratam do treinamento dos alunos para o SARESP e de mudança na prática docente. (BAUER, 2006; ARCAS, 2009; RAHAL, 2010; ALVES, 2011; PINTO, 2011; CLEMENTE, 2011; RODRIGUES, 2011);
4. Seis trabalhos indicam que o SARESP é uma ferramenta que dificulta a autonomia da escola. (OLIVEIRA, 1998; TÚBERO, 2003; HERNANDES, 2003; ARCAS, 2009; PINTO, 2011; RODRIGUES, 2011);
5. Outros seis tratam da resistência, desconfiança e desconhecimento sobre o SARESP. (OLIVEIRA, 1998; ESTEVES, 1998; FELIPE, 1999; BAUER, 2006; FREIRE, 2008; ALVES, 2011);

6. A contradição entre os princípios norteadores das avaliações na escola é analisada em cinco trabalhos. (OLIVEIRA, 1998; HERNANDES, 2003; SILVA, 2006; MALDONADO, 2008; ARCAS, 2009);
7. Outros cinco trabalhos evidenciam a relação do SARESP com o estabelecimento de ranqueamento, premiação, bonificação e competição no ambiente escolar. (MACHADO, 2003; RAHAL, 2010; ALCÂNTARA, 2010; CAMBA, 2011; RODRIGUES, 2011);
8. A influência do SARESP no currículo escolar também é analisada em cinco trabalhos. (BARBOSA, 2005; BAUER, 2006; MALDONADO, 2008; CLEMENTE, 2011; RODRIGUES, 2011);
9. Quatro estudos tratam da aceitação em torno do SARESP. (ARCAS, 2009; CHISTE, 2009; RAHAL, 2010; RODRIGUES, 2011);
10. O estabelecimento indevido e falho do accountability também é analisado em quatro trabalhos (CENEVIVA, 2006; ALCÂNTARA, 2010; CAMBA, 2011; RODRIGUES, 2011);
11. Dois trabalhos apontam o SARESP como indutor de exclusão dos alunos na escola. (RIBEIRO, 2008; RAHAL, 2010);
12. E, finalmente, um trabalho trata da cooperação em relação ao SARESP entre os públicos da escola (CHISTE, 2009).<sup>11</sup>

De acordo com a pesquisa de Oliveira Júnior (2013), os principais impactos/efeitos do SARESP no cotidiano das escolas e na prática dos professores identificados pelas pesquisas apontam para a construção imprópria das provas e inadequação na avaliação dos alunos (FELIPE, 2009; SOUZA, 2007; MALDONADO, 2008); usos indevidos dos resultados da avaliação (OLIVEIRA, 1988; FELIPE, 1999; BAUER, 2006); treinamento dos alunos para a realização da avaliação do SARESP (OLIVEIRA, 1988); (HERNANDES, 2003); SILVA 2006); ARCAS (2009); estabelecimento de ranking, bonificação e conseqüente competição (RAHAL, 2010; RODRIGUES, 2011); Influências no currículo (BAUER, 2006; RODRIGUES, 2011); Exclusão de alunos (RAHAL, 2010).

Dado o interesse da presente pesquisa, serão destacados nos tópicos seguintes apenas os trabalhos mais representativos que tratam dos efeitos do SARESP na prática pedagógica e avaliativa do professor e os impactos no currículo.

---

<sup>11</sup> Conforme dados da pesquisa de Oliveira Júnior (2013).

## 4.2 Efeitos na prática pedagógica e avaliativa do professor

Os estudos sobre os efeitos do SARESP no interior da escola revelam as suas influências, muitas delas negativas, no interior da escola. De acordo com Arcas (2009, p.157), o discurso dos professores não coincide com a prática: defendem a avaliação formativa em processo, mas na prática cotidiana o que prevalece é a manutenção de práticas avaliativas tradicionais. O autor destaca os possíveis motivos dessa tendência de manutenção das práticas avaliativas tradicionais a partir de diversas pesquisas devido:

[...] a forma de implantação da progressão continuada desconsiderando a realidade escolar; a ausência de participação dos professores nos encaminhamentos e discussões para a adoção da medida; a falta de condições objetivas de trabalho que reduzissem o número de alunos e favorecessem a formação de grupos diferenciados, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno; a dificuldade em promover a individualização de trajetórias que atendam as especificidades de diferentes ritmos de aprendizagem (ARCAS, 2009, p.158).

O estudo de Arcas aponta ainda que a persistência na prática da avaliação tradicional no interior das escolas e o conseqüente fracasso da avaliação formativa em processo abriu espaço para a avaliação externa, que foi ocupado pelo SARESP. O modelo de avaliação do SARESP, que tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes a partir de testes padronizados e em momentos estanques, se identificou mais às práticas avaliativas tradicionais do que à avaliação formativa e em processo. Ao analisar as implicações da Progressão Continuada e do SARESP na avaliação do aluno pelo professor, a pesquisa revela ainda um discurso contraditório dos professores que, quando indagados, defenderam princípios ligados à avaliação continuada, formativa e em processo, mas na prática prevalecem “[...] formas de acomodação, adequação e manutenção das práticas avaliativas tradicionais, pois a finalidade da avaliação permanece a mesma.” (ARCAS, 2009, p.157). A pesquisa de Arcas aponta que Progressão Continuada não foi capaz de promover a prática da avaliação formativa no interior da escola, pois as atenções se voltaram à avaliação externa do SARESP.

### 4.3 Os impactos do SARESP no currículo

De acordo com Ribeiro (2008) e Silva (2006), a lógica investida nos sistemas de avaliação como o SARESP está centrada na busca por melhores resultados com menores custos, na eficácia da escola e no controle do desempenho dos alunos. As políticas de avaliação implementadas a partir dos anos de 1990 possuem discursos contraditórios que, ao mesmo tempo em que propõem a autonomia da escola para a construção do seu próprio projeto pedagógico de forma democrática e participativa, promovem o controle e a regulação do sistema educacional por meio de processos avaliativos (CAMARGO, 2007; OLIVEIRA, 1998). Os resultados da avaliação tanto podem servir de base para redirecionamentos das políticas de forma a buscar a melhoria dos processos educacionais quanto para regular o currículo a ser desenvolvido pelas escolas (CAMARGO, 2007).

O estudo de Camba (2011), que contextualiza a política de avaliação nacional e do Estado de São Paulo de 1995 a 2010 no período que denomina de ‘onda das políticas de avaliação’, aponta impactos da avaliação nos currículos escolares, nas metodologias e formas de avaliação com caráter classificatório e hierarquizante que propicia o ranqueamento de instituições e de alunos. A análise da política de avaliação desenvolvida pela autora aponta ainda que o SARESP é ineficiente pela:

[...] falta de intervenção, no sentido de orientação e (re) orientação durante o processo de implementação ocorrido nos últimos 15 anos, fazendo com que a sociedade civil e a própria rede de ensino, incorpore um sentimento de desvalorização do ensino público, diante dos resultados divulgados, no mesmo momento em que se divulga nos documentos oficiais, a busca da melhoria na qualidade do ensino oferecido em São Paulo, por meio do sistema de avaliação (CAMBA, 2011, p. 223).

No trabalho de Clemente intitulado de *Os desdobramentos do SARESP no processo curricular e na avaliação interna: uma análise do componente curricular de Matemática* analisa o SARESP e o currículo de Matemática e os relaciona à concepção dos professores ante as mudanças impostas pelo SARESP na avaliação interna. Foram analisadas as questões das provas de matemática no período de 2004 a 2008, com vistas a identificar as competências e as habilidades cobradas na avaliação. A pesquisa revelou que os resultados do SARESP provocam mudanças no currículo e induz o professor a treinar seus alunos para resolver questões cobradas no exame com a intenção de melhorar os resultados da escola (CLEMENTE, 2011).



A pesquisa de Rodrigo Ferreira Rodrigues (2011), que tem por título *Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista* teve por objetivo identificar eventuais efeitos do SARESP no desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula em função dos resultados obtidos na avaliação externa. Os resultados deste estudo indicam que:

A avaliação, como vem sendo utilizada pelo Estado, tem servido ao engessamento do currículo e controle excessivo da escola, determinando os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos pelos quais serão avaliados pelo SARESP.

Além do fato de o currículo já estar posto, exclui-se o professor do planejamento pedagógico o que, por vezes, ocasiona um quadro de descompromisso, pois não sendo fruto de sua reflexão, não se identifica com ele.

Boa parte das opiniões reveladas nos questionários reforçam, de alguma forma, a necessidade de definir o papel da avaliação, sua função e objetivos, passando daí a uma reelaboração de currículo, projeto-pedagógico e didático, articulação e participação dos docentes e dos demais envolvidos no processo educacional (RODRIGUES, 2011, p.76).

Ravela (2000), em estudo que analisa os sistemas nacionais de avaliação na América Latina, aponta que estes não vêm aproveitando suficientemente as informações produzidas e, além disso, os instrumentos de medida possuem debilidades técnicas e dificuldades de avaliar aprendizagens complexas de forma adequada.

Em sua grande maioria, as análises apontam os impactos negativos na organização da gestão da escola e da prática pedagógica e avaliativa do professor. Ancorada na prerrogativa política de controle democrático dos recursos públicos, a avaliação do desempenho da educação básica, ou a avaliação externa das escolas:

[...] parece não captar essa complexidade e tampouco suas características qualitativas, isto é, sua cultura, seus valores, a interação e os conflitos entre os pares e entre estes e a comunidade. Mesmo que seja mantida, essa prerrogativa deve ser reorientada e utilizada conjuntamente com outros procedimentos institucionais complementares, que permitam a instauração de mecanismos democráticos de desenvolvimento da autonomia escolar, pois criaria imensas possibilidades internas de reflexão sobre a prática profissional dos atores envolvidos (MARTINS, 2003, p.544).

Bernardete Gatti (2007) defende a necessidade de refletir sobre as avaliações dos sistemas de ensino no Brasil: “[...] se as avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo. Não nos faltam avaliações, que se repetem e se superpõem, e não nos faltam dados sobre escolas, diretores, professores, alunos. [...]” (GATTI, 2007, p. s/n). As reflexões de Freitas (2013), Gatti (2007) e Martins (2003) sustentam a discussão sobre a necessidade de articulação entre as avaliações

externa, institucional e da aprendizagem para que os fins da educação escolar sejam atingidos. Entretanto, ressalta-se que essa articulação das avaliações deve partir de um processo a ser construído no interior da escola e esse processo pressupõe que, para a escola conquistar sua autonomia ela deve possuir uma gestão democrática e participativa e que seu Projeto Pedagógico, seu Plano de Gestão e seu projeto de avaliação sejam elaborados com a participação de todos os atores envolvidos para que estes se sintam parte integrante do conjunto de ações que tem por objetivo promover a melhoria qualitativa da escola como instituição.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta metodológica de investigação do processo de implementação da AAP nas escolas da rede pública paulista, no quadro de uma política de avaliação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, visou captar o movimento, as contradições e os conflitos resultantes de interesses políticos e referenciais teórico-metodológicos divergentes. Para dar conta de apreender este movimento, a opção metodológica utilizada neste trabalho foi a sociologia política. De acordo com Afonso (2001), é necessário se ter em mente que o enfoque metodológico da sociologia política “[...] não se limite à desocultação das ambiguidades e contradições que atravessam as políticas públicas, mas que possa também assumir certos valores e visões de mundo, sem que isso justifique menos esforço de rigor e de objetividade” (p.16).

A opção metodológica é orientada igualmente por um posicionamento emancipatório e democrático sobre o campo da Avaliação Educacional em suas dimensões teórico-metodológica, ética e política para se analisar como vem se processando a AAP no interior da escola. É necessário frisar que se utiliza aqui o termo emancipação com cautela, pois “[...] ninguém nunca está completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu. Além disso, muitos já questionaram a arrogância que pode acompanhar os esforços no sentido de emancipar ‘os outros’” (KINCHELOE; MACLAREN In: DENZIN; LINCOLN, 2006, p.283). Na pesquisa crítica, a utilização do termo emancipação significa buscar maiores graus de autonomia e de atividade humana.

De acordo com Torres (2003, p.120) “[...] o interesse emancipatório orientado pelo conhecimento questiona o poder como dominação [...]”. O mesmo autor considera ainda que este “[...] interesse emancipatório guiado pelo conhecimento irá construir uma área de aprendizagem auto-reflexiva e os indivíduos serão encorajados a aprender através de esquemas de transformação de significado [...]” (Torres, 2003, p.120).

Este posicionamento em relação ao objeto de análise impõe uma investigação na linha de uma sociologia política, que considere que:

[...] as conexões entre a sociedade civil e política estão no âmago de uma sociologia política, assim como as interações complexas entre sujeitos individuais, sujeitos coletivos e práticas sociais. Uma sociologia política da educação envolve a consideração de todos esses tópicos, questões teóricas e problemáticas num programa específico de investigação, para entender porque uma dada política é criada; como é planejada, construída e implementada; quem são os atores mais relevantes na sua formulação e operacionalização; quais as repercussões desta política tanto para sua clientela quanto para as questões sociais que tenta resolver;

quais são os processos organizacionais e sistêmicos fundamentais envolvidos desde as origens até a implementação e avaliação da política (TORRES, 2003, p. 113).

Ao eleger como referencial a sociologia política para analisar e discutir a implementação da AAP na escola pública assumiu-se o compromisso de delinear as discussões e as análises apresentadas nesta pesquisa pela proposta metodológica de orientação crítica. A pesquisa crítica, de acordo com Kincheloe e MacLaren (2006), atua “[...] no contexto da capacitação dos indivíduos. A investigação que aspira ao nome crítica deve estar vinculada a uma tentativa de confrontar a injustiça de uma determinada sociedade ou esfera pública dentro da sociedade” (p.293). A teoria e a pesquisa críticas “[...] nunca estão satisfeitas com a mera ampliação do conhecimento [...]” (p.293), mas como “[...] um primeiro passo em direção a formas de ação política que possam reparar as injustiças encontradas no campo ou construídas no próprio ato da pesquisa” (p.293) e tem a finalidade de uma ação emancipatória e da exposição das contradições do mundo das aparências.

## **5.1 Estudo de Caso**

A preocupação em compreender o processo de implementação e aplicação de uma política de avaliação no interior da escola e como ela vem sendo percebida e vivenciada pelos seus agentes educativos e como as ações que ela engendra vem alterando o cotidiano escolar no sentido de atendimentos das metas proclamadas levou à opção pela pesquisa qualitativa, mais especificamente pelo estudo de caso qualitativo.

A pesquisa qualitativa, segundo Bodgan e Biklen, citado por Ludke e André (1986) envolve a obtenção de dados predominantemente descritivos, através do contato direto do pesquisador com o contexto de investigação e da utilização de procedimentos metodológicos que possibilitem captar o fenômeno estudado na ótica dos que dele participam. Mas, para captar esse processo em ação, como pontua Patton (2002, p.63), foi necessário investigá-lo no contexto de uma escola, buscando compreender como as novas orientações interagem com este ambiente físico, com sua história, características culturais e posicionamentos pessoais.

Para descrever e analisar um fenômeno pouco conhecido, como é a AAP e os seus efeitos na escola, a opção pelo estudo de caso qualitativo possibilitou “[...] concentrar no conhecimento experiencial do caso e focar a atenção na influência de seus contextos social, político e outros” (STAKE, 2000, p.444), considerando que “[...] otimizar a compreensão de um caso requer meticulosa atenção a suas atividades” (STAKE, 2000, p.444).

O estudo de caso tem como principal característica o estudo em profundidade de um “[...] fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p.32). O mesmo autor aponta que:

[...] um estudo de caso de um programa específico pode revelar: a) variações na definição do programa, dependendo da perspectiva das diferentes pessoas envolvidas; b) componentes do programa que existiam antes da designação formal do mesmo. Logo, qualquer estudo de caso de um programa como esse teria que confrontar essas condições ao delinear a unidade de análise (YIN, 2005, p.44).

De acordo com Yin, “[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos” (YIN, 2005, p.33).

A partir das questões que a pesquisa busca responder e que foram apresentadas na introdução deste trabalho foram elaboradas as proposições a serem focalizadas e que envolvem: compreender a implementação do programa na escola, a forma como os professores recebem o programa AAP e em que medida articulam os dados e resultados da avaliação; e, as possíveis influências do programa no desempenho dos alunos. Taís proposições específicas do presente estudo tem por finalidade a concentração das atenções do pesquisador dentro dos “[...] limites exequíveis da proposta [...]” (YIN, 2005, p.42).

### 5.1.1 Escolha do caso

Um requisito essencial no planejamento do estudo de caso qualitativo como salienta Stake (2000) é a escolha do caso, que se pautou em investigar a Avaliação da Aprendizagem em Processo em ação em uma escola da rede pública paulista.

Para investigar o programa AAP e a sua implementação na escola buscou-se identificar uma Unidade Escolar com as características consideradas ideais pela SEE-SP, principalmente no que concerne à gestão democrática, ao comprometimento da equipe gestora e dos professores e a receptividade dos profissionais aos programas da SEE-SP. De acordo com o documento Orientações para o Planejamento 2014:

Para o desenvolvimento e implementação das diretrizes educacionais, dos programas e dos projetos da Secretaria da Educação - SEE/SP a serem articulados com o planejamento escolar da rede estadual exige-se o **envolvimento de todas as equipes** da Diretoria de Ensino e das Escolas, **cada qual exercendo suas incumbências em consonância com as ações propostas pelos órgãos centrais**. Essa articulação precisa ser explicitada

para o grupo envolvido no projeto educativo, considerando-se os diversos níveis e instâncias. Esse trabalho articulado deve ser acompanhado e avaliado, com registros sistemáticos dos impactos das ações realizadas. Faz-se necessário considerar que a **participação de cada um e de todos** nesse processo, certamente, contribuirá para a otimização dos resultados educacionais (SÃO PAULO, 2014c, p.29 – grifos nossos).

De acordo com a SEE-SP, as condições ideais para a implementação das diretrizes, dos programas e dos projetos são dependentes do trabalho da equipe gestora que organiza e “[...] articula a participação dos diferentes atores da comunidade escolar sob os princípios de processos colaborativos, ou seja, de uma **gestão democrática**” (SÃO PAULO, 2016c – grifos no original). O que a SEE-SP considera imprescindível é a consolidação de parcerias entre a equipe gestora da escola com o Professor Coordenador e os professores para agirem em equipe com foco nos resultados das aprendizagens verificados a partir da AAP. Com base nestes pressupostos, buscou-se junto a um dos supervisores da Diretoria Regional de Ensino de Franca a indicação de uma escola que preenchesse tais requisitos. A partir desta indicação foi solicitada a autorização à Dirigente Regional para a realização da pesquisa na unidade escolar indicada.

### 5.1.2 A Unidade de Análise

A Unidade de análise desta pesquisa é o programa AAP em ação e a sua implementação dentro de uma escola escolhida de acordo com o padrão de gestão considerado ideal pela SEE-SP para se alcançar os objetivos propostos, conforme apontamos no tópico 6.1.1. É importante pontuar que apesar da unidade de análise estar vinculada a um programa maior proposto para toda a rede pública estadual, o que interessa para este estudo é entender o programa na Unidade Escolar escolhida.

A escolha teve por objetivo ainda apreender como se processa a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) junto a uma escola cuja equipe gestora é considerada atuante e que atenda alunos de uma região periférica, que merecem maior atenção e que exigem maiores esforços dos professores para que os seus alunos atinjam os objetivos educacionais. Estes fatores, possivelmente, poderiam credenciar esta escola a colocar em prática o programa AAP, pois a cultura da gestão democrática poderia ser mais coerente com a implementação do programa, conforme as orientações que a própria SEE-SP defende (SÃO PAULO, 2014c). Então essa escola tem pelo menos em parte as características ou condições desejadas ou esperadas pelos proponentes do programa AAP. O que se conseguiu investigar

neste caso retrata o que seria viável e possível em termos desse programa em outras escolas que tenham as mesmas condições.

O recorte temporal da pesquisa foi delimitado no período que vai de 2011, ano em que foi aplicada a primeira avaliação, até o primeiro bimestre de 2016.

## **5.2 Técnicas e Procedimentos de Pesquisa**

Os métodos e os procedimentos para o desenvolvimento do presente estudo envolveram a análise documental, através de pesquisa bibliográfica de fontes primárias e secundárias e pesquisa de campo através de entrevistas semiestruturadas.

### **5.2.1 A análise documental**

A análise documental consistiu na exploração e seleção de documentos relacionados ao tema estudado. A pesquisa documental se utiliza de documentos que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1987, p.73). Como fontes primárias foram analisadas as orientações emanadas de órgãos superiores, videoconferências, documentos e normas relacionadas à AAP da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e das escolas e documentos sobre a política educacional do Estado de São Paulo. As fontes secundárias foram lastreadas por estudos teóricos, dissertações, teses e pesquisas publicadas em revistas especializadas e obras de estudiosos da avaliação educacional e de políticas educacionais. Nos documentos na forma textual a atenção se voltou à “[...] exatidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.203)

Na análise documental foram consideradas, conforme proposto por Popkewitz (1997), as regras e padrões dos textos como prática social com base nas condições e contextos históricos onde predomina determinado discurso com especial atenção para os processos de autonomia/submissão e controle/emancipação. A análise foi permeada ainda pela abordagem sócio-histórica e teve por categoria central as ações avaliativas como mecanismos de regulação/autonomia nos processos de trabalho e autogestão das escolas públicas da educação básica do Estado de São Paulo.

### 5.2.2 Entrevistas

A entrevista se colocou como a técnica mais adequada para a coleta de dados, pois permitiu a “[...] obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (GIL, 1987, p.113).

A entrevista, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), promove o contato do investigador com o entrevistado, que exprime as suas percepções sobre uma situação ou acontecimento e permite ao investigador aceder “[...] a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (p.192). Este método de coleta é adequado para a ver p.193...

A opção foi pela entrevista focalizada que tem como característica o fato de conferir ao entrevistado liberdade para poder falar sobre o assunto e ao entrevistador interferir somente quando o tema original é desviado. A entrevista focalizada permite “[...] explorar a fundo algumas experiências vividas em condições precisas [...]” (GIL, 1997, p.116) e “[...] tem por objetivo analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram [...]” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.193). Na entrevista focada, o “[...] entrevistador não o dispõe de perguntas preestabelecidas, como no inquérito por questionários, mas sim uma lista de tópicos precisos relativos ao tema estudado [...]” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.193), no entanto, o entrevistador tem liberdade para abordar os temas livremente de acordo com o desenrolar da conversa. Trata-se de uma técnica relativamente flexível, mas com espaço para abordar numerosas questões ao interlocutor, o que se coaduna com os objetivos da presente pesquisa.

De acordo com Alves e Silva (1992) o formato da entrevista determina de maneira muito estreita a análise dos dados que é adequada e possível fazer. Os estudos apontam que uma composição do roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de forma a serem abordados com todos os entrevistados são os mais indicados neste caso. Estes núcleos de interesse devem ter vinculação direta com os pressupostos teóricos e com contato prévio com a realidade em estudo.

As entrevistas com os sujeitos desta pesquisa transcorreram conforme o planejado. Houve a participação ativa de todos os sujeitos selecionados, com exceção de um dos professores (Entrevistado F) que não se sentiu à vontade para responder as questões abordadas durante a entrevista. Apesar disso, os resultados foram plenamente satisfatórios e os dados coletados foram extremamente ricos em informações e foram essenciais ao desenvolvimento do estudo.



### 5.3 A Análise dos Dados

A análise dos dados da pesquisa se deu por meio da análise qualitativa na confluência dos esforços teóricos e empíricos. A análise qualitativa tem os mesmos pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual tem a preocupação com o significado e com a compreensão detalhada do fenômeno em seu contexto histórico. A análise qualitativa “[...] se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos [...]” (ALVES, SILVA, 1992, p.61). As mesmas autoras afirmam que os passos metodológicos dentro da abordagem qualitativa não são propostos prescritivamente, mas nem por isso o pesquisador pode se considerar um sujeito isolado restrito à sua própria intuição: “[...] há que se levar em conta o contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. Assim, ao fugir da rigidez o pesquisador não deverá perder o rigor em seu trabalho [...]” (ALVES, SILVA, 1992, p.62).

Após coleta e sistematização dos dados foram formuladas as seguintes categorias de análise:

- A representação dos professores sobre a AAP: conflito entre avaliação diagnóstica formativa e avaliação diagnóstica de monitoramento e controle.
- Utilidade e relevância da AAP na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica.
- Participação (autonomia) x submissão a um modelo exógeno de avaliação.
- A efetividade x fracasso do programa na melhoria da qualidade na ótica de seus propositores.

A análise final se baseou na triangulação dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica, na análise documental e nas entrevistas. De acordo com Triviños (1987), o objetivo da técnica de triangulação busca abranger a máxima amplitude na compreensão, na descrição, na explicação e na compreensão do fenômeno social em estudo. O fenômeno social é concebido em suas raízes históricas, em seus significados culturais e em sua vinculação com a macrorrealidade social. O autor aponta ainda que, quando estamos estudando sujeitos determinados, nosso interesse deve se dirigir:

[...] em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p.138 e 139).

A combinação de diferentes métodos e fontes de dados quando se utiliza a triangulação também é discutida por Azevedo et al e de acordo com os autores:

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados (AZEVEDO et al, 2013, p.4).

O objetivo da triangulação de dados é coletá-los em diferentes períodos e distintas fontes com a finalidade de obter informações detalhadas do fenômeno.

A sistematização dos dados deve considerar os pressupostos da pesquisa: as questões advindas do problema de pesquisa; as formulações da abordagem conceitual e a própria realidade em estudo. Alves e Silva (1992) apontam que:

O momento de sistematização é, pois, um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceituais, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis (ALVES, SILVA, 1992, p.65).

De acordo com Alves e Silva (1992) é importante ainda dedicar especial atenção à norma para a composição dos resultados, que deve se pautar na literatura e na fala dos sujeitos, das explicitações e interpretações, mas o dado deve aparecer com relevância. Além disso, o pesquisador pode trançar informações diversas e recorrer ao conhecimento de áreas afins em busca do significado para a fala dos sujeitos, mas nunca deve se compactuar com ‘achismo’. Por fim, as autoras apontam que o trabalho artesanal “[...] deve ser fiel e vinculado ao problema de pesquisa que investiga, ou seja, a sua ‘criação’ está contida e delimitada pela realidade expressa pelos sujeitos” (p.67).

Pondera-se, que de acordo com Minayo (2012, p.623), “[...] toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos”, ao longo deste estudo se buscou tanto quanto possível compreender o objeto de pesquisa e realizar as análises à luz dos referenciais teóricos escolhidos para tal de forma responsável e prudente a partir de inferências. A redação

do relatório de pesquisa foi orientada pelas características de uma pesquisa descritiva e analítica.

#### **5.4 O contexto da Pesquisa**

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida se localiza na periferia da cidade de Franca-SP e fica a cerca de 8 quilômetros do centro da cidade. O quadro de funcionários da Unidade tem a seguinte composição:

- Equipe gestora: uma diretora efetiva; uma vice-diretora; uma professora coordenadora para o ensino fundamental; uma professora coordenadora para o ensino médio;
- Corpo Docente: cinquenta professores de Educação Básica II;
- Gerente de Organização Escolar: um gerente;
- Agente de Organização Escolar: sete agentes;
- Agente de Serviços Escolares: cinco;
- Merendeiras: três pessoas cedidas pela Prefeitura Municipal;
- Zelador: um;

Atende alunos de famílias numerosas, de baixa renda que, em sua maioria tem como formação escolar o ensino fundamental incompleto.

A escola oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Pelos dados de 2015, no ensino fundamental o número de alunos por sala varia de 29 a 33. No Ensino Médio o número de alunos varia de 33 a 40 alunos por sala. No total, estão matriculados 463 alunos e alunas nos anos finais do Ensino Fundamental e 448 alunos e alunas no Ensino Médio.

O prédio onde funciona a escola tem aproximadamente 1.200 m<sup>2</sup> de área construída em dois pavimentos e conta com as seguintes dependências: 11 salas de aulas de aproximadamente 50 m<sup>2</sup> cada; sala da direção, secretaria, sala dos professores, sala de leitura com acervo variado e com dois professores responsáveis por elaborar projeto de trabalho e desenvolver com os alunos atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola, sala da coordenação, laboratório equipado com bancada, microscópio e produtos utilizados em experiências, sala de informática com 17 computadores com acesso à internet, sala de vídeo, quadra de esportes com cobertura, almoxarifado, cozinha e despensa e sanitários dos alunos e da administração.

No Plano de Gestão da escola estão traçados planos de metas de curto, médio e longo prazo para o ano letivo de 2015. Além das metas, a escola possui ainda os projetos especiais como Prevenção também se ensina e o Plano de Educação Ambiental da Escola. Os projetos Sala de Leitura desenvolvidos em 2015 foram: Semana de Incentivo à Leitura; Oficina de Leitura; Mural das Letras; Hora da Leitura; Empréstimo de Livros; Sacola Literária. Há ainda o projeto interdisciplinar Show de talentos; Superação Jovem e Escola nas redes sociais – Facebook. Há ainda projetos na área do esporte como voleibol, atletismo, futsal masculino e feminino e xadrez. Também está em curso há cinco anos um projeto próprio de avaliação diagnóstica aplicada bimestralmente a todos os alunos da escola e o Projeto Aliança que tem por objetivo sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos dos sextos anos. Cabe salientar ainda que, de acordo com os Professores Coordenadores, a equipe gestora da escola se utiliza das ATPCs para promover a formação dos professores na própria escola, com especial atenção às análises e interpretações dos dados e resultados das avaliações e às formas de abordagens pedagógicas relacionadas às habilidades não dominadas pelos alunos.

Percebeu-se que o clima organizacional da escola é bom. O pesquisador foi muito bem recebido, tanto pela equipe gestora, quanto pelos professores e pelos servidores. Durante as visitas à escola sempre se buscou interferir o mínimo possível nas rotinas dos profissionais. Em certas ocasiões, mesmo com muito trabalho a fazer a equipe gestora sempre se prontificou a colaborar com todas as solicitações que foram feitas. A diretora da escola considerou interessante o desenvolvimento da pesquisa nos moldes apresentados e se colocou a disposição para colaborar em tudo que fosse necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

As informações de um dos sujeitos entrevistados aponta que a especificidade dos alunos que a escola atende impõe grandes desafios aos professores e à equipe gestora. A falta de participação e de comprometimento dos pais com a vida escolar dos filhos e a falta de perspectivas dos alunos para com o futuro profissional ou pessoal se destaca nas falas do Professor B e do Professor D durante as entrevistas. De acordo com esses mesmos professores a escola tem trabalhado para o enfrentamento a tais questões principalmente por meio de técnicas motivacionais: “o trabalho é de formiguinha” (ENTREVISTADO D). Diante das dificuldades colocadas pelos alunos atendidos pela escola, e em muitos casos, a ausência de interesse dos pais pela vida escolar dos filhos, há um trabalho constante de conscientização da importância da escola para a vida pessoal e profissional dos alunos. Chama atenção a consciência quanto às dificuldades potencializadas pelo nível socioeconômico dos alunos atendidos pela escola e o interesse e o comprometimento da equipe gestora e da maioria dos professores com relação à aprendizagem dos seus alunos.

## 5.5 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados dentre os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. A razão da escolha se explica porque estas são as disciplinas avaliadas na AAP.

Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas junto à dois professores coordenadores e seis professores: três da disciplina de Matemática e três da disciplina de Língua Portuguesa. Todos os sujeitos desta pesquisa trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio e possuem formação adequada e ampla experiência docente. Buscou-se com isso apreender, a partir de suas opiniões, crenças, valores e representações, como a AAP se processa no interior da escola.

Salienta-se que sempre foram respeitados o compromisso de manter sob sigilo a identificação da escola e dos entrevistados que forneceram as informações sobre o objeto de estudo e foram tomadas todas as medidas necessárias para assegurar as recomendações inerentes à questão da ética na pesquisa científica, respeitando-se os protocolos para pesquisa com seres humanos. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa através de Parecer Consubstanciado, que segue anexo.

## **6 A PROPOSTA DA SEE-SP PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO – AAP**

Nesta seção se apresenta o desenho do programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Para início de conversa serão abordados objetivos da AAP, os princípios orientadores da avaliação formativa adotada pela SEE-SP. Em seguida é apresentada a estrutura da AAP proposta pela SEE-SP, tais como: a abrangência; as diretrizes para a elaboração das provas; e os encaminhamentos após a análise dos dados e resultados – o plano de ação.

A AAP foi apresentada na videoconferência destinada aos Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos (PCNPs) como uma avaliação diagnóstica que segue um modelo padrão para cada ano/série nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (SÃO PAULO, 2011a).

Em matéria publicada no site da SEE-SP em 13 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012d), intitulada de “Escolas estaduais terão professor-auxiliar e novos modelos de recuperação” é anunciado que a Avaliação da Aprendizagem em Processo vem preparar o campo para mudanças na progressão continuada. De acordo com o documento:

Os alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio contarão [...] com instrumento de avaliações semestrais. A Avaliação da Aprendizagem em Processo visa proporcionar intervenções mais rápidas e pontuais, a tempo de melhorar o aprendizado do estudante no mesmo semestre letivo. Essa ação deverá interferir diretamente no aprimoramento da progressão continuada, antecipando-se à reformulação dos ciclos do Ensino Fundamental de 9 anos, que está em discussão no magistério. Independentemente do modelo de divisão de ciclos a ser implantado a partir de 2013, as avaliações de aprendizagem semestrais já terão sido assimiladas, resultando na melhoria do aprendizado dos alunos (SÃO PAULO, 2012d).

A AAP foi criada, portanto, com a intenção de acompanhar as aprendizagens num contexto de ciclo de aprendizagem para a identificação das dificuldades pontuais dos alunos. Na ótica da SEE-SP, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma avaliação elaborada pelas instâncias centrais da SEE-SP e aplicada pelos próprios professores da rede em cada sala de aula, em momentos pré-determinados pelo órgão central para aferir o conhecimento dos alunos em uma determinada situação – que em princípio se deu no início de cada semestre letivo. Ou seja, o foco da avaliação do aluno e de seu processo de

desenvolvimento é deslocado para um conjunto de normas, externa e abstratamente pré-determinadas por instâncias alheias ao processo de ensino e de aprendizagem.

Quando do lançamento do programa da AAP, durante a videoconferência de apresentação para os profissionais da Educação, a SEE-SP divulgou que o conceito de avaliação da aprendizagem em processo significa o “[...] acompanhamento da aprendizagem dos alunos em início de ciclo e/ou nível de ensino” (SÃO PAULO, 2011a). De acordo com a SEE-SP, a AAP é uma ferramenta que organiza e possibilita uma leitura dos dados e informações oferecidas pela avaliação, na medida em que o professor devolve o resultado da avaliação para as suas turmas. A SEE-SP assume que a AAP é um instrumento “deslocado no tempo, um instrumento de construção interna, caseira, pois ainda não temos essa ferramenta” (SÃO PAULO, 2011a). A SEE-SP afirma ainda que a AAP se constitui em mais um instrumento da avaliação em processo e que pode compor registros de acompanhamento do professor. Também foi discutido na videoconferência que a SEE-SP não pretende com este instrumento de avaliação invadir os trabalhos da escola no contexto dos ciclos e séries e nem a competência do professor, mas apoiá-lo. A SEE-SP deixa claro ainda que pretende organizar para a escola e para a rede todo o processo de avaliação do programa para que seja possível apontar as habilidades imprescindíveis para que o aluno tenha uma continuidade mais ajustada com o seu grupo, com a sua faixa etária e para a continuidade dos seus estudos. A SEE-SP aponta ainda que a escola desenvolve muito mais em termos de competências e habilidades do que a AAP é capaz de avaliar, pois este é um instrumento limitado. Na mesma videoconferência, a SEE-SP assume que a AAP é um instrumento limitado, mas logo em seguida atribui funções a esta avaliação para que este instrumento se constitua em um “parâmetro para a identificação/discriminação de alunos; definição de intervenções organizadas em processos de recuperação continuada e/ou paralela” (SÃO PAULO, 2011a). De acordo com a SEE-SP, a Avaliação da Aprendizagem em Processo visa facilitar a identificação das dificuldades e, conseqüentemente, proporciona intervenções mais rápidas e pontuais no mesmo semestre letivo para atender as demandas de aprendizagem e se constitui de instrumentos investigativos da aprendizagem dos alunos em termos de suas competências e habilidades (SÃO PAULO, 2011a).

De acordo com o então Secretário de Educação, Herman Voorwald Jacobs:

A avaliação é um instrumento que possibilitará aos professores da rede estadual uma análise mais precisa do nível de aprendizado dos alunos em relação ao currículo. Por meio dela, os docentes terão acesso a informações detalhadas que servirão de base para ações mais efetivas na recuperação dos estudantes que apresentarem defasagem (SÃO PAULO, 2012c).

De acordo com o coordenador de avaliação da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação (CIMA), os resultados da AAP são utilizados para o planejamento e para a elaboração do plano de ação para os processos de recuperação (SÃO PAULO, 2015c). De acordo com a SEE-SP, a AAP servirá também “[...] para subsidiar as equipes gestoras e os docentes das unidades escolares com dados e orientações para a elaboração do planejamento pedagógico” (SÃO PAULO, 2012c).

Os dados da AAP são internalizados num Sistema de Registro e Acompanhamento do Rendimento dos Alunos (SARA). Até a 7ª edição foram lançados os resultados do 6º ano. A partir da 8ª edição, os dados e resultados de todos os anos avaliados deverão ser lançados no SARA.

De acordo com a SEE-SP, a AAP permite a tomada de decisão para propor atividades aos alunos de acordo com os seus resultados e são oferecidos subsídios para auxiliar os professores na execução da proposta de recuperação. Para isso, a SEE-SP elaborou e disponibilizou materiais de apoio, como o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, que segundo a SEE-SP, deverá auxiliar os professores no diagnóstico das dificuldades dos estudantes, além de sugerir intervenções de acordo com a defasagem apresentada (SÃO PAULO, 2012c).

A operacionalização do Programa AAP foi totalmente sistematizada pela SEE-SP e possui a indicação das funções atribuídas para cada profissional. Ao professor coordenador cabe o acompanhamento e monitoramento de todo o processo desde a aplicação e correção das provas e a formação contínua dos professores nas ATPCs até o acompanhamento aos alunos nas salas de aulas. O supervisor é responsável por articular o trabalho entre o núcleo pedagógico e o apoio à gestão escolar. O professor coordenador do núcleo pedagógico tem por função acompanhar a aplicação, a correção, o registro e o monitoramento das aprendizagens, o apoio na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e acompanhamento nas salas de aulas (SÃO PAULO, 2015c).

A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação (CIMA), responsáveis pelo programa, emitem a cada edição da AAP, comunicado conjunto disciplinando a sua logística. No comunicado de 11.04.2016, sobre a 11ª edição da AAP, é possível entender os objetivos principais da SEE-SP com relação à implementação deste programa de avaliação em toda a rede pública do estado. De acordo com o documento, a AAP visa:



- apoiar as ações de acompanhamento do desenvolvimento das propostas pedagógicas e do currículo nas unidades escolares;
- diagnosticar, por meio de instrumento padronizado, os aspectos da aprendizagem dos alunos que necessitam de atenção imediata, atendendo ao disposto nas Resoluções SE 68/2013, 71/2014, 73/2014 e 27/2015;
- subsidiar as atividades de planejamento e replanejamento escolar no decorrer do ano letivo, especialmente, nesta edição, para o segundo bimestre;
- subsidiar as escolas e docentes, com orientações para elaboração de pautas conjuntas e individuais que resultem em planos de ação para os processos de recuperação da aprendizagem (SÃO PAULO, 2016a).

A implementação inicial se deu em 2011 como um projeto piloto denominado de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). De acordo com matéria publicada no site da SEE-SP, a ideia da implantação do programa da AAP partiu do Secretário de Educação, à época, Herman Jacobus Cornelis Voorwald e, inicialmente, teve por objetivo avaliar a chegada dos alunos ao 6º ano, muitos deles provenientes de sistemas municipais de educação na rede estadual, e dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, quando da mudança de nível do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio e o acompanhamento do desempenho desses alunos no ano subsequente. (SÃO PAULO, 2012c). Em 2012 foram avaliados os alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º e 2º do Ensino Médio. Em 2013 passou a avaliar os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A partir do segundo semestre de 2014, em sua 7ª edição, a AAP começou a ser aplicada do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

Atualmente, todos os anos do Ensino Fundamental e Médio são avaliados. Até o ano de 2015 a AAP foi aplicada no início de cada semestre, em fevereiro e agosto. A partir de 2016, a AAP será aplicada ao final dos três primeiros bimestres. (SÃO PAULO, 2016).

Aos poucos a AAP foi se expandindo e a cada ano vem passando por ajustes para se adequar aos objetivos propostos pela SEE-SP.

Ao se analisar as provas da AAP tomando por base as avaliações da disciplina de Matemática da 1ª série do EM é possível notar as mudanças com relação ao modelo de questões:

- Em 2011 a prova foi composta por 05 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escolha e cinco questões abertas;
- Em 2012 a prova foi composta por 05 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escolha e cinco questões abertas;
- Em 2013 a prova foi composta por 9 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escolha e uma questão aberta;

- Em 2014, no primeiro semestre, a prova foi composta por 9 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escolha e uma questão aberta e no segundo semestre 10 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escola e duas questões abertas;

- Em 2015, no primeiro semestre a prova foi composta por 10 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escolha e uma questão aberta e no segundo semestre, 24 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escolha;

- Em 2016, tanto no primeiro quanto no segundo bimestre, a prova foi composta por 15 questões objetivas com 4 alternativas de múltipla escolha;

Ao analisarmos a formatação das provas da AAP percebemos que no início havia espaço para questões abertas, mas a partir do segundo semestre de 2015 o instrumento avaliativo passou a ser constituído apenas de questões objetivas de múltipla escola, o que facilita a análise por sistemas informatizados e se ajusta ao modelo de testes padronizados para todos os alunos da rede. Isto provavelmente pode ser explicado pelo fato de que a partir de 2016, a SEE-SP vem construindo uma plataforma digital hospedada na internet onde os dados da escola são gerenciados, a Plataforma Foco Aprendizagem. Os resultados do desempenho dos alunos a partir da AAP são lançados na Plataforma Foco Aprendizagem. Por se tratar de uma plataforma de acesso restrito aos profissionais da educação mediante um nome de usuário e de senha não foi possível apresentar as funcionalidades do sistema por meio de imagens, mas sinteticamente se pode apresentar os pontos principais. A Plataforma Foco Aprendizagem hospeda os mapas de habilidades que informam o domínio dos alunos em cada uma das habilidades avaliadas no SARESP, o histórico do IDESP com informações detalhadas sobre o desempenho e o fluxo escolar, os resultados da AAP por aluno, por turma, ano/série e escola a partir de gráficos e planilhas geradas pelo sistema. As questões das provas da AAP contem sugestões para a análise e cada questão é classificada como fácil, média ou difícil. Estão disponíveis na plataforma as Matrizes de Avaliação Processual e os Protocolos de Acompanhamento das práticas pedagógicas e da gestão da escola. Serão inseridas ainda as metas da escola para o IDESP 2016 e a frequência bimestral dos alunos. A percepção que se tem é que a SEE-SP está lançando mão da utilização de tecnologias computacionais para o controle das ações da escola para o acompanhamento do currículo e do desempenho dos alunos.

Ao se comparar o comunicado que estabelece a logística da AAP para a edição do primeiro semestre de 2012 com o comunicado para o primeiro bimestre de 2016, podemos constatar que a SEE-SP acrescentou objetivos ao programa de avaliação. No Comunicado

Conjunto CGEB-CIMA, de 08-2-2012 (SÃO PAULO, 2012a), a SEE-SP estabelece que a AAP tem por objetivo:

[...] apoiar as ações de planejamento escolar previstas para o início de 2012; diagnosticar, por meio de instrumento padronizado, os aspectos da aprendizagem dos alunos que necessitam de atenção imediata; subsidiar a escola e os docentes com orientações para elaboração de pautas conjuntas e individuais que resultem em planos de ação para os processos de recuperação da aprendizagem, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática [...] (SÃO PAULO, 2012a, p.24).

No Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 11-4-2016 (SÃO PAULO, 2016a), que orienta a Rede para a aplicação da 11ª edição da AAP, no primeiro bimestre de 2016, são ampliadas as funções atribuídas à AAP e elementos novos foram inseridos no documento:

1 – As ações da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP terão continuidade em 2016 e ocorrerão, nesta edição, com a aplicação de avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática a alunos da rede estadual regular, **de todos os anos do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio.**

2- As avaliações da AAP, de caráter diagnóstico, além de **acompanhar o desenvolvimento do currículo**, também se constituem em instrumentos investigativos da aprendizagem dos alunos, em termos de suas competências e habilidades, objetivando subsidiar a progressão das aprendizagens ainda não consolidadas, por meio da elaboração e execução de planos, pelo professor, para o **desenvolvimento do currículo em sala de aula.**

3- A partir desta edição, a **AAP será referenciada pelos conteúdos e habilidades constantes na Matriz de Avaliação Processual - MAP**, elaborada pela CGEB, para todos os anos e séries, disponibilizada à rede no início de 2016 e também disponível na plataforma Foco Aprendizagem da SEE.

4- Na presente edição serão avaliadas habilidades e conteúdos específicos propostos para o primeiro bimestre na MAP, mencionada no item 3, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de cada um dos anos e séries dos Ensinos Fundamental e Médio, compondo aproximadamente 80% das provas.

4.1 – O percentual restante – cerca de 20% - contemplará habilidades da Matriz de Avaliação do SARESP, selecionadas conforme desempenho na plataforma Foco Aprendizagem (SÃO PAULO, 2016ª – grifos nossos).

## 6.1 As diretrizes para a elaboração das provas da AAP

A AAP é elaborada de forma colaborativa entre a Coordenadoria de Informação e Monitoramento (CIMA), a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e um grupo de Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas de diferentes Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Os profissionais encarregados da elaboração da AAP não são

identificados em nenhum momento pela SEE-SP. A SEE-SP disponibiliza materiais como a prova para o aluno e as orientações para o professor em como proceder na aplicação e na correção da prova. O material pedagógico referente à AAP é enviado pela SEE-SP às escolas. O material “Avaliação da Aprendizagem em Processo – Caderno do Professor” foi produzido pela SEE-SP para cada disciplina, ano e série avaliados e são compostos pelos seguintes materiais:

- a) Apresentação;
- b) Quadro de habilidades utilizadas na elaboração dos itens da prova;
- c) Prova do Aluno;
- d) Gabarito;
- e) Instruções para aplicação e orientações para correção (Anos Iniciais do EF);
- f) Grade de correção e recomendações pedagógicas (SÃO PAULO, 2016).

Até o ano de 2015 as instruções para a aplicação e as orientações para correção contemplaram todos os anos do EF e todas as séries do EM. A partir de 2016 essas orientações se restringiram aos anos iniciais do EF. As grades de correção e as recomendações pedagógicas continuam a orientar os professores de todos os anos avaliados.

A AAP passou por readequações ao longo dos anos de modo a dialogar com as principais avaliações externas pelas quais a rede pública de educação do Estado de São Paulo participa, como o SARESP e o SAEB. As provas também vêm passando por adequações devido às constantes reclamações dos professores com relação aos conteúdos avaliados. Até as edições de 2015, tomando como exemplo a disciplina de Língua Portuguesa - anos finais do Ensino Fundamental - as provas da AAP tomaram por base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias; o Caderno do Professor: Língua Portuguesa; as matrizes do SARESP, da Prova Brasil e do ENEN (SÃO PAULO, 2015c). A partir de 2016 foi elaborada pela CGEB uma Matriz de Avaliação Processual (MAP) e partir da 11ª edição da AAP 80% das questões da Avaliação da Aprendizagem em Processo foram formuladas com base nos conteúdos e habilidades constantes da referida Matriz. Outros 20% contemplaram “habilidades da Matriz de Avaliação do SARESP, selecionadas conforme desempenho na plataforma Foco Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016a).

## **6.2 A aplicação, a análise e a interpretação dos dados da Avaliação da Aprendizagem em Processo**

Após a elaboração as avaliações são enviadas para as escolas juntamente com os materiais de apoio que subsidiam o professor para a aplicação da avaliação que são o exemplar da prova do professor, as instruções para aplicação da prova, as orientações para correção, e as recomendações pedagógicas para a análise dos resultados. As escolas têm a função de aplicar a avaliação aos alunos e verificar os resultados das questões no período determinado pelo calendário enviado pela SEE-SP. Em princípio foi disponibilizada uma ferramenta para o acompanhamento da avaliação por meio do lançamento dos dados em planilhas do software Microsoft Excel que geravam os gráficos para facilitar a leitura do desempenho dos alunos. Atualmente a SEE-SP disponibilizou o Sistema de Acompanhamento e Registro da Aprendizagem (SARA) que deverá ser alimentado pelas escolas com os dados da AAP. Na 11ª edição, o período programado para a entrega das provas para as escolas foi de 06 a 25/04/2016 e os resultados deveriam ser lançados no SARA da Secretaria Escolar Digital, entre 28 de abril a 13 de maio de 2016.

De acordo com o documento da Diretoria de Ensino de Jacareí (JACAREÍ, 2015, online), que traz as recomendações dos procedimentos de aplicação, correção e análise dos dados da AAP, a partir da consolidação dos dados os professores deverão identificar quais as questões que deverão ser retomadas e, em seguida, identificar as razões das respostas marcadas na avaliação e quais as dificuldades encontradas pelos alunos: habilidades não desenvolvidas; dificuldades específicas das turmas; palavras desconhecidas, dentre outras. As orientações do documento indicam que após a identificação das dificuldades é necessário traçar um plano de ação para possíveis encaminhamentos para processos de recuperação contínua por meio dos professores de apoio à aprendizagem e professor auxiliar. Todas essas ações deverão ser registradas no Plano de Ação da Unidade Escolar.

É importante frisar que a partir de 2016 a SEE-SP descontinuou o programa de recuperação contínua e paralela por meio dos professores de apoio à aprendizagem e professores auxiliares e orientou as escolas a procederem a recuperação contínua pelos próprios professores das turmas.

Conforme mencionado anteriormente, a SEE-SP envia às escolas o documento de apoio chamado de Comentários e Recomendações Pedagógicas que deverão nortear as ações dos professores na análise das questões da avaliação. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, há uma matriz que indica os aspectos que deverão ser avaliados na produção da

escrita que considera o gênero avaliado e as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com o Currículo Oficial. O lançamento dos dados nas planilhas funciona nos seguintes moldes: para as respostas das questões fechadas coloca-se 0 para os erros e 1 para os acertos. Para as questões abertas o preenchimento se dá com as letras N (não satisfatório) P (parcialmente satisfatório) e S (plenamente satisfatório) (JACAREÍ, 2015, online). É importante frisar que não encontramos em nenhum documento da SEE-SP as razões ou as explicações para se estabelecer tais critérios N, P, S.

A título de exemplo, utilizamos o quadro a seguir com as recomendações do documento para a 3ª série do Ensino Médio em uma das provas da disciplina de Língua Portuguesa na avaliação de 2015:

**Quadro 1 - Critérios para a correção de textos da AAP**

<b>Critérios</b>	<b>Descritores</b>	<b>Pontuação</b>
<b>Tema "Violência doméstica"</b> (2,0)	O texto se reporta de forma pertinente ao tema?	
<b>Adequação ao gênero</b> (3,5)	<b>Adequação discursiva</b>	
	A questão polêmica de fundo é socialmente relevante?	
	O texto deixa claro que o autor mobilizou informações pertinentes e diversificadas para sua intervenção no debate?	
	Há articulação adequada entre as informações e sua contextualização no debate?	
	<b>Adequação linguística</b>	
	Está claro no texto o ponto de partida (os dados) e a conclusão (ou tese)?	
	As justificativas e os argumentos sustentam a conclusão com consistência?	
	Estratégias argumentativas como a refutação e a utilização de diferentes vozes estão presentes no artigo?	
	O texto é coeso? Os elementos de articulação estão adequadamente utilizados?	

Quadro retirado do documento Jacareí (2015, online).

Após a correção da avaliação, conforme o quadro acima, o professor anotará quais descritores o aluno atendeu. A orientação é para que, se o aluno atendeu a dois itens da adequação discursiva e três itens da adequação linguística, a letra S deverá ser indicada na planilha. Pelo critério de correção adotado neste caso, se o aluno alcançar 75% de cada um dos tópicos avaliados ele recebe a maior classificação possível. Seria este um critério justo e crível?

De acordo com as informações da SEE-SP, por meio de videoconferência transmitida aos profissionais das Diretorias Regionais de Ensino (SÃO PAULO, 2011a), os critérios para a correção da avaliação são praticamente os mesmos do SARESP. O caderno do professor traz questões norteadoras para o professor analisar os dados e resultados das provas. Na disciplina de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a SEE-SP traça as indicações dos passos que o professor precisa dar para identificar os pontos que merecem atenção na aprendizagem dos alunos: Qual dificuldade o aluno teve para resolver a situação-problema proposta? Qual estratégia os alunos utilizaram para resolver o problema? O que os alunos já sabem sobre divisão? O que esses alunos ainda precisam aprender? Quais procedimentos e propostas de atividades precisam ser garantidos para que esses alunos avancem no conhecimento do Campo Multiplicativo? A SEE-SP pontua que essas questões devem nortear a elaboração de um plano de ação para a recuperação das habilidades não dominadas pelos alunos.

De acordo com as orientações propostas na videoconferência destinada aos PCNPs:

Cada questão está relacionada a uma habilidade destacada no conteúdo curricular de matemática, seja ela dos anos Finais do Ensino Fundamental ou Médio, que já foi desenvolvida em determinados períodos da trajetória estudantil do educando visando ao estabelecimento de um processo avaliativo que apenas não proporcione a mensuração do conhecimento por meio de erros e acertos e sim a verificação do processo do desenvolvimento de habilidades e competências no ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos (SÃO PAULO, 2015c).

### **6.3 Os encaminhamentos após a análise dos dados e resultados: o Plano de Ação**

Após a análise dos dados e resultados da AAP, os professores com apoio da equipe gestora da escola devem elaborar o Plano de Ação para suprir as habilidades não dominadas pelos alunos. A orientação da SEE-SP para a elaboração do Plano de Ação é proposta como uma construção coletiva da equipe gestora e dos professores de todas as disciplinas.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) introduzida pela SEE possui uma proposta nitidamente simples de auxiliar o professor em sua busca pelo desenvolvimento dos alunos. Apesar dessa ferramenta não abarcar todas as áreas e disciplinas, possuindo o enfoque em Língua Portuguesa e Matemática, torna-se evidente o compartilhamento de responsabilidades entre os professores de todas as disciplinas (SÃO PAULO, 2014a, p.5).

No Plano de Ação devem ser estabelecidas as metas, as datas e as pessoas responsáveis por cada etapa do processo de modo que se torne possível a sua execução de acordo com o planejamento. O Plano de Ação deve conter: a indicação das dificuldades dos alunos, as estratégias que deverão ser adotadas pelos professores para sanar essas dificuldades e a forma como a equipe gestora fará o acompanhamento dessas ações. A SEE-SP, por meio da CGEB, elaborou um documento (SÃO PAULO, 2014a) que orienta os professores das disciplinas de Ciências, História, Geografia, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física a partir de “[...] sugestões de Situações de Aprendizagem em que o professor pode identificar os pontos em que a articulação para o desenvolvimento das várias habilidades pode ocorrer” (SÃO PAULO, 2014a, p.8).

Importante frisar que todo o planejamento deve ser registrado na ferramenta SARA e a partir daí a Equipe do Núcleo Pedagógico apresentará sugestões e direcionamentos para o desenvolvimento dos trabalhos. Percebe-se que a escola deve se dedicar um bom tempo para a operacionalização da AAP. Há que se questionar se esse tempo não fará falta para o desenvolvimento das atividades dos professores nas salas de aulas.

Ao se analisar os passos da AAP é possível inferir que não se trata de uma avaliação da aprendizagem em processo. A avaliação da aprendizagem em processo, como o próprio nome diz, é uma avaliação realizada no dia a dia da sala de aula e elaborada pelo próprio professor para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos durante o processo de ensino e implica a tomada de medidas imediatas para garantir que todos aprendam. Outra questão importante a salientar e que corrobora a tese de que a AAP não pode ser considerada uma avaliação em processo é que esta avaliação é elaborada externamente e todos os procedimentos subsequentes são orientados. Ao professor cabe a aplicação e o cuidado de seguir procedimentos determinados pontualmente.



## **7 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO EM AÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA**

Nesta seção se apresentam as análises e revelações do presente estudo a partir dos dados coletados junto aos sujeitos onde serão destacadas as principais contribuições da pesquisa a partir de quatro categorias de análise. Estas categorias foram formuladas com embasamento no referencial teórico e nos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa a partir dos elementos com características comuns ou que se relacionam entre si com a finalidade de se estabelecer classificações, agrupar elementos e discursos em torno de conceitos que serão utilizados para sintetizar a análise do caso com base em inferências a partir de evidências ou premissas.

### **7.1 A representação dos professores sobre a AAP: conflito entre avaliação diagnóstica formativa e avaliação diagnóstica de monitoramento e controle**

Esta categoria tem por objetivo discutir as evidências presentes no discurso dos professores sobre os conflitos existentes entre a avaliação diagnóstica formativa e a avaliação diagnóstica de monitoramento e controle.

Diante de um espectro tão amplo de avaliações que fazem parte do meio escolar na atualidade é importante identificar os significados atribuídos à AAP para que seja possível apreender a forma como os sujeitos da pesquisa vivem, sentem e pensam sobre os significados deste instrumento avaliativo. Em alguns pontos do texto é possível perceber que a avaliação diagnóstica formativa (a avaliação desenvolvida pelo próprio professor) e a avaliação diagnóstica de monitoramento e controle (a AAP desenvolvida pela SEE-SP) muitas vezes aparecem em claro conflito nos discursos professores.

Uma das questões que chama atenção no Programa AAP está relacionado com a nomenclatura adotada pela SEE-SP para a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Quando provocados a expor suas opiniões, a maioria dos professores identificou o problema explícito na nomenclatura da AAP logo de início, pois a AAP não pode ser considerada como uma avaliação da aprendizagem em processo e sim uma avaliação diagnóstica de monitoramento e controle baseada em testes padronizados de larga escala, típicos de avaliações externas, pois é elaborada por técnicos do órgão central e aplicada aos alunos de todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo em dias pré-determinados pela SEE-SP. Esta questão ficou bastante clara na representação dos professores entrevistados, mas apesar

desta confusão com relação à nomenclatura atribuída pela SEE-SP à AAP, os professores demonstraram claramente que conhecem as diferenças das funções atribuídas tanto à avaliação externa, quanto à avaliação diagnóstica formativa e em processo. O professor A ao explicar seu ponto de vista sobre a AAP apontou o seguinte:

*Primeiro, nós não temos como foi pensada. Porque ela foi pensada? Qual o objetivo? Uma coisa que não tem objetivo não tem significado. **Qual o fundamento de vir de uma forma externa? Porque ela foi pensada?** Não tem. Mesmo que a proposta seja fazer uma fiscalização para acompanhar se o professor está trabalhando o currículo, as competências e habilidades, eu acredito que a AAP deva ser bimestral. **É necessário que seja aberto um espaço para o professor se manifestar o que está sentindo com aquele aluno. Dar um parecer. Porque é tudo feito no papel. Tudo são números. Então 60 % foi mal. Não, nós temos alunos que tem condições, que dominam as habilidades, mas no momento da prova ele não está bem e “vai mal” na prova. Deveria haver espaço para o professor avaliar o aluno com seu parecer. Por outro lado, alunos que assinalam as alternativas aleatoriamente, chutou tudo e acaba acertando mais questões e o seu desempenho é tido como desempenho adequado. A classificação é igual à do SARESP: adequado, básico, abaixo do básico (ENTREVISTADO A. – grifos nossos).***

O discurso do Professor acima aborda primeiramente o fato de que não há informações suficientes que explicitem as reais funções da AAP, o que não ocorreria se houvesse um documento de implementação do Programa explicitando cada detalhe da AAP. Este aspecto também ficou evidente ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pois as informações sobre a implementação do programa se deram por meio de videoconferências e de comunicados da CEGEB e da CIMA. Outro ponto relevante abordado pelo Entrevistado A é a reivindicação de espaço para que o professor possa “[...] se manifestar o que está sentindo com aquele aluno [...]”, pois muitas vezes o professor tem ciência das habilidades de cada aluno e, quando é avaliado pela AAP, é classificado como se não dominasse essas habilidades. As discussões desenvolvidas na seção 3 deste trabalho servem para fundamentar teoricamente o posicionamento deste por meio das críticas de vários teóricos da área da avaliação educacional quanto às limitações dos testes padronizados para avaliar o desempenho de alunos e de professores. Conforme estas discussões, as razões dessas limitações são várias: a tendência psicométrica de eliminar itens que a maioria dos alunos poderia acertar; a aplicação das avaliações de forma pontual; são instrumentos que não permitem avaliar habilidades de ordem superior; muitas vezes cobram habilidades intelectuais inatas e/ou adquiridas pelos alunos em ambiente cultural ou social.

Vários professores apontaram ainda que não é raro um ou outro aluno conseguir bons resultados na AAP e dizer que nem mesmo leu a prova e acertou várias alternativas marcadas aleatoriamente. De acordo com um dos entrevistados, as avaliações com questões de múltipla escolha muitas vezes deixam a desejar:

*Assim: o aluno pega a avaliação e eles não estão nem preocupados eles marcam um x. Sem saber. Sem nem ler. Por mais que a gente tente a gente fale com ele. Então essa avaliação não está mostrando a realidade dele. A avaliação que o professor faz em sala de aula sim, a gente está vendo que o aluno está aprendendo. Agora a AAP não. Ele está marcando um x. A minha avaliação ele não tem que marcar um x ele tem que resolver. Agora essa avaliação que vem aí ele tem que marcar um x. Se ele está com preguiça de ler ele marca lá um x e 15 minutos ele fez a avaliação. Isso não mostra a realidade do que ele sabe. Agora, a avaliação que eu faço em sala de aula é completamente diferente. Eu estou avaliando o aluno no dia a dia. Eu estou observando o progresso dele. Não é assim: eu estou vendo que ele marcou um x ali. É completamente diferente. Não é avaliação de colocar xizinho. Então a avaliação que vem aí (AAP, SARESP)... Se tivesse que fazer uma avaliação escrita, mostrar o que ele sabe na resolução tudo bem. Mas essa avaliação de colocar o xizinho está certo ou está errado? (ENTREVISTADO B).*

O aspecto mencionado acima também é destacado na seção 3 deste trabalho quando se discute a pesquisa de Harris, Harris e Smith (2012) que apontam que os testes padronizados criam incentivos para que os estudantes se tornem pensadores superficiais (resposta rápida, fácil e óbvia). O mesmo autor comprovou estatisticamente que os alunos com altos scores nos testes padronizados apresentavam um estilo de pensamento superficial: “[...] copiavam as respostas, usavam muito a intuição e pulavam as partes mais difíceis [...]” (p.3). Ao se pensar em um instrumento de avaliação nos moldes da AAP, a SEE-SP deveria considerar tais aspectos para não induzir professores e demais profissionais da Educação pública a acreditar que um instrumento baseado em testes padronizados seja capaz de abarcar e atender a todas as funções e objetivos a ela atribuídos.

Ao serem provocados, os professores entrevistados mencionaram que a AAP não pode ser considerada uma avaliação em processo. E os motivos para justificar tal ponto de vista foram vários:

*Então. É uma avaliação que fala que é uma avaliação em processo. É como se fosse uma avaliação diagnóstica, né. Mas na minha opinião não tem um objetivo específico. A avaliação diagnóstica, o professor faz no início do ano (ENTREVISTADO C – grifo nosso).*

*Na verdade, quando a gente lê o termo Avaliação da Aprendizagem em Processo, pra mim é difícil pensar naquela avaliação diagnóstica que é aplicada pela SEE-SP, porque pra mim avaliação em processo é aquela avaliação que a gente faz no dia a dia. Atualmente tenho tido muita*

*dificuldade em entender alguns termos ou conceitos que a SEE-SP tem aplicado pra nós. Por quê? O que está por trás disso? Qual é o entendimento da SEE-SP. Na verdade não é o meu entendimento com relação àquela expressão AAP. Então eu diria que uma das dificuldades é a própria expressão. Porque quando fala da avaliação da aprendizagem em processo para mim é aquela avaliação formativa do dia a dia que não atribuo nota, não atribuo menção, mas que estou avaliando, já corrigindo meu aluno no meu trabalho diário. (ENTREVISTADO E – grifos nossos).*

Ao afirmar que a AAP proposta pela SE-/SP não pode ser considerada uma avaliação em processo, um dos entrevistados aponta uma das características principais de uma avaliação da aprendizagem em processo: “[...] para avaliar o aluno em particular tem várias formas de avaliação. Não tem somente a avaliação escrita” (ENTREVISTADO D). O mesmo professor pondera que o acompanhamento diário das aprendizagens dos alunos é muito mais importante que uma avaliação com alternativas de múltipla escolha a cada semestre letivo e coloca as seguintes indagações: **“E o dia a dia do aluno? O que ele produz de outras formas? A forma de avaliar para mim teria que ser no dia a dia do aluno mesmo, porque tem outras habilidades que não leva em consideração. Uma prova de múltipla escolha deveria ser justificada (as respostas)”** (ENTREVISTADO D – grifo nosso).

Quando indagados se a AAP poderia ser considerada uma avaliação da aprendizagem em processo, os professores prontamente responderam que não:

*Não. Porque na verdade, o avaliar em processo, eu acredito que é no decorrer do dia a dia, o que você fez com o aluno. É todo aquele processo que a gente tem do registro que se faz a classificação do aluno, da avaliação escrita que você daí avaliar se atingiu o objetivo que precisava atingir (ENTREVISTADO C – grifo nosso).*

O Entrevistado C demonstra claramente que avaliação em processo se faz no dia a dia em que o professor tem os registros de acompanhamento da evolução da aprendizagem. O Entrevistado D também respondeu que não pode ser considerada em processo:

*[...] não. São somente duas por ano. Inclusive a última que veio vieram cinco questões repetidas. A gente havia feito a correção da prova. Os alunos disseram: professora está repetido. Veio cinco questões idênticas na prova de português. Vieram mais questões e colocaram essas cinco. Não sei se é para avaliar o trabalho do professor pra ver se realmente a gente fez a correção da prova. Porque só uma olhada podem falar: ah, o professor não corrigiu. Então seria uma avaliação para o professor também como se fosse uma fiscalização do nosso trabalho. Não só focando o aluno. Por isso mandaram repetidas. Bom, esse é meu ponto de vista, né? (ENTREVISTADO D – grifos nossos).*

O trecho grifado acima dá a entender que se a AAP fosse aplicada com mais frequência poderia ser considerada uma avaliação em processo. Nota-se nas representações do professor que a diferenciação do que é uma avaliação diagnóstica formativa e uma avaliação diagnóstica de controle e monitoramento é dada apenas pela frequência com que é aplicada. Será que esta confusão na cabeça do professor se dá por conta da forma como a AAP é apresentada pela SEE-SP? Causa estranheza, pois o mesmo professor em outros trechos da entrevista definiu claramente as características de uma avaliação da aprendizagem em processo. Essa possível confusão foi sentida nos discursos de pelo menos metade dos professores entrevistados. Outra metade dos entrevistados foram mais incisivos em combater o modo como a AAP se coloca como uma avaliação da aprendizagem em processo quando na realidade não o é. O fato é que a AAP deveria ter um nome mais condizente com os seus objetivos – uma avaliação diagnóstica de monitoramento e controle e não avaliação da aprendizagem em processo.

Os professores criticaram ainda as limitações de se avaliar os alunos a partir de uma prova que acontece semestralmente como é a AAP e que, como é o caso do Ensino Fundamental II, é composta exclusivamente por testes de múltipla escolha. Os eventuais equívocos quanto aos objetivos do Programa AAP não aconteceriam se houvesse um documento de implementação com o objetivo de esclarecer que a AAP é uma avaliação diagnóstica de monitoramento e controle e não uma avaliação diagnóstica formativa.

Outra questão que ficou clara no trecho da entrevista destacado acima é que há uma relação de desconfiança do professor com a SEE-SP. Ao se analisar o discurso do Entrevistado D é possível inferir que os professores têm uma sensação de desconforto com relação à desconfiança da SEE-SP com o trabalho desenvolvido na escola, pois os profissionais sentem que os mecanismos de fiscalização da função docente estão se intensificando a cada dia.

Conforme se discutiu no desenvolvimento da parte teórica desta pesquisa é importante ponderar que a AAP tem as mesmas características de uma avaliação externa, pois desconsidera as especificidades da escola e do seu entorno, das questões econômicas, sociais e culturais que envolvem as pessoas que são avaliadas. Os professores entrevistados apontaram tais evidências demonstrando por meio de exemplos práticos, conforme destacados nos trechos das entrevistas, a importância de que a avaliação deve ser elaborada por profissionais que conhecem a realidade dos alunos avaliados. Para estes profissionais não tem sentido uma avaliação que desconsidera as especificidades da comunidade onde está inserida. Estas ponderações nos remetem às discussões teóricas propostas por Mertens (In: TARSILA, 2010)

sobre a responsabilidade social e cultural do avaliador com relação à comunidade avaliada, conforme já discutimos neste trabalho.

O fato da SEE-SP adotar uma nomenclatura que sugere uma avaliação da aprendizagem em processo, mas em seu discurso a classificar como uma avaliação diagnóstica, quando na realidade se trata de uma avaliação diagnóstica de monitoramento e controle também acaba por confundir os professores. Os dados revelados pela pesquisa e as informações contidas no comunicado (SÃO PAULO, 2016) convergem no sentido de que esta avaliação se configura como mecanismo de acompanhamento do currículo desenvolvido em sala de aula e como uma avaliação de acompanhamento do desempenho dos alunos. No entanto, no discurso dos professores fica claro que a AAP proposta pela SEE-SP não é considerada uma avaliação em processo para estes profissionais e sim mais uma avaliação exógena que vem para fiscalizar se os professores estão cumprindo as determinações de seguir o currículo prescrito. Pela arquitetura da AAP, que é construída com base em critérios técnicos que segue os padrões dos testes padronizados e típicos de avaliações em larga escala pode-se inferir, que esta avaliação tem relações com a necessidade de preparar o aluno para responder as questões de avaliações externas padronizadas e em larga escala com o fim de melhorar o índice de desempenho desses alunos. Ou seja, preparar para o teste, conforme discutido na seção 2 do presente estudo, quando são apresentadas as discussões em curso nas pesquisas que abordam os efeitos dos testes de alto impacto (high-stakes test)<sup>12</sup>.

Logo no início das entrevistas, embora discordando que a AAP possa contribuir com a aprendizagem dos alunos e com a prática pedagógica, os professores destacaram claramente os seus pontos de vista quanto às funções e aos objetivos da AAP de forma que coincide com a visão oficial. De acordo com o comunicado conjunto CGEB-CIMA:

---

<sup>12</sup> Um teste de alto impacto é qualquer teste usado para tomar decisões importantes sobre os estudantes, educadores, escolas ou distritos, mais comumente para fins de prestação de contas, ou seja, a tentativa de agências governamentais federais, estaduais ou locais e administradores escolares para assegurar que os alunos estão matriculados em escolas eficazes e são ensinados por professores efetivos (competentes). Em geral, "alto impacto" significa que os resultados dos testes são usados para determinar punições (como sanções, penalidades, reduções de financiamento, publicidade negativa), elogios (prêmios, celebração pública, publicidade positiva), avanço (promoção de grau ou graduação para estudantes) ou compensação (aumento de salário ou bônus para administradores e professores). Disponível em: <<http://edglossary.org/high-stakes-testing/>>. Acesso em 10.jul.2016>. (Tradução nossa).

No original: "A high-stakes test is any test used to make important decisions about students, educators, schools, or districts, most commonly for the purpose of accountability—i.e., the attempt by federal, state, or local government agencies and school administrators to ensure that students are enrolled in effective schools and being taught by effective teachers. In general, "high stakes" means that test scores are used to determine punishments (such as sanctions, penalties, funding reductions, negative publicity), accolades (awards, public celebration, positive publicity), advancement (grade promotion or graduation for students), or compensation (salary increases or bonuses for administrators and teachers)." Disponível em: <<http://edglossary.org/high-stakes-testing/>>. Acesso em 10.jul.2016>.

*As avaliações da AAP, de caráter diagnóstico, além de acompanhar o desenvolvimento do currículo, também se constituem em instrumentos investigativos da aprendizagem dos alunos, em termos de suas competências e habilidades, objetivando subsidiar a progressão das aprendizagens ainda não consolidadas, por meio da elaboração e execução de planos, pelo professor, para o desenvolvimento do currículo em sala de aula (SÃO PAULO, 2016).*

Apesar de não possuir um documento de implementação que oriente esclareça os fundamentos do programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), o trecho do comunicado acima mostra claramente quais são as suas funções e os seus objetivos. Os discursos dos professores da escola onde a pesquisa foi desenvolvida convergem em sua maioria no sentido de que a função da AAP é fiscalizar a atividade docente. De acordo com o Entrevistado A, a intenção da AAP é fiscalizar. Outro entrevistado também apontou que a AAP tem por objetivo a regulação do trabalho do professor “avaliar se o professor está trabalhando o currículo” (ENTREVISTADO C). Para o Entrevistado D, a AAP tem por função avaliar se o currículo está sendo trabalhado de acordo com a proposta curricular para que todas as escolas trabalhem os mesmos conteúdos. Para este mesmo professor, a AAP “está avaliando a proposta do governo, o currículo mesmo” (ENTREVISTADO D).

Para o Entrevistado B o governo está avaliando o trabalho do professor e não o aluno, pois na orientação da política educacional do Estado de São Paulo, o que interessa é o fluxo de aluno, ele (o governo) quer o aluno o menor tempo possível na escola.

*Por exemplo: ele fez um tipo de avaliação no começo do ano. Ele não está avaliando o aluno. A avaliação que o governo faz não está avaliando o aluno. Ele está avaliando se o professor está seguindo o material que ele manda. Certo? De espécie alguma é o aluno que ele está avaliando. (ENTREVISTADO B).*

Foi possível notar que a visão dos professores entrevistados com relação à AAP é de que esta é uma avaliação externa da SEE-SP e sua função principal é cobrar determinadas situações de aprendizagem e fiscalizar o currículo trabalhado em sala de aula. O Entrevistado A menciona que:

*A experiência com a AAP em si ela vem cobrar situações de aprendizagem do professor. Ela vem cobrar do professor, fiscalizar o currículo (ENTREVISTADO A).*

Outro entrevistado também aponta que a AAP é uma avaliação externa imposta pela SEE-SP às escolas e aos professores e isso fica claro em seu discurso:

*Olha, na verdade pelo que eu me lembro do meu trabalho ela é simplesmente colocada para nós: a semana que vem tem que ser aplicada a*

*avaliação diagnóstica. Ela chega num pacote. Nós aplicamos. Fazemos uma verificação dos acertos e erros desses alunos e depois damos o retorno para os alunos e devolvemos para a coordenação com os números de acertos e erros em cada questão para se chegar às habilidades que os alunos conseguiram ou não dentro daquela avaliação diagnóstica (ENTREVISTADO E).*

Merece destaque o fato de que este programa de avaliação não foi discutido com os professores. A AAP foi pensada e elaborada nas instâncias superiores e enviada às escolas em pacotes a serem cumpridos pelos profissionais, que se queixam da forma como ela chega na escola. Conforme discutimos na seção 6, aos poucos a AAP foi se reconfigurando de tal forma a atender aos critérios dos testes padronizados em larga escala e os professores tem consciência disso: de acordo com um deles, **“avaliação diagnóstica o professor faz no início do ano”** (ENTREVISTADO C) e ao longo dos processos de ensino, ou seja, os próprios docentes elaboram as avaliações diagnósticas de acordo com as especificidades de cada turma. Este entrevistado reitera a representação da AAP como uma avaliação oficial da SEE-SP que tem como função conferir se o currículo é trabalhado pelo professor, pois “[...] a AAP não muda muito de um ano para o outro e muitas vezes as questões da avaliação são idênticas” (ENTREVISTADO C). Durante a entrevista percebeu-se que o Entrevistado C lamenta a forma como esta avaliação chega às escolas, menciona ainda o caráter impositivo da AAP e o fato de ter que seguir a sistemática operacional desta avaliação sem considerar as especificidades da escola e dos seus alunos. O Entrevistado D também acrescenta outros pontos importantes quando analisa os objetivos da AAP e atribui especial importância ao fato de que a AAP não considera a realidade na qual a escola está inserida.

*Essa avaliação é igual em todas as escolas. Então ela não leva em consideração um monte de coisas. Como eu te falei. É lógico que a gente tem que colocar bem isso que dá diferença de bairro para bairro sim. Enquanto eu dei aulas em escola central que o aluno tinha computador em casa, quando tinha internet, que você passava uma pesquisa e o pai era presente é claro que eles vão se sair melhor. Inclusive no SARESP. Entendeu? Agora aqui tenho uma outra realidade: **tem aluno que é arrimo de família, que tem que manter a família; aluno que tem necessidade, que passa fome e chega aqui totalmente desmotivado; ele não tem perspectiva de futuro.** A gente tem que fazer esse trabalho todo de motivação: você é capaz; você vai conseguir. Tem UNESP. Você consegue ir bem no ENEM. Você consegue faculdade de graça. Eles têm a visão de que faculdade é uma coisa impossível para eles; já vem com uma discriminação da sociedade; um preconceito com o bairro aqui; então isso é lógico que interfere. E essa avaliação não leva em conta isso, que tem aluno que não tem o que comer em casa e outro que tem toda tecnologia dentro de casa, tem apoio do pai e da mãe. Que a mãe tem ensino superior e pode ajudar nas atividades de casa. Aqui você passa lição pra casa e um ou outro faz. Os pais nem tem o hábito de abrir caderno pra ver se fez ou não. Por quê? Por que é dessa*



*geração, dessa cultura, porque é a mesma coisa o pai e a mãe foram meus alunos e hoje dou aula para os filhos deles e são a mesma coisa. Não muda muito. Então em razão dessa questão social eu acho que deveria repensar essa avaliação. Porque são várias habilidades; como eu te falei; aqui os alunos são excelentes na questão artística, na questão do esporte; porque eles não levam em consideração? Porque se você for olhar o bairro em si há exclusão; o país tem exclusão para tudo quanto é lado. Então avaliar habilidades e competências pelo Caderno do Aluno tem coisas que não vai atingir mesmo, porque o aluno vem às vezes faltando o básico do básico; não é culpa do professor, do coordenador, do diretor; é o próprio sistema mesmo, a forma de avaliar. E a Progressão Continuada: o aluno não vem com a ideia... ah vou entrar e vou passar. Porque a pressão é para não reter aluno. Então ele vem; ah vou só tirar um diploma e pronto. Ele não vem com aquela mentalidade, por exemplo, do aluno do Japão que tem que ser o melhor; a cultura do país não é essa. Então essa Progressão Continuada prejudicou nesse sentido. Poderia ter tido o preparo dos alunos, sensibilizar, tudo, pra depois sim. Mas já entrou. A visão do aluno é: vou entrar vou passar. Então ele só quer tirar o diploma do ensino médio e pensa que está tudo resolvido. Aí fica difícil; aí a avaliação perde o sentido pra eles não tem sentido; se não tem sentido nem o vestibular, nem o ENEM; é minoria; agora está mudando um pouco: a gente está conversando muito desde a quinta série fazendo esse trabalho; a gente percebeu essa necessidade. Então já tem alunos cursando Federal, cursando Direito; está mudando. Mas é passo de tartaruga; é passo de formiguinha (ENTREVISTADO D – grifos nossos).*

O mesmo problema é apontado por outro Entrevistado B que lista os problemas relacionados à AAP como o fato de que a avaliação é elaborada externamente por pessoas que não conhecem a realidade da sala de aula:

*Tá certo ele manda uma avaliação. Pra começar está tudo errado. Quem faz essa avaliação não é quem está na sala de aula. Então o governo, quem está fazendo essa avaliação não sabe o que está acontecendo na sala de aula. Então já vem errado por aí. Eles fazem um material: já vem errado o material. Por exemplo: eles falam de um museu lá de São Paulo. O nosso aluno aqui do bairro não tem nem noção de como é o museu de São Paulo. Então não tem como ser um material único porque a realidade do aluno não é a mesma. Então está tudo errado... (ENTREVISTADO B).*

Para a análise de tal ponto voltamos à seção 3 da parte teórica deste trabalho retomando Pophan (1999) que aponta que as condições diversificadas encontradas em cada escola quanto aos recursos disponíveis e à cultura da comunidade local, às características socioeconômicas e culturais dos alunos e a presença ou não de alunos com dificuldades especiais não garantem o suposto alinhamento entre o que é ensinado e o que é testado.

## 7.2 Utilidade e relevância da AAP na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica

Nesta categoria são analisadas as representações dos professores sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo e a sua relevância na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica dos professores. Os dados analisados nesta categoria permitem inferir que os professores atribuem pouca ou nenhuma utilidade e relevância da AAP no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica.

De acordo com um dos professores de Matemática, “[...] algumas coisas ficam a desejar nessa avaliação, mas é complicado. Se você está no sistema, você tem que seguir né? O governo manda a gente tem que... [obedecer]” (ENTREVISTADO C). O mesmo professor aponta que a AAP não contribui na melhoria da aprendizagem dos alunos e nem na prática pedagógica, pois o seu alcance é limitado:

*Ela vem e a gente tem que aplicar. A gente faz parte do sistema e a gente tem que obedecer. A gente tem que ser obediente, mas essa avaliação deixa muito a desejar. Não vou falar porque dá a impressão de que você está contra o sistema em que você trabalha. Mas eu não vejo retorno em relação à aplicação dessa prova. Você vai lá, você mostra para o aluno: você errou isso; porque você errou? Você poderia ter feito diferente. Depois fica como se não tivesse feito nada. Não consigo atrelar isso aí a um objetivo específico (ENTREVISTADO C – grifos nossos).*

A partir do discurso do Entrevistado C é possível inferir que se a aplicação da AAP não fosse obrigatória este professor optaria por não utilizá-la, pois não atribui utilidade deste instrumento avaliativo a um objetivo específico.

O Entrevistado A aponta a fragilidade do instrumento de avaliação utilizado pela AAP para acompanhar as aprendizagens dos alunos:

*Os professores veem que a AAP não é capaz de acompanhar as aprendizagens dos alunos, então a impressão que fica é que a sua função é de fiscalização. A gente fica com as mãos atadas. O professor tem que cumprir dar o resultado e torcer para que o aluno assinale a alternativa correta. Os alunos tem que aprender. Mas temos que torcer para que os alunos marquem a alternativa correta. Os supervisores de ensino cobram dos professores os conteúdos dos caderninhos. A avaliação em processo é muito parecida com a do caderninho do aluno. A sensação é a seguinte: o professor tem que cumprir. É uma avaliação que engana, não expressa a realidade. A gente sente que é enganoso e não expressa a realidade (ENTREVISTADO A – grifos nossos).*

O Entrevistado A aponta que a AAP não expressa a realidade e não é capaz de acompanhar as aprendizagens dos alunos, mas mesmo assim tem o dever de cumprir com as determinações da SEE-SP. O discurso do professor é extremamente coerente com o

referencial teórico elencado na seção 3 deste trabalho, quando discutimos as pesquisas críticas aos testes padronizados que apontam a inadequação destes para medir efetivamente a aprendizagem dos estudantes pela tendência psicométrica, por serem aplicadas de forma pontual, por não permitirem avaliar habilidades de ordem superior e por não considerarem fatores externos e orientações motivacionais dos alunos. Em seu discurso, quando diz que “[...] o professor tem que cumprir” (ENTREVISTADO A), o entrevistado quis dizer que a AAP é obrigatória, ela é imposta de “cima para baixo” e que o professor tem de devolver os resultados desta avaliação e que esses resultados deverão ser os melhores possíveis por conta do acompanhamento dos resultados pelos Supervisores da Diretoria Regional de Ensino (DRE) e pela busca para se alcançar a meta estabelecida para a escola pela SEE-SP, que busca o controle do sistema educacional. E quando diz que tem de “[...] torcer para que os alunos marquem a alternativa correta” (ENTREVISTADO A) é porque segundo este docente, muitos alunos anotam as alternativas com X sem ao menos lerem a prova, o que segundo este mesmo professor, distorce os resultados da avaliação e não mostra a realidade. Este fato acontece mesmo e segundo os demais professores o percentual dos alunos que se utilizam desta artimanha é de aproximadamente 5% dos alunos, um percentual considerável e que não são levados em conta quando da análise dos dados da AAP.

Percebe-se que a SEE-SP acrescentou mais uma “tarefa a cumprir” aos profissionais da escola e dadas as discussões desencadeadas por renomados pesquisadores como (BAKER et al, 2010), o tempo gasto em sala de aula para ensinar conhecimentos e habilidades cobradas nos testes rouba tempos preciosos que poderiam ser utilizados em conhecimentos relevantes para a formação dos alunos.

Ao expressar sobre a função da AAP, o professor Entrevistado B aponta ainda que:

***Pra mim não ela tem função nenhuma. Porque ele (Governo) quer nivelar o ensino. Não sei de que maneira! Não sei que nivelamento ele pretende fazer. [...]. Por exemplo: como ele nivela um aluno que estuda aqui na periferia com um aluno que estuda no centro da cidade? Como que ele quer nivelar um aluno da periferia com um aluno que tem uma qualidade de vida totalmente diferente. Tem aluno que não conhece, por exemplo: não conhece nem o shopping. Os nossos alunos conhecem porque a gente leva. Então a realidade deles é totalmente diferente. Ele quer fazer um nivelamento... Não sei, sabe? Assim, o conhecimento totalmente... Pra mim está totalmente errado (ENTREVISTADO B – grifos nossos).***

De acordo com Pophan (1978), os dados gerados por testes referentes à norma para propósitos de diagnóstico oferece uma noção aproximada da posição do aluno com relação a outros estudantes e uma vaga noção das habilidades que o estudante domina. No discurso do

Entrevistado B é possível notar que o professor reconhece que a AAP não é útil para aprendizagem dos alunos e tampouco ao desempenho de suas funções como professor, pois desconsidera questões econômicas, sociais e culturais, consideradas essenciais para este profissional. As reflexões de Pophan (1978) vêm referenciar o ponto de vista deste entrevistado quando afirma que o professor que tentar criar um programa instrucional a partir das insuficientes informações dos testes padronizados ficará desapontado. A confluência da teoria (MERTENS IN: TARSILA, 2010) com o ponto de vista do entrevistado vem reafirmar a importância de que a avaliação diagnóstica e a avaliação em processo devem ser elaboradas pelo professor, que conhece os seus alunos e a sua realidade, o entorno da escola e as condições sociais e culturais do avaliado. O Entrevistado B destaca ainda que a AAP trata todos os alunos de forma linear, o que se configura um erro segundo este profissional, pois na mesma sala há alunos de inclusão e são avaliados de forma idêntica. O entrevistado apontou ainda que muitos alunos não conseguem sequer ler a prova. A experiência deste professor aponta para uma questão relevante quanto à avaliação de todos os alunos a partir de um mesmo instrumento sem considerar as especificidades de cada aluno e aluna e de cada escola. De acordo com o Entrevistado B:

***Essa avaliação eles falam muito em inclusão. Para estar trabalhando a inclusão do aluno. Só que ela avalia o aluno igual. Assim: não vem uma avaliação separada para o aluno. Então ele é avaliado. Diz que tem uma inclusão, mas ele é avaliado como se fosse um aluno normal dentre os outros. Nós temos aluno que não sabe nem ler [...]. Você acha que há inclusão se o aluno não tem condição de ler a prova e ele está lá fazendo a avaliação? Não há inclusão (ENTREVISTADO B – grifos nossos).***

Para o Entrevistado B, na prática as condições para a inclusão são desconsideradas, uma vez que as provas são iguais para todos os alunos, incluindo-se aqueles que ainda não são alfabetizados e são avaliados da mesma forma que o restante da turma. De acordo com este professor:

***A avaliação vem no mesmo estilo. Não vem uma prova para o aluno que tem qualquer tipo de deficiência. O tipo de prova é única. Então, se se quer fazer inclusão deveria vir uma prova diferenciada para cada tipo de aluno. Não poderia ser uma avaliação única. Então é assim. É uma inclusão... Há, mas não há. Se o aluno não consegue nem ler a avaliação direito como é que vai fazer essa avaliação? É uma camuflagem. Eu como avaliadora eu penso dessa maneira. Se ele não consegue nem ler a avaliação como é que vai responder as questões? Ele vai fingir, né. É de xizinho, ele marca um x de qualquer maneira e finge que está fazendo a avaliação. O governo está fingindo que está avaliando ele, mas na verdade ele não está avaliando. Eu penso dessa maneira (ENTREVISTADO B – grifos nossos).***

A questão discutida acima foi levantada pelo Entrevistado B durante a entrevista e se reveste de fundamental importância e se coloca como uma nova agenda de pesquisa sobre o tema. O Entrevistado B insistiu muito nesta questão da inclusão e por essa razão optou-se por abordar neste trabalho, ainda que de maneira superficial, para efeito de registro das preocupações deste profissional com tema de extrema relevância social.

A partir dos dados abaixo volta-se a analisar as questões relacionadas às funções atribuídas à AAP e o ponto de vista dos professores entrevistados por meio dos dados apresentados, que deixa claro a visão dos professores por meio das justificativas para as respostas quando se colocou a questão: A AAP atende às funções a ela atribuídas pela SEE-SP?

*Não. As questões são de múltipla escolha, então o aluno faz de qualquer jeito em 5-10 minutos. De qualquer jeito. A grande maioria não dá a devida atenção para a prova. Faz de qualquer jeito. Quando havia a parte dissertativa era possível o professor ver que o aluno não sabia, que não tinha argumentos. Nas questões dissertativas o professor vai saber se o aluno tem ideia ou não do que está sendo proposto. (ENTREVISTADO A – grifo nosso).*

O Entrevistado A aponta que a maioria dos alunos responde às questões da prova “[...] de qualquer jeito [...]” e tece críticas quanto ao formato da AAP que no ano de 2016 contou apenas com questões com alternativas de múltipla escolha. O mesmo entrevistado sugere que uma avaliação diagnóstica deve ser composta por questões dissertativas.

Para o Entrevistado B, o governo não tem a preocupação com a inclusão ou se o aluno aprendeu, pois o que interessa é o fluxo escolar:

*O governo não está preocupado em avaliar o aluno. Ele não está preocupado com inclusão. Não está preocupado se o aluno está ou não aprendendo. Para ele aprendeu ou não aprendeu não tem problema. Ele quer o aluno o menor tempo possível na escola. Não está preocupado se o aluno aprendeu. Está preocupado que o aluno saia da escola o mais rápido possível. Não está preocupado com Educação não (ENTREVISTADO B – grifos nossos).*

O professor Entrevistado B sugere ainda que a AAP não avalia o aluno, mas sim o sistema que está sendo implementado.

*Ele não está avaliando o aluno. Ele está avaliando o sistema que está sendo, que está... Não é o aluno. Não é avaliação do aluno. Ele faz, por exemplo: no começo do ano ele fez uma avaliação; no final do ano, agora no segundo semestre e a avaliação veio somente do conteúdo do terceiro bimestre. A avaliação que veio agora no final do ano tinha... se fosse realmente uma avaliação em processo ele ia pegar o conteúdo que vem*

*sendo trabalhado, certo conteúdo desde o início, né, porque o certo seria, porque se você está fazendo uma avaliação em processo... Porque nós temos alunos que na disciplina de matemática ele não sabe fazer conta de menos, eles vêm pra cá sem saber fazer nem subtração. Então a gente tenta. A gente não pode ficar parada ali. Tem que ficar ajudando esse aluno. Tem a professora de apoio à aprendizagem inclusive que sai pega o aluno, ajuda um pouco. Mas você não pode parar e ajudar esse aluno porque você tem o programa que o governo manda cumprir. Então o que acontece? Ele avaliou somente o conteúdo que está no caderninho que ele mandou. Quer dizer se você não deu aquilo ali, ele está avaliando o aluno? Ele não está avaliando o aluno... ele (o governo) está avaliando o currículo que ele mandou. O professor está trabalhando aquilo dali? Ele não está preocupado com o aluno. Ele está preocupado se o professor está seguindo o que ele (governo) determinou (ENTREVISTADO B – grifos nossos).*

Os pontos de vista dos entrevistados apontam no sentido de que por meio da AAP não é possível avaliar os seus alunos da forma com deveria pelas próprias características da prova, que por ser elaborada a partir de testes padronizados e aplicados em momentos determinados pelo órgão central, desconsideram as especificidades dos alunos e das escolas e do seu entorno. Outro ponto mencionado pelo Entrevistado B é que a escola vem recebendo alunos que ainda não foram alfabetizados e alunos que não dominam os conhecimentos básicos em Matemática e carecem de maior atenção dos professores e tais condições de partida acabam por distorcer os resultados da avaliação. Para o Entrevistado B, a SSE-SP não está preocupada se o aluno aprendeu ou não, mas com a fiscalização do trabalho do professor por meio do currículo prescrito e avaliado.

Quanto à questão da interpretação dos dados e resultados da AAP pelos professores, buscou-se compreender se a SEE-SP estabeleceu e/ou determinou algum esquema. De acordo com os Entrevistados:

*Tem uma planilha em Excel, onde é inserido o número de acertos e sai a classificação. O professor corrige e digita as respostas. Os dados são lançados pela escola. É inserido no SARA. A partir do segundo semestre de 2015 começou a digitar no SARA. É feito um comparativo do primeiro com o segundo semestre. Não deveria haver comparação, porque as habilidades cobradas são diferentes e não dá para cobrar habilidades diferentes. São comparadas com avaliação anterior (ENTREVISTADO A – grifos nossos).*

*Tem. A DE já manda. Já vem pra nós uma planilha para a gente preencher essa planilha. Tudo assim: com habilidades, quais as habilidades não dominadas. Porque o aluno não dominou essas habilidades. Trabalhar depois essa habilidade. (ENTREVISTADO B – grifo nosso).*

*Não. A gente pega as quatro questões que tem maior índice de erro e trabalha em cima disso... (ENTREVISTADO C – grifo nosso).*

*Não. Porque quando vem a prova vem o manual do professor. Vem o gabarito. No gabarito tem a habilidade e competência não dominada de cada questão. Aí vem explicando o que o aluno precisa dominar. Tem algumas dicas de algumas atividades, mas assim, só vem no manual de correção. Não tem uma formação alguma, capacitação, nem treinamento. Isso fica a desejar (ENTREVISTADO D – grifos nossos).*

De acordo com um dos entrevistados, a SEE-SP estabelece um esquema para a correção das provas: “quando recebemos a prova diagnóstica, nós também recebemos um caderno com as respostas e os comentários das respostas. O que está sendo trabalhado dentro daquela questão, a resposta correta e porque ela é correta” (ENTREVISTADO E). A análise das provas do professor e os seus depoimentos não deixam dúvidas que todo o processo é orientado desde a correção até o que o professor deve fazer para a correção da prova e que há um esforço por parte da coordenação da escola para que os professores trabalhem com os alunos as habilidades não dominadas identificadas por meio das questões que os alunos mais erraram. É necessário questionar se nesse passo muitos alunos que, por exemplo, não acertaram as questões que a maioria acertou não vai ter a atenção do professor para que domine essas habilidades? Pelo que se desvela de tais questões é provável que esta confusão decorre da insistência da SEE-SP em utilizar uma ferramenta de monitoramento e controle com o discurso de que se trata de um instrumento com funções eminentemente formativas.

Outro ponto ligado à questão do monitoramento e controle da AAP é que os seus dados não ficam exclusivamente na escola. É importante salientar ainda que em 2015 os dados da AAP também foram enviados para a Diretoria Regional de Ensino e em 2016 foi adotada a Plataforma Foco Aprendizagem que concentra os dados da AAP de cada escola, de cada turma e de cada aluno e estão acessíveis às instâncias centrais, intermediárias e para as escolas. De acordo com os professores:

*A partir desse 2º semestre começou a ir para Diretoria Regional de Ensino. O professor corrige e digita as respostas. Os dados são lançados pela escola. É inserido no SARA. A partir do segundo semestre de 2015 começou a digitar no SARA. (ENTREVISTADO A – grifos nossos).*

**Vão também para a DE.** (ENTREVISTADO C – grifo nosso).

*Eles também vão para a DE. Eles vêm, eles cobram para ver se está trabalhando. Assistem aulas pra ver se o professor... As análises acontecem nas reuniões de ATPC na escola. As coordenadoras fazem os gráficos, mostram para todos os professores. Porque não é responsabilidade somente da disciplina de Português, mas também História, Geografia. As outras áreas também tem que trabalhar a parte interpretativa. Matemática a parte de Física, a área das exatas também tem que colaborar.*

*Então quando fala em Português e Matemática, porque agora é dividido por áreas, passa para o geral da classe até para entender porque eles vão mal nas outras disciplinas, o resultado é trabalhado sim. **Tem os gráficos todos aí com a coordenadora. [...]. As questões que todas as salas mais erraram. Qual o plano de ação nós temos para melhorar isso. Depois é cobrado. A gente trabalha a revisão.** A gente pega a prova depois e trabalha questão por questão na sala com todos os alunos. (ENTREVISTADO D – grifos nossos).*

Também é possível notar nas declarações do Entrevistado D que não são somente os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática que são envolvidos na responsabilização pelo desempenho dos alunos, mas também envolvem professores de todas as disciplinas nos esforços para a melhoria dos indicadores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Esta informação também nos remete às discussões da seção 3 da parte teórica deste trabalho e apontada por Baker et al (2010) que chama a atenção para o fato dos testes padronizados se restringirem às disciplinas avaliadas o que leva a um reducionismo do currículo e além disso envolve os professores de outras disciplinas por meio de realocação de reforços orientados para o atendimento das habilidades cobradas nas avaliações padronizadas.

Na seção anterior, quando se descreveu o Programa AAP vimos que os seus dados devem ser sistematizados em gráficos e planilhas. A seguir analisa-se a utilidade destes dados que devem ser utilizados para discussão acerca do desempenho dos alunos pelos professores coordenadores e pelos professores das disciplinas nos processos de formação que se dão nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). De acordo com os professores, em alguns casos os gráficos facilitam a análise do desempenho dos alunos:

***Facilita.** Dá para ter um parâmetro de como a sala está encaminhando. Então a questão que eles mais acertaram eu sei que eles dominaram. Aquela que eles não dominam a gente fica pegando em cima. **Às vezes dá certo, às vezes não.** Na próxima avaliação, no segundo semestre, tem sala que consegue e tem sala que não consegue. Aí a gente vai fazer o levantamento da sala inteira do porque que isso acontece, porque tem o perfil das salas também. Tem salas diferenciadas. Para negativo e para positivo, né? (ENTREVISTADO D – grifos nossos).*

De acordo com as informações dos professores entrevistados, a análise dos dados da AAP é realizada com base nos gráficos que indicam com destaque as questões que a maioria dos alunos errou: “às vezes dá certo, às vezes não”. Os dados são analisados e interpretados a partir de algumas questões iniciais: “Porque erraram? Porque acertaram? Porque tiveram dificuldade naquela questão? Então aí sim é feita uma discussão entre os professores e a coordenação” (ENTREVISTADO E). A análise e a interpretação dos resultados da AAP é



permeada pelo currículo implementado por meio das apostilas. De acordo com um entrevistado: “[...] *a partir das habilidades elencadas no currículo a gente faz essa análise. Bom: erraram a questão 1. A questão 1 envolve tal habilidade. Então muitos alunos erraram essa questão. Aí essa habilidade precisa ser retomada para que não haja mais esse problema*” (ENTREVISTADO E). O discurso do Entrevistado E também possui contradições: aqui ele diz que se identifica a habilidade não dominada pelo aluno e aponta para a necessidade de retomar tal habilidade para que não haja mais problema, mas em outro trecho da entrevista diz que a única coisa que consegue fazer é a correção da prova com os alunos, o que levaria umas quatro aulas. Este discurso demonstra a confusão provocada pela AAP nas representações deste professor.

Insistiu-se com os professores para aprofundar no assunto da análise dos dados da AAP para compreender qual a leitura que estes profissionais fazem desses dados e se obteve as seguintes respostas:

*A gente pode maquiagem algumas coisas. Por ser múltipla escolha você não tem certeza absoluta se o aluno desenvolveu a habilidade necessária. Comparar gráfico, por exemplo: será que se foi proposta na avaliação 1, na avaliação 2 também vai ser cobrada. De repente, na hora de comparar o aluno foi muito bem aqui, muito mal ali. O que ocorreu, o aluno decaiu? Ou vice-versa. Então não vejo uma avaliação boa nesse sentido* (ENTREVISTADO A – grifos nossos).

*Então. A gente tem que tabular. Nós fazemos a tabulação das questões que eles erraram. Você tem que pegar questão por questão. Por exemplo: vêm 24 questões e você tem que fazer uma tabela de quantos alunos acertou cada questão. Depois fazer o gráfico ver a questão que acertou mais. A questão que errou mais. Porque que errou mais. Fazer a planilha de quais habilidades eles não dominaram. Porque eles não dominaram. Tudo certo* (ENTREVISTADO B – grifos nossos).

*Quando a gente está discutindo a gente percebe que tem algumas questões que coincidem com algumas habilidades que não são contempladas, que a gente percebe que não foi trabalhada no dia a dia ou que precisa ser trabalhada melhor com os alunos, mas nem todas. Então é complicado, a gente não sabe até que ponto. Por exemplo: questões de teste, a gente tem pra analisar cada questão do porque o aluno errou determinada questão, mas na maioria das vezes tem o desenvolvimento da questão para analisar o porquê daquele erro. Quais habilidades o aluno dominou ou não? Em algumas coisas bate com as avaliações diagnósticas que o professor faz no dia a dia, mas na maioria das vezes não condiz com a realidade. São coisas que temos que gerir* (ENTREVISTADO C – grifos nossos)

*A AAP ajuda, mas não resolve o problema. A gente sabe que o problema é muito maior que uma avaliação. A gente sabe que a maioria da sala não está dominando essa habilidade. Porque a maioria, coincidentemente ou não, está dominando essas habilidades. Então é um parâmetro sim. Essa*

*análise ajuda em certo ponto sim. Não vou falar que seria ruim (ENTREVISTADO D – grifo nosso).*

Pelas representações acima é possível inferir que o processo de análise que é possível realizar a partir dos dados da AAP é superficial e que os professores não estão seguros de sua relevância e utilidade na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica. Esta questão fica mais clara adiante, quando se buscou compreender qual a utilidade dos dados da AAP com relação à identificação das dificuldades e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. De acordo com os professores, os dados e as análises relacionadas à AAP não permitem a identificação das dificuldades e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Abaixo são apresentados os discursos dos professores com relação a esta questão:

*Não dá, não vejo isso. Não dá. A realidade é diferente, porque é uma avaliação pra todos homogêneo e não é assim... (ENTREVISTADO A – grifo nosso).*

*Não. É meio complicado porque a própria avaliação não vem numa sequência. Ela não está medindo o conhecimento do aluno ela está avaliando o conteúdo que vem no programa do governo. Por exemplo: até o ano passado veio a AAP do começo do ano e do final do ano veio praticamente a mesma, acrescentando o conteúdo do ano em curso. Esse ano já veio totalmente diferente. A avaliação veio totalmente o conteúdo trabalhado nesse ano. Esse ano o governo avaliou somente se o professor trabalhou ou não o conteúdo do caderninho que ele manda (ENTREVISTADO B – grifo nosso).*

*Ela [AAP] é parcial. Não dá para fazer isso nesse sentido. Não sei se o fato da gente conhecer o aluno, o professor sabe das principais dificuldades dos seus alunos. Então o professor faz um paralelo, mas não consigo vislumbrar se necessariamente essa AAP da SEE-SP consegue identificar as habilidades que precisam ser trabalhadas (ENTREVISTADO C – grifo nosso).*

*Não isso é só assim... É pontual. A gente sabe ali que habilidades a maioria dos alunos não dominam. Por exemplo: tem aluno que acerta questões que a maioria da sala errou e erra as questões que a maioria acertou, então como e que eu vou generalizar? Não tem jeito. Cada um tem sua habilidade dominada e não dominada. Então se for avaliar só aquilo vai deixar a desejar. Tem que trabalhar varias habilidades e valorizar também, né? (ENTREVISTADO D – grifo nosso).*

*Não. Eu digo pela minha experiência. Como as coisas são muito rápidas você tem que estar atento para o que vem depois. Ou seja, você tem que continuar seguindo o currículo. Novas situações de aprendizagem devem ser dadas. E, claro, havendo um tempo você reforça algumas habilidades, mas isso fica por conta do professor. Da sua disponibilidade de tempo e não por um tempo determinado dentro da programação... (ENTREVISTADO E – grifo nosso).*

*Com certeza. Depois que houve essa melhora, esse alinhamento da avaliação ao currículo, sim (ENTREVISTADO F – grifo nosso).*

Nos discursos acima é possível inferir que os professores não conseguem identificar com precisão as habilidades dominadas por meio dos instrumentos da AAP. Detectou-se ainda que não é possível que todos os alunos desenvolvessem as habilidades para caminharem juntos nas etapas subsequentes, o que seria um dos objetivos da avaliação diagnóstica formativa. Um dos professores disse que “*não. Não existe. O tempo é cruel nisso. Porque não temos isso dentro do nosso calendário. Isso não é previsto. Isso fica por conta do docente*” (ENTREVISTADO E). De acordo com os professores, o tempo que se dedica às análises dos resultados da AAP acontece de maneira muito rápida:

*Em uma semana. Então pela minha experiência, o que eu consigo efetivamente com o meu aluno? A partir do momento que ele faz essa prova diagnóstica eu entrego o resultado pra eles e discutimos o porquê das respostas corretas ou erradas. Apenas isso eu consigo fazer com eles (ENTREVISTADO E – grifos nossos).*

O discurso do Entrevistado E demonstra que todo o percurso do processo da AAP se dá em poucos dias e que depois de realizada a discussão dos acertos e erros dos alunos, os seus dados e resultados não são retomados constantemente. O *feedback* se dá apenas com a correção da prova em sala de aula junto com os alunos. Então, os dados e resultados da AAP são utilizados pelos professores de forma superficial, pois não há tempo disponível no programa para promover o nivelamento das competências e habilidades de todos os alunos:

*Como não há orientação mais sistemática, a volta desses resultados para os alunos, no meu caso, é a correção dessa prova com os alunos observando as respostas corretas e erradas para um aprofundamento um pouquinho maior nesse momento, o que toma umas quatro aulas mais ou menos (ENTREVISTADO E – grifo nosso).*

Conforme já mencionamos, a SEE-SP deixa claro na videoconferência dirigida aos PCNPs que um dos objetivos buscados com a implementação do programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é facilitar o planejamento e o replanejamento do ensino nas escolas a partir dos dados e resultados desta avaliação. As informações oferecidas pelos docentes respondem de forma clara as dúvidas acerca dos efeitos decorrentes da AAP na prática pedagógica dos professores entrevistados e mostram os limites do seu alcance no dia a dia desses profissionais.

As condições para o planejamento e para o replanejamento do ensino e a reorientação da prática pedagógica do professor a partir dos resultados da AAP são limitadas, porque os professores são cobrados o tempo pela DRE para seguir em frente com o currículo oficial do

Estado de São Paulo. A queixa de um dos entrevistados aponta que a AAP “[...] *está é fiscalizando a gente. É assim: a dirigente está dizendo pra trabalhar os caderninhos, o supervisor está vindo na escola para carimbar e ver se está trabalhando ou não. Porque vai cair na prova. Não é o ensino e a aprendizagem, mas o que vai cair na prova*” (ENTREVISTADO A). No discurso deste professor é possível inferir que o que interessa é preparar os alunos para o teste e que na prática não há espaço no calendário para que o professor retome as habilidades não dominadas com os alunos, conforme a necessidade de cada um. O professor aproveita as oportunidades de retomada das habilidades não dominadas quando elas voltam em determinados momentos no Caderno do Aluno. Então essas habilidades, se voltam em uma nova situação de aprendizagem é trabalhado novamente, caso contrário cai no esquecimento. Salienta-se, conforme aponta o entrevistado PE, que essa habilidade volta porque ela “[...] *está novamente elencada no currículo, não porque você resgatou lá atrás*”. O Entrevistado E explica como se dá este processo:

*Em alguns casos sim, quando eu consigo. Em outros casos não porque você tem outras situações de aprendizagem que precisam ser colocadas. O currículo é em espiral, então as habilidades voltam. Só que você tem que ter um histórico dessas questões que não foram atingidas para que você retome com maior cuidado, o que nem sempre é possível por causa da carga horária do docente. Então o currículo e as habilidades voltam, mas você tem até um esquecimento dessa prova, ou seja, você já vai passando para outras questões (ENTREVISTADO E – grifos nossos).*

A partir da afirmação grifada acima é possível inferir que as discussões em torno dos resultados da AAP são pontuais. Os conteúdos cobrados na AAP são um pequeno recorte do currículo e são focados em sua maioria na Matriz de Avaliação Processual (MAP), que compreende 80% da prova e tem, portanto, alcance limitado às habilidades básicas para subsidiar o prosseguimento do currículo ensinado.

O Entrevistado E aponta a impossibilidade de se planejar o ensino ou de se adotar práticas pedagógicas diferenciadas em razão dos resultados da AAP:

*Eu diria que não é possível, porque isso demandaria uma maior liberdade do professor. Não que ele não tenha liberdade, mas na verdade ele não tem tempo da maneira como está sendo conduzido agora o currículo, com a apostila, com as situações de aprendizagem tendo que ser cumpridas com uma cobrança muito grande da Diretoria de Ensino de cada cidade com os professores orientadores que vem até a escola para verificar se a gente está cumprindo ou não aquela apostila (ENTREVISTADO E – grifo nosso).*

Uma questão importante a salientar, de acordo com os professores entrevistados, é que a partir de 2016, as habilidades cobradas pela AAP são as que compõem o Caderno do Aluno para o bimestre anterior. Esta mudança tem consequências, conforme mencionado por um dos entrevistados. Um exemplo é que no primeiro bimestre de 2016 alguns professores da disciplina de Matemática não conseguiram terminar todo o conteúdo do Caderno do Aluno e vem a AAP e cobra na prova o que não foi trabalhado com os alunos. Por isso, os professores atribuem mais importância às avaliações diagnósticas elaboradas por eles próprios e às observações que realizam no dia a dia. O discurso do Entrevistado C deixa evidente que o professor discorda da forma como a AAP é elaborada e implementada na escola:

*Eu analiso cada questão, o que está realmente faltando ou falhando. Tenho os registros, analiso cada questão, vejo se o que está sendo cobrado realmente é igual ao que está sendo trabalhado. O que posso mudar ou alterar, ou mudar a metodologia... **É complicado, porque tem o currículo, a gente tem que seguir o currículo. É aquilo ali. Mas dá para fazer, mas não só em cima da AAP. Precisa analisar cada questão. Fazer a correção com os alunos. Analisar o erro. Algumas coisas são bem óbvias. Até os próprios alunos reconhecem os erros de leitura e interpretação das questões para fazer os cálculos. Na hora da correção os alunos refletem sobre o erro. Mas acredito que essa avaliação poderia ser de forma diferente (ENTREVISTADO C).***

Um dos pontos que renderam controvérsias foi com relação à possibilidade da AAP contribuir com o planejamento e/ou replanejamento do ensino. Alguns professores afirmaram ser possível, outros que afirmaram que não. De acordo com um dos entrevistados, isso de certa forma pode ser possível como um ponto de partida, ainda que superficial, devido ao tempo de aprender de cada aluno: “*É um ponto de partida. De certa forma é imposto pra gente. Temos que trabalhar as habilidades que não foram dominadas. O governo quer é isso. Que trabalhe as habilidades. Mas o aluno vai acontecer ainda*” (ENTREVISTADO A). No entanto, este mesmo professor pondera que:

***Na realidade é meio maquiado. Nós não temos certeza de que aquele aluno realmente domina as habilidades. O ponto de partida é esse: Qual habilidade o aluno dominou? As questões 12 e 13. Falava de qual habilidade? Não domina geometria. Quantos alunos fizeram isso. Por exemplo: de 35 alunos, 16 não conseguiu fazer aquele exercício. Então tem que recapitular aquela habilidade. Em álgebra vários alunos acertaram porque chutaram, mas o professor sente que aquela habilidade precisa ser trabalhada. Mas se ele acertou é porque domina... então é complicado. Será (que domina) mesmo? No caso da 5ª série eu não tenho acesso a esses dados do Ensino Fundamental I, então eu não sei como estão chegando. Mas no caso do Ensino Fundamental II isso é interessante. As habilidades necessárias para esse aluno seguir no 6º ano ele consegue fazer a prova e seguir tranquilo. Mas o aluno não tem nem noção de preenchimento da***

*prova. A gente não sabe se a avaliação está sendo legal ou não. Essa avaliação em si está pecando. Ela está fiscalizando a gente. É assim: a dirigente está dizendo pra trabalhar os caderninhos, o supervisor está vindo à escola para carimbar e ver se está trabalhando ou não. Porque vai cair na prova. **Não é o ensino e a aprendizagem, mas o que vai cair na prova** (ENTREVISTADO A – grifos nossos).*

Para o Entrevistado A não se tem certeza se os resultados da AAP indicam que os alunos realmente dominam as habilidades avaliadas devido ao fato de que a prova é elaborada com questões de alternativas de múltipla escolha e, muitas vezes, o professor sente que conteúdos que são tidos como habilidades dominadas mediante os critérios de análise dos resultados da AAP, mas o professor sente que ainda necessitam ser trabalhadas com os alunos. De acordo com o entrevistado A, os conteúdos que interessam são os que serão avaliados e não o ensino e a aprendizagem. Tais reflexões remetem às questões que foram discutidas na parte teórica do presente estudo, principalmente quanto às reflexões de Gimeno Sacristán (2000) quanto à questão modeladora da avaliação que aponta que o único currículo válido e valorizado é o currículo avaliado.

Para outro entrevistado, independentemente da AAP, o currículo deve ter seu curso no tempo determinado pela SEE-SP e a avaliação que importa é a avaliação que o professor realiza no dia a dia com os alunos. Reflexivo, este professor minimiza o papel da AAP quando relacionada com o planejamento e o replanejamento do ensino. Com exceção do Entrevistado F que afirmou que os resultados da AAP têm facilitado o seu planejamento, ficou claro para a maioria dos professores que a AAP não contribui com esta função a ela atribuída pela SEE-SP, conforme o discurso abaixo:

*Não. A gente trabalha em cima do currículo. A gente tem um currículo a ser seguido independente dessa AAP. A gente tem o conteúdo a seguir, independente da avaliação AAP. **O planejamento é independente da avaliação.** Eu acho que na avaliação o que importa é o que você trabalha com o aluno no dia a dia. A avaliação é constante. **O aluno é avaliado no dia a dia. O progresso do aluno é observado no dia a dia. Não é uma avaliação que vem a cada semestre do Estado, apenas com ‘xizinho’, que vai falar se o aluno aprendeu ou não aprendeu** (ENTREVISTADO B – grifos nossos).*

*Sim. São porque como a gente faz a tabulação e a gente vai fazendo a análise. Como ela é semestral, quando a gente faz o replanejamento no meio do ano, a gente analisa e no início do ano também. A gente faz uma comparação: o mesmo aluno que fez aquela avaliação no meio do ano, no ano seguinte ele vai fazer outra avaliação e aí dá pra fazer um paralelo para ver se as habilidades são as mesmas, se contemplou as mesmas questões, se caiu, se não caiu, se melhorou. Porque numa avaliação ele conseguiu acertar e errou na outra? **Se as habilidades foram as mesmas. Em algumas dá pra fazer.** A gente não faz muito minucioso. A gente tem os*

*nossos registros que a gente já tem conhecimento do aluno (ENTREVISTADO C – grifos nossos).*

*Todos os dados apontados como falhas a gente leva em consideração para montar os planos semanais, bimestrais. A gente coloca até projetos a parte para trabalhar aquela habilidade para ver se o aluno domina. Às vezes dá certo. Às vezes não. Às vezes com uma sala a gente consegue e com outra não. É uma caixinha de surpresa (ENTREVISTADO D – grifos nossos).*

*Em alguns casos sim, quando eu consigo. Em outros casos não porque você tem outras situações de aprendizagem que precisam ser colocadas. O currículo é em espiral, então as habilidades voltam. Só que você tem que ter um histórico dessas questões que não foram atingidas para que você retome com maior cuidado, o que nem sempre é possível por causa da carga horária do docente. Então o currículo e as habilidades voltam, mas você tem até um esquecimento dessa prova, ou seja, você já vai passando para outras questões (ENTREVISTADO E – grifos nossos).*

Ao prosseguir com a análise, buscou-se compreender se a AAP e os procedimentos avaliativos articulados com a matriz de referência e com o currículo oficial contribuem com prática avaliativa cotidiana do professor. De acordo com os professores:

*Contribuí. Não é cem por cento ruim. Contribuí para que o professor possa ter ideia de como elaborar algumas questões. Digo algumas porque na última avaliação em processo veio uma quantidade de questões erradas, mal elaboradas que não tem cabimento. As questões foram copiadas, com erros. Não tem cabimento as coisas assim. Então até que ponto contribuí? Algumas questões são bonitas de ser ver e tem realmente uma proposta legal. Mas tem outras que não tem cabimento. Então isso ajuda o professor. Ele olha e fala: isso tá errado: então ajuda sim. Até então teve questões que o professor já trabalhou que foi cobrada também pela AAP. Então, algumas coisas estão dentro daquilo que o professor trabalha no dia a dia, na forma de avaliar (ENTREVISTADO A – grifos nossos).*

*Eu acho que não. As matrizes de referência até que sim. As matrizes de referência do SARESP até que são boas. Se você pegar as matrizes do SARESP, ela ajuda a gente. Tem muita coisa boa nas matrizes. Sempre que a gente faz o simulado a gente busca questões no ENEM e no SARESP. A gente busca questões que já caiu para mostrar para os alunos como é a avaliação (ENTREVISTADO B – grifo nosso).*

*Penso que não. Acredito que se tivessem pessoas que tem uma visão de avaliação com âmbito bem aberto, pra explicar e dar orientações pra gente seria muito mais vantajoso que a AAP. A gente não concorda com essa avaliação. Ela não é capaz de avaliar o conhecimento dos nossos alunos, da realidade dos alunos da nossa escola. Somente a avaliação contínua do professor pode ser capaz de captar a realidade dos seus alunos... (ENTREVISTADO C – grifos nossos).*

*Não contribuí. Tem várias formas de avaliar os alunos no dia a dia. Se contribuir é muito pouco. Porque é incoerente. Se você tem que avaliar o dia a dia do aluno... Então é uma cobrança, mas não tem o apoio*

*pedagógico que a gente precisa, formação. Estamos sentindo muita falta de como trabalhar essas habilidades não dominadas, porque o governo cortou de todas as formas possíveis (ENTREVISTADO D – grifos nossos).*

*Eu diria que sim. Ela vai conformando o olhar. Vai auxiliando o professor a ir focando naquilo que está sendo solicitado, como está sendo solicitado e você vai tendo uma internalização desse tipo de questão, desse tipo de resposta, desse tipo de foco que a própria avaliação vai fazendo com o currículo. E tem que se ter cuidado com relação a isso, porque tem outros tipos de avaliação em outras instâncias que não são dessa maneira, então tem que se ter cuidado (ENTREVISTADO E – grifo nosso).*

*Com certeza. Contribui muito. Tem ajudado (ENTREVISTADO F – grifo nosso).*

Perguntou-se aos professores considerando que a SEE-SP vem denominando a AAP de Avaliação Diagnóstica e em Processo, de que modo ela se articula com avaliação que o professor elabora e aplica em sala de aula, a avaliação formativa que deve ser realizada durante o processo de ensino. Os professores responderam o seguinte:

*A avaliação contínua mostra ao professor pelo menos o pouco que o aluno aprende, enquanto a avaliação regimental que vem SEE-SP ela vai mostrar apenas num momento se ele domina ou não (ENTREVISTADO A – grifo nosso).*

*Essa avaliação articula com a avaliação formativa? Não (ENTREVISTADO B - grifo nosso).*

*Não há. A avaliação bimestral trabalha com os conteúdos que a gente está trabalhando. A AAP é o conteúdo do semestre anterior (ENTREVISTADO C - grifo nosso).*

*Não (ENTREVISTADO D - grifo nosso).*

*Acho que ela é muito legal. Ela é bem interessante porque ela joga o olhar do professor para aquelas habilidades que a SEE-SP acha que devem ser trabalhadas. No entanto, nós deveríamos ter um tempo maior para poder aproveitar mais essa avaliação diagnóstica. **Que eu não sei se ela é uma avaliação diagnóstica, porque olha o momento que estamos aplicando ela. Ela deveria ter vindo antes. Ela já chegou na escola no final de abril. Então ela foge um pouco pelo próprio tempo em que ela foi aplicada. Mas eu vejo total relação dela com uma avaliação formativa. Pra mim ela trabalha muito imbricada, né?** (ENTREVISTADO E – grifos nossos).*

*Por meio das habilidades. Se articula por meio das habilidades (ENTREVISTADO F – grifo nosso).*

Para finalizar foi solicitado aos professores que indicassem os pontos positivos e os pontos negativos da AAP. Dentre os pontos positivos podemos destacar:



[...] para saber se o aluno sabe ou não, ela **deixa muito a desejar** (ENTREVISTADO A – grifo nosso).

Não (ENTREVISTADO B).

Não sei. Não consigo, assim... Sei lá. **Sempre fui contra essa avaliação.** Poder ser que tenha... Eu não consigo avaliar meu trabalho com a AAP. Avaliação não é só para avaliar o aluno. O trabalho do professor também é avaliad (ENTREVISTADO C – grifo nosso).

É como eu te falei. É assim: um parâmetro de como... O processo de como você está ensinando: trabalhei as habilidades; porque eles estão errando a mesma questão que eu já trabalhei? Então, a gente faz a análise do nosso trabalho também. Eu preciso fazer de alguma forma diferenciada essa atividade para chegar até o aluno. Porque eles estão cobrando exatamente o que a maioria está errando. E quando vêm os PCNPs da Diretoria de Ensino: eu me lembro que uma dessas avaliações, independente de escolas periféricas ou não, teve uma questão de português – uma história em quadrinhos – que a maioria errou; foi uma questão chave; em Franca inteira, foi a questão que mais se errou. Então é uma dificuldade geral; não seria só daqui. Dá pra se ter uma noção e se comparar o que uma escola domina e a outra não; e até trocar ideia com um colega – o que você faz lá que dá certo. Então nossa equipe aqui (não é porque estou dando entrevista não), mas nós somos compromissados com o aprendizado do aluno. **Por mais sofrido que seja, a gente tenta atender a tudo que é proposto** (ENTREVISTADO D – grifo nosso).

Vejo pontos positivos como: jogar o olhar do professor para aquelas questões que parecem que foram resolvidas, mas não foram; habilidades que devem voltar a ser trabalhadas; fazer com que haja uma concentração do aluno para fazer uma avaliação, ou seja, é importante o aluno ter uma postura de avaliação. Então quando chega a prova prontinha, bem xerocada, com desenhos, isso é um fator que ajuda inclusive na disciplina, no comportamento do aluno para fazer uma avaliação. Até na questão mais simples que é a questão estética da avaliação eu vejo pontos positivos (ENTREVISTADO E).

A partir de 2016 começou a melhorar, a vir mais organizado. O ano passado teve inconsistência (ENTREVISTADO F).

É interessante notar que mesmo quando foi solicitado aos professores a apontarem os pontos positivos da AAP, os três primeiros professores entrevistados apontaram para efeitos negativos. Enquanto os três últimos professores entrevistados não foram tão incisivos nas críticas negativas do programa AAP. No entanto, quando solicitamos que apontassem os pontos negativos todos os professores indicaram os seus questionamentos acerca do que pensam sobre a AAP:

O ponto mais negativo que vejo nela é que **é uma avaliação muito discriminatória.** Porque o aluno pode ser bom aluno, mas naquele dia ele

*não fez. Era de alternativa, ele chutou. Não foi trabalhado isso com ele. Ele não foi bem. Aí fala: ele foi mal, acertou cinco ou seis questões. Então isso é injusto. Penso que isso seja uma injustiça. Porque aquele aluno que no processo ele não está adequado àquela série, numa provinha que atinge tantos pontos, talvez até mais que aquele aluno que ao longo do processo ele é melhor... Então não dá; isso é enganoso... (ENTREVISTADO A – grifo nosso).*

*Os pontos negativos nós já falamos. **Acho complicado a avaliação tratar da inclusão** (ENTREVISTADO B – grifo nosso).*

***Pra mim não tem um objetivo específico, entendeu? Cobram da gente clareza no que cobramos do aluno, mas algumas questões da AAP não são claras o suficiente...** O aluno simplesmente assinala o que ela acha correto, não tem desenvolvimento do que precisa ser feito... (ENTREVISTADO C – grifo nosso).*

***Com relação ao que foi dado. Quando chega a avaliação do SARESP as habilidades são outras** (ENTREVISTADO D – grifo nosso).*

*Em 2016 ela foi aplicada no final de abril não é o momento para se fazer, ela deveria ter sido aplicada no começo do semestre. O professor deveria ter sido preparado. **Depois da aplicação da prova deveria ser dado um tempo para o professor poder voltar a essas questões junto com a classe, porque senão ela não tem valor** (ENTREVISTADO E – grifo nosso).*

*As inconsistências que havia (ENTREVISTADO F).*

Os pontos negativos da AAP apontados pelos professores entrevistados foram os seguintes: avaliação discriminatória e injusta; avalia alunos do programa de inclusão pela mesma prova padrão; falta de clareza nas questões da prova; cobrança de habilidades diferentes do SARESP; a falta de previsão no calendário para dar o *feedback* necessário; e, inconsistências nas provas que foram aplicadas até 2015.

Ao se analisar os discursos dos professores no conjunto das suas representações é possível inferir que estes profissionais atribuem pouca relevância da AAP na aprendizagem dos alunos e nas suas práticas pedagógicas. Os professores demonstraram ainda que não é possível identificar as aprendizagens dos alunos por meio da AAP por se tratar de uma avaliação padronizada que não leva em consideração as especificidades da escola e do seu entorno e, ainda da especificidade dos alunos atendidos naquela Unidade de Ensino.

Tais questões podem ser cotejadas com o referencial teórico que embasa este trabalho. Em primeiro lugar, remete-se a Pophan (1999), quando discutimos o fato de que instrumentos de avaliação padronizados aplicados em larga escala para toda a rede não são os instrumentos adequados para avaliar a aprendizagem efetiva dos alunos e da qualidade da educação e nem servem como instrumento de avaliação em processo, pois são aplicados em momento

determinado, escolhido pelo órgão central. Os testes padronizados são referenciados na norma ou padrão de grupo e permitem avaliar os conhecimentos e habilidades de um aluno em relação a outros alunos. Conforme aponta Pophan (1999), os testes padronizados permitem a comparação entre os estudantes a partir de pequena mostra de itens que atendem a aspectos técnicos como a adequação à Curva de Gaus (itens que tenham maior poder de discriminar os scores obtidos nos testes e que podem ser respondidos por 40 a 60 por cento dos alunos). Dessa forma são excluídos os itens em que a maioria dos alunos tem bom desempenho, que são justamente aqueles que os professores enfatizam pela importância do conteúdo, pois podem ser respondidos corretamente por um grande percentual de alunos.

Conforme afirma Baker et al (2010), os testes padronizados não são perfeitos, pois estão sujeitos a erros e não medem o que se propõem a medir e se restringem a medidas reduzidas das capacidades dos estudantes, não avaliam profundidade de conhecimento, compreensão, pensamento crítico e habilidades de desempenho e comunicação. De acordo com Styron e Styron (2007), tais testes promovem ainda um reducionismo do currículo na prática, que pré-fixado por uma matriz de referência dos conteúdos cobrados nas avaliações, tem levado educadores a adotar estratégias para compensar tais práticas de avaliação, sendo a mais conhecida delas a de ensinar para o teste.

### **7.3 Participação (autonomia) x submissão a um modelo exógeno de avaliação**

Esta categoria tem por objetivo analisar a forma como a AAP se processa no interior da escola: como os professores recebem o programa e como participam dele. Buscou-se com isso apreender se a escola adere ao programa de forma autônoma ou se submete à ele por imposição, ainda que velada.

As representações dos entrevistados mostram diversas questões que merecem atenção quando da implementação de projetos e políticas públicas, principalmente com relação ao sentimento de pertencimento desses profissionais aos programas implementados. Diante dos dados coletados percebeu-se a falta de confiança dos profissionais com as políticas públicas implementadas pela SEE-SP pelo fato de que os programas chegam como uma ordem a ser cumprida. De acordo com um dos entrevistados:

*[...]a coisa foi jogada. A gente sente que foi jogado. É assim: tem que digitar agora. É assim. Mas não sei por que. Onde está a essência disso? No que isso é importante, os fundamentos disso? Como que isso funciona? Não há orientação, nem treinamento. (ENTREVISTADO A – grifo nosso).*

De acordo com os professores coordenadores da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, a AAP funciona da seguinte maneira: os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática aplicam e corrigem as provas junto aos alunos; fazem a verificação dos erros e acertos e lançam na planilha os nomes dos alunos, o número de questões e os seus respectivos erros e acertos e devolvem para a coordenação da escola as planilhas com as informações. A coordenação elabora o gráfico de desempenho das salas a partir dos dados lançados nas planilhas. A análise e a interpretação dos resultados da AAP são feitas com base no percentual de erros e acertos a partir dos gráficos, que facilitam a visualização do desempenho das turmas. Nesta análise são consideradas as questões que os alunos mais erraram e porque erraram. Os professores e os professores coordenadores devem identificar ainda os motivos pelos quais a maioria dos alunos tiveram dificuldades em resolver determinada questão. Após todo este processo é realizada a discussão entre os professores e os professores coordenadores para identificar as habilidades não dominadas pelos alunos. Ao final é traçado um plano de ação que tem por objetivo facilitar a promoção do domínio dessas habilidades não dominadas.

Ao se buscar informações com os professores das disciplinas avaliadas foi possível entender alguns detalhes dos procedimentos e processos da AAP que acontecem na prática cotidiana destes profissionais. Em princípio buscou-se compreender como ocorre a análise dos dados da AAP na escola para depois analisar a aceitação do programa pelos professores e equipe gestora. De acordo com informações dos professores entrevistados a análise e a sistematização dos dados e resultados da AAP se dão da seguinte maneira:

*Tem uma planilha onde é inserido o número de acertos e sai a classificação. É feito um comparativo do primeiro com o segundo semestre. Não deveria haver comparação, porque as habilidades cobradas são diferentes e não dá para cobrar habilidades diferentes. São comparadas com avaliação anterior (ENTREVISTADO A – grifo nosso).*

*A gente tem que pegar as notas, ver as questões que o aluno errou mais. Porque que o aluno errou mais aquela questão (ENTREVISTADO B).*

*A gente corrige e tabula os dados para análise nas reuniões ATPC (ENTREVISTADO C).*

*A gente faz a correção da prova e o levantamento das questões que eles mais erraram e vê quais são as habilidades ainda não dominadas no geral da classe: as questões que mais erraram. Então tem um parâmetro sim. Tem*

*o ponto positivo. Por exemplo: os 9º anos e 1º Ensino Médio. Então foi assim, todas as salas coincidiram: a questão que mais erraram foi a mesma. Então teve uma lógica. Se não me engano, no ensino médio o que mais erraram foi a parte de figuras de linguagem. E o nono ano foi a relação de causa e consequência. Eles não conseguem fazer associações, intercontextualizar. Ai a gente trabalha varias atividades: visuais, argumentativas, orais e outras atividades para que eles dominem, porque quando chega o SARESP e a próxima AAP eles sobressaiam melhor. Só que, como eu te falei, o SARESP vem e cobra outras habilidades. Ai fica uma coisa meio descontextualizada (ENTREVISTADO D).*

***Pelo que me recordo**, a gente recebe a avaliação... Nós aplicamos a avaliação em sala de aula. Depois a gente recebe um formulário no qual a gente coloca os nomes dos alunos, o número de questões que foram aplicadas (por exemplo: 10 questões) e, a gente marca quais questões os alunos acertaram e erraram. Para verificar o total: a questão número um tantos alunos acertaram, número dois tantos alunos acertaram e assim por diante. É uma verificação da porcentagem de acertos. Nós fazemos esse trabalho. Terminando devolvemos essa planilha para as coordenadoras que fazem um gráfico de desempenho das salas. (Por exemplo) O terceiro A tantos (alunos) acertaram a número 1; no terceiro B a número 1 teve mais problemas que no terceiro A. Enfim, então aí é feita uma discussão dos acertos e erros. Na verdade, quando recebemos a prova diagnóstica, nós também recebemos um caderno com as respostas e os comentários das respostas. O que está sendo trabalhado dentro daquela questão, a resposta correta e porque ela é correta (ENTREVISTADO E – grifo nosso).*

*Nós fazemos as correções da prova em sala de aula e depois vamos externar para os alunos o que eles não conseguiram atingir (ENTREVISTADO F).*

Percebe-se que os dados e resultados da AAP não permitem um diagnóstico acurado sobre o desempenho do aluno, pois tais dados demonstram de maneira superficial o domínio das habilidades dos alunos, conforme já discutimos anteriormente. O que se leva em consideração se resume na correção dos testes com os alunos. Discutem-se as razões dos erros que muitas vezes se dá pelo fato de que os conteúdos referentes àquela habilidade não foram trabalhados a tempo. Eis um ponto essencial da submissão da escola e dos professores a um modelo exógeno de avaliação que não respeita o tempo de aprender do aluno e que cobra do professor uma cadência constante na aplicação do currículo, pois dando conta ou não dos conteúdos a AAP certamente vem cobrar no final do bimestre. O programa AAP da SEE-SP se trata de um processo mecânico que vem pronto para ser executado pelos profissionais da escola em determinados momentos e não há margem para adequações de acordo com as especificidades dos professores, dos alunos ou da escola. É possível inferir ainda que os professores participam do programa AAP sem entusiasmo, pois sentem que esta ferramenta avaliativa pouco pode acrescentar aos objetivos de uma escola inclusiva e de qualidade.

Ao final das entrevistas foi aberto espaço para que os professores expressassem livremente sobre as suas impressões pessoais relacionadas à AAP. As angústias expressas nos discursos estão relacionadas ao sentimento de pertencimento destes profissionais aos programas implementados pela SEE-SP, conforme se pode perceber nos discursos abaixo:

***O professor deveria ser mais ouvido. Ter objetivo. Discutir com o professor e com a escola qual é o objetivo dessa avaliação. Já que vai continuar essa AAP como está o aluno então em relação à escola, em relação à região. Como está sendo planejado o próximo ano? As apostilas são as mesmas desde o início, só muda a capa. O professor deveria ser ouvido para que as apostilas sejam atualizadas. E se a proposta é fiscalizar então, que se coloquem os objetivos para a gente. Está faltando objetivo. Não tem objetivo. Fica no ar. Assim é complicado!*** (ENTREVISTADO A – grifos nossos).

Para o Entrevistado A, a AAP não tem objetivo. No entanto, a SEE-SP explicita de forma clara os objetivos da AAP por meio dos comunicados da CIMA/CGEB publicados a cada edição no Diário Oficial do Estado (DOE), conforme já se apontou na seção 6 do presente trabalho.

O Entrevistado D também não concorda com a arquitetura da prova, da falta de capacitação e motivação, e da vigilância exercida sobre a atividade docente:

*Acho que deveria avaliar de forma diferente. Eu sei que o mundo lá fora é competitivo e a avaliação do ENEM, vestibular, concurso público é tudo prova. Não tem jeito; prova objetiva, produção textual, só que essa avaliação não é só para avaliar o aluno. **Eu acho que é mais para avaliar o trabalho do professor. Aí desmotiva a gente também. Porque a gente precisa de motivação e capacitação nesse sentido*** (ENTREVISTADO D – grifo nosso).

O Entrevistado interroga se sobre a possibilidade da escola corresponder com as expectativas com relação ao atendimento das necessidades de formar os seus alunos para a realidade que os espera e propõe reflexões com relação às avaliações externas e sua relação com a prática pedagógica:

*Eu acho muito interessante a pesquisa que você está fazendo porque faz a gente **pensar um pouquinho sobre essas questões que estão acontecendo no dia a dia e muitas vezes a gente vai passando meio que automaticamente, meio que sem pensar.** Então eu acho muito importante a gente fazer um questionamento com relação a essa avaliação para que a gente possa fazer alguns cruzamentos entre currículo, o tipo de avaliação que está sendo solicitado, o SARESP. O que está acontecendo no país? Quais são as avaliações externas que estão sendo demandadas dos nossos alunos. Eles estão sendo preparados para a realidade ou não? **Então esse tipo de pesquisa faz com que a gente se torne críticos em relação a essas coisas que estamos aplicando em sala de aula também*** (ENTREVISTADO E – grifo nosso).

Passamos agora a analisar o Plano de Ação. O plano de ação é elaborado coletivamente, com a participação dos professores de todas as disciplinas e dos gestores e deve ser exequível e prever as metas e as datas para se alcançar os objetivos estabelecidos, além da indicação dos responsáveis pelas diferentes etapas do processo. A SEE-SP disponibiliza a ferramenta de acompanhamento da avaliação da aprendizagem em processo, onde há uma aba para cada série, onde o plano deverá ser registrado, conforme o modelo abaixo:

Quadro 2 - Planilha para o registro do Plano de Ação das escolas com base nos dados da AAP

21	Plano de Ação - 1º Semestre			
22	Questões com menos de 50% de acertos	Planejamento das intervenções (estratégias a serem desenvolvidas para que os alunos avancem na aprendizagem de cada habilidade elencada anteriormente)	Formas de acompanhamento da equipe gestora das ações desenvolvidas (observação de sala de aula, registros ou outras formas de acompanhamento)	Sugestões e direcionamentos do trabalho pedagógico
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

Adicionar mais  linhas ao fim.

+ ☰ Capa ▾ Instrução Preenchimento ▾ 6º A ▾ 6º B ▾ 6º C ▾ 6º D ▾ 6º E ▾ 6º F ▾ 6º G ▾ Consolidado Geral 6º Anos ▾ 7º A ▾

Quadro 2 - Planilha retirada do documento Jacareí (2015, online).

Importante mencionar que foi solicitado junto à equipe gestora o Plano de Ação elaborado a partir dos dados da AAP e nos foi apresentado o Projeto de Gestão. A direção da escola não permitiu que o documento saísse da Unidade Educacional e por essa razão foi consultado na sala dos professores. De acordo com a equipe gestora o Plano de Ação é integrado ao projeto de gestão. Diferente do modelo apresentado acima pela DRE de Jacareí, no plano de ação da escola pesquisada foram traçadas metas de curto, médio e longo prazo. A meta de curto prazo estabelece como objetivo melhorar a valorização da escola pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, para que a vejam como perspectiva real de mudança social, pessoal ou profissional. Nesta meta de curto prazo, apesar de um elogioso projeto com o estabelecimento de ações, recursos e a indicação dos responsáveis pela operacionalização não tem ligação direta com a AAP. A meta de médio prazo tem por objetivo diminuir em 20% os índices de evasão escolar nos ensinos fundamental e médio e da mesma forma não é

decorrente dos resultados da AAP. As metas de longo prazo que tem todo o ano letivo como tempo previsto para a implementação é que apresentam os objetivos mais alinhados aos processos de avaliação: “Melhorar a qualidade de ensino oferecida pela escola e melhorar em 10% o índice de desempenho dos alunos no nível básico com Língua Portuguesa e Matemática nos ensinos Fundamental e Médio”. As ações estabelecidas para se atingir tais objetivos são as seguintes:

- a) Realizar avaliações diagnósticas no início de cada etapa, para que o planejamento seja adequado às características dos alunos;
- b) Monitorar continuamente o progresso do aluno para saber quantos e quais estão com dificuldade na disciplina/conteúdo;
- c) Avaliar adequadamente o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de ensino;
- d) Utilizar constantemente os resultados de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções;
- e) Proporcionar diferentes situações de aprendizagem;
- f) Refletir as estratégias de ensino de sucesso e compartilhar com o grupo;
- g) Encaminhamento dos alunos com rendimento insatisfatório aos programas de recuperação.

O Plano de Ação propõe a utilização de uma variada gama de recursos a serem utilizados pelos responsáveis pela sua execução, que são os professores e equipe gestora, como a Proposta Curricular; os relatórios de avaliação externa; atividades interdisciplinares, o Projeto Cultura é Currículo, Sala de Leitura e Plataforma Currículo +, Projeto Recuperação Paralela e o envolvimento escola-comunidade. Os resultados das ações propostas não nos foram fornecidos, portanto não foi possível analisar o alcance das medidas com relação ao domínio das habilidades dos alunos.

É necessário esclarecer ainda que, em 2016, o Projeto Recuperação Paralela foi descontinuado pela SEE-SP o que pode inviabilizar os esforços da equipe da escola no cumprimento dos objetivos do plano.

#### **7.4 Efetividade x fracasso do programa na melhoria da qualidade na ótica dos seus proponentes**

Nesta categoria buscou-se analisar a efetividade e/ou o fracasso do programa AAP na ótica de seus proponentes. Em primeiro lugar buscou-se identificar alguns problemas relacionados ao programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo. Em seguida analisamos o desempenho da escola pesquisada, das escolas que compõem a DRE e os índices



do Estado de São Paulo para verificar se houve melhoria no desempenho das escolas desde que a AAP foi implementada.

Em primeiro lugar os professores apontaram que não receberam nenhuma formação para lidar com esta avaliação. Outro ponto de extrema importância apontado pelos professores foi a cobrança na prova de conteúdos/habilidades ainda não trabalhados com as turmas. E por fim, os professores apontaram também constantes erros no gabarito oficial e erros conceituais nas questões da prova AAP.

Quanto à formação ou treinamento para lidar com a AAP, os professores declararam durante as entrevistas que os únicos momentos onde acontecem processos formativos são os conduzidos pelos Professores Coordenadores e pela Direção na própria escola nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com base nas orientações enviadas pela SEE-SP e pela DRE. De acordo com informações dos professores entrevistados, nenhum deles recebeu formação ou capacitação adequada para lidar com a AAP, conforme se constata nas respostas que seguem:

*Não (ENTREVISTADO B – grifo nosso).*

*Não. Somente nas ATPCs (ENTREVISTADO C – grifo nosso).*

***Não tem formação alguma, capacitação, nem treinamento. Isso fica a desejar.** Alguns anos atrás, inclusive quando era o Chalita (Secretário da Educação do Governo do Estado de São Paulo) tinha muitas capacitações, agora cortou tudo. Não sei se é questão de verba, de gasto. Deve ser, né? Cortou e cobra uma coisa e vai... Às vezes o professor não sabe trabalhar. Vai esgotando as possibilidades. Então se tem uma pessoa capacitada para isso, porque eles ficam na Diretoria de Ensino, né. Os PCNPs deveriam dar as capacitações então. Eles deveriam fazer as reuniões – não só interno, na escola. Qual a habilidade e competência que a escola não dominou. Que sua série não dominou? Porque que você acha? O que você não trabalhou? Porque cobrar e não ajudar fica um pouco complicado. Talvez um professor consiga trabalhar e sanar as dificuldades. Outros já vão ter mais dificuldades. **A gente também precisa de capacitação.** E porque que cortou as capacitações? Acabou com tudo e nunca mais teve. Eu, por exemplo, já faz uns cinco ou seis anos que nunca mais fui chamada para capacitação. Nem os outros professores. Um ou outro quando tem algum projeto, assim. Mas chama só quando tem projetos. Capacitação não tem mais não. Antigamente tinha aula presencial na Diretoria de Ensino. Era muito bom. Evolui muito com as aulas que a gente tinha. Depois acabou, mas não por culpa da DE, o Estado que não manda, porque tem custo, eles pagam a diária. Então é corte de gasto mesmo. **Não se preocupam com formação está preocupando com custo e benefício só (ENTREVISTADO D – grifo nossos).***

*Não. Isso é por conta das coordenadoras na escola (ENTREVISTADO E – grifo nosso).*

*Não nós não temos formação. A Coordenadora passa orientações por meio das ATPCs. A avaliação chega e temos que aplicar (ENTREVISTADO F – grifos nossos).*

É possível notar que os professores deram respostas curtas quando se tocou no assunto formação e capacitação, com exceção de um deles que apontou as dificuldades enfrentadas pelo professor no dia a dia. De acordo com o Entrevistado D “[...] talvez um professor consiga trabalhar e sanar as dificuldades. Outros já vão ter mais dificuldades. A gente também precisa de capacitação”.

Os professores se queixaram também que o “[...] problema da AAP é que ela nivela por baixo. Quando chega no SARESP que realmente é cobrado, que tem avaliação de professor, de escola, de alunos, a avaliação diagnóstica não condizia com o SARESP. Caiam outros conteúdos” (ENTREVISTADO D). O Professor D aponta que as incongruências em relação às habilidades e competências cobradas na AAP a até edição do segundo semestre de 2015:

*Também é assim: um pouco, algumas coisas não eram contextualizadas com o caderno do aluno que o governo fornece para trabalhar as habilidades e competências. E aí até foi feito um levantamento sobre isso numa reunião que tivemos aqui na escola e eles questionaram que a SEE-SP estava revendo essa situação de passar essa avaliação AAP que cobra as habilidades não dominadas aí chega o SARESP e cobra outras coisas, muitas que não tem nada a ver com os cadernos (ENTREVISTADO D).*

Para o entrevistado D falta clareza na verificação da aprendizagem dos alunos, pois os conteúdos cobrados no SARESP e na AAP são diferentes, o que atrapalha os resultados de toda a turma. Por essa razão, o desempenho do “[...] aluno vai lá embaixo, né. Ai o trabalho da gente ficava desmoralizado” (ENTREVISTADO D).

O entrevistado B apontou ainda que as provas da AAP não possuem regularidade constante dos conteúdos cobrados:

*Desde a primeira veio conteúdo que a gente não tinha trabalhado ainda. Ele (o governo por meio da SEE-SP) já soltou no começo do ano matéria que ainda ia ser trabalhada. Agora, em agosto de 2015 cobrou somente matéria do 2º bimestre para ver se a gente tinha seguido ou não o currículo e o caderninho. Então ele avaliou se o professor tinha trabalhado. Eu por exemplo não sigo o caderninho eu olho o conteúdo do caderninho. Porque tem coisa se você for trabalhar no caderninho o aluno não vai entender. Eu trabalho o que ele propõe, mas da minha maneira. Depois que eu trabalho bastante eu dou as atividades do caderninho. São atividades que são boas, mas tem outras que não são legais. Se você entrar direto no caderninho o aluno não vai entender. Ele fala: isso aqui é material de apoio, mas tudo que esta ali ele cobra. Cobra no ENEM, cobra no SARESP. Ele*

*esta trabalhando em cima disso daí. Tudo que está ali ele cobra (ENTREVISTADO B – grifo nosso).*

De acordo com os professores, na 11ª edição da AAP, que foi aplicada entre o final do mês de abril e começo de maio de 2016, os problemas referentes aos conteúdos cobrados na prova da AAP foram coerentes com os Cadernos do Aluno. A partir de 2016, a SEE-SP elaborou e disponibilizou no portal foco aprendizagem as Matrizes de Avaliação Processual (MAP), que indicam aproximadamente 80% das habilidades que serão cobradas nas provas; os 20 % restantes contemplam as Matrizes de Referência para o SARESP, selecionadas conforme desempenho na plataforma foco aprendizagem (SÃO PAULO, 2016). Esta matriz MAP é reduzida se comparada ao currículo prescrito e tem por objetivo deixar claro quais as habilidades serão avaliadas pela AAP e, conseqüentemente, as que deverão ser trabalhadas pelos professores. De acordo com o Coordenador Pedagógico a intenção da SEE-SP é concentrar os esforços nas habilidades em que os alunos têm mais dificuldades, que são identificadas por meio dos resultados da AAP.

Na 12ª edição da AAP também houve problemas com relação aos conteúdos da disciplina de Matemática devido ao fato de que os professores desta disciplina não terem cumprido o calendário para se trabalhar o currículo de acordo com as expectativas da SEE-SP. Assim algumas questões da AAP cobraram conteúdos não trabalhados com os alunos, o que torna os resultados não confiáveis, pois o desempenho medido não corresponde à realidade avaliada. Até as edições de 2015 havia muitas queixas dos professores a respeito dos conteúdos cobrados na prova da AAP. A partir da 11ª edição, no primeiro bimestre de 2016, ao que parece, a SEE-SP tentou corrigir tais questões. No entanto, persistem algumas incongruências devido ao tempo de aprender de cada turma. Do ponto de vista legal isto não deveria se constituir em maiores problemas, pois o sistema de ensino paulista é organizado em ciclos de aprendizagem e em progressão continuada o que quer dizer que o tempo de aprender de cada aluno e de cada turma deveria ser respeitado, pois o currículo prescrito poderia ser trabalhado com os alunos até o final do ciclo. Na prática não é isso que acontece, pois está havendo um esforço muito grande por parte da SEE-SP, por meio dos profissionais da Diretoria Regional de Ensino, para que o currículo prescrito por meio dos Cadernos do Aluno seja cumprido no tempo determinado: um caderno por bimestre. A Avaliação da Aprendizagem em Processo veio servir de instrumento auxiliar na fiscalização da implementação do currículo prescrito, pois por meio dela a SEE-SP busca acompanhar o currículo ensinado nas escolas a partir dos resultados da avaliação dos alunos.

O alinhamento entre o que é ensinado e o que é avaliado são de fundamental importância para os processos avaliativos, pois, para que uma avaliação seja ética o avaliador deve considerar que “[...] sua avaliação não só deve ser veraz e crível, também deve ser justa” (HOUSE, 1994, p. 19). Mas, no caso em tela, a rigidez dos conteúdos cobrados na AAP que é padronizada para todas as escolas da rede e que a partir de 2016 é realizada bimestralmente (abril, junho e setembro) inviabiliza a organização do ensino em ciclos de aprendizagem, pois a prova é baseada nos conteúdos do bimestre anterior que necessariamente deveriam ter sido trabalhados com os alunos. A AAP vai cobrar os conteúdos do bimestre mesmo que um ou outro professor não tenha conseguido cumprir o calendário curricular. Nestes casos, a AAP não é justa, nem veraz e crível.

Todos os professores entrevistados durante a pesquisa mencionaram variados problemas com relação à elaboração da prova da AAP. De acordo com os professores é necessário muito cuidado com as provas, pois não é raro encontrar erros conceituais ou inconsistência nos gabaritos divulgados pela SEE-SP. De acordo com o Entrevistado C, o material e o gabarito disponibilizado pela SEE-SP apresentam problemas: “[...] ***bem, aqui a gente faz em cima disso e tinha questões erradas. Numa série tinha duas questões. Tinha pergunta que não estava bem clara e tinha inconsistência dos gabaritos, mas a gente resolveu as questões***” (ENTREVISTADO C – grifo nosso). O Entrevistado B também apontou erros no material de correção:

*É preferível a gente mesmo pegar e corrigir a gente mesmo. Muitas vezes a correção vem errada. A gente tem que reclamar que a correção está errada. A gente tem que reclamar. Ai igual assim: a AAP nas oitavas teve umas 3 ou 4 questões que foram anuladas porque veio o gabarito errado. Depois você faz a correção e manda pra eles o gabarito estava errado. Agora numa prova de 24 questões vir 3 ou 4 questões erradas é muita coisa, né?* (ENTREVISTADO B – grifos nossos).

Considerando que a AAP se constituiu de uma prova padrão para todas as escolas da rede pública paulista são apontados abaixo alguns dos erros relatados pelos professores na 11ª edição da Avaliação da Aprendizagem em Processo referentes ao 1º bimestre de 2016 e que podem ser constatados na orientação publicada no blog da Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino de Osasco, SP:

**Cuidado com o Gabarito inicial!**

**Questões: 11; 13 e 15. Aguardar ERRATA da SEE-SP.**

**Observem também a questão: 03 do Nono Ano. A questão 03 apresenta erro no Gabarito, sendo correta a alternativa B. [...]. Somente a afirmação III é a correta. Aguardar ERRATA da SEE-SP.**

A questão 01 do nono ano não será anulada, por mais que não seja uma representação adequada, ela é utilizada em outros materiais didáticos. Portanto não haverá ERRATA desta questão.

A questão 02 também não sofrerá alteração, alternativa correta B.

A questão 05 também não sofrerá alteração, alternativa correta A.

Observação: Há um erro no comentário da questão 05 referente à notação científica. Não compromete a questão, pois é destinada a nós professores.

Na AAP do Oitavo Ano é interessante observarmos o erro conceitual, nas questões: 04 e 05, onde devemos ler semirreta e não reta. Não haverá de qualquer forma o comprometimento da questão. Vocês concordam?

Observação: Há um erro no comentário da questão 01 referente à fração equivalente. Não compromete a questão, pois é destinada a nós professores (CUIDADO..., 2016, ONLINE).

Utilizou-se o alerta da Oficina Pedagógica de Osasco acima transcrito que aponta para vários erros para uma mesma edição da AAP aplicada em todas as escolas da rede pública paulista, o que não poderia ocorrer por se tratar de uma avaliação baseada em instrumentos padronizados.

Outro ponto importante que cumpre salientar é que em 2016 a SEE-SP suspendeu as salas de recuperação paralela que até então foram executadas por professores auxiliares. A orientação é para que os próprios professores de cada turma realizem a recuperação dos alunos que não atingiram o desempenho desejado pela SEE-SP paralelamente, sem deixar de cumprir o programa estabelecido. Quanto à questão da capacitação dos profissionais para trabalhar com a recuperação dos alunos, desde 2014, a SEE-SP disponibilizou por meio da Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Escola de Formação de Professores (EFPAP) a ação formativa Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação de Aprendizagem com os seguintes cursos: Recursos Metodológicos e Superação de Defasagens; Avaliação e Recuperação de Estudos; e, Articulação Pedagógica e Práticas de Intervenção (BEM-VINDO, 2016). Estes cursos visam ao treinamento dos professores para lidar com a recuperação dos alunos com defasagens na aprendizagem, que em princípio foram destinados aos seguintes profissionais:

- a. Professores Auxiliares (PA) com aulas atribuídas no Ensino Fundamental (6º ano);
- b. Professores do Projeto Apoio à Aprendizagem (PAA) com aulas atribuídas no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio;
- c. Professores de Educação Básica (PEB I e II) que atuam em diferentes componentes curriculares no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio;
- d. Professores Coordenadores (PC) do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) ou Ensino Médio;
- e. Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) das diretorias de ensino (AVALIAÇÃO..., 2015, ONLINE).

Os cursos disponibilizados pela SEE-SP à distância são compostos por 30 horas de carga horária na modalidade de estudos autônomos ou autoinstrucional.

A seguir buscou-se verificar o histórico do desempenho da escola onde foi realizada a pesquisa, das escolas da Diretoria Regional de Ensino de Franca e do conjunto das escolas da rede a partir dos dados do IDESP. A análise dos dados do quadro 3 abaixo exige ponderações, em decorrência das variáveis que interferem no resultado final da avaliação do SARESP que é o principal componente do IDESP, conforme se discute na seção 3 deste trabalho a partir dos dados da pesquisa de Espósito, Davis e Nunes (2000). No entanto, o quadro oferece pistas sobre o desempenho das escolas de 2007 a 2015.

Quadro 3: Desempenho da escola pesquisada, do conjunto das escolas da Diretoria e da rede pública do Estado de São Paulo

	IDESP 2007	IDESP 2008	IDESP 2009	IDESP 2010	IDESP 2011	IDESP 2012	IDESP 2013	IDESP 2014	IDESP 2015
Escola	2,92	3,02	2,93	2,66	2,45	2,66	2,42	2,71	2,71
Diretoria	3,01	3,07	3,41	2,99	2,85	2,79	2,77	2,92	3,33
Estado	2,54	2,60	2,84	2,52	2,57	2,50	2,50	2,62	3,06

Elaborado por Marcio Alexandre Ravagnani Pinto (2016) a partir da base de dados do IDESP. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

Ao analisarmos o quadro 3, desconsiderando as variáveis apontadas acima, podemos constatar no histórico do desempenho da escola pesquisada que no período de 2007 a 2009 o índice de desempenho da escola foi superior aos dos anos subsequentes. Houve uma queda no desempenho de 2010 a 2013 e uma leve tendência de melhora em 2014 e que permaneceu inalterada em 2015. O desempenho das escolas abrangidas pela Diretoria Regional de Ensino de Franca são ligeiramente superiores aos índices da escola pesquisada e da rede estadual. Em 2015, a escola pesquisada manteve o mesmo índice de 2014, enquanto o conjunto das escolas da DRE saltou de 2,92 para 3,33 e o conjunto das escolas do Estado de 2,62 para 3,06. O índice da escola em 2015 (2,71) está abaixo dos índices alcançados no período de 2007 a 2009 (2,92; 3,02; 2,93). O índice do conjunto das escolas da DRE Franca de 2015 (3,33) também está abaixo do índice alcançado em 2009 (3,41).

O quadro 3 traz dados a partir de 2007, ano em que foi instituído o IDESP até 2015. Ao se analisar longitudinalmente tais dados é possível notar que houve uma leve melhora no desempenho em 2008 e 2009. Mas de 2010 até 2013 os números mostram que caiu o nível de desempenho, voltando a subir levemente em 2014 e 2015. A linha do tempo dos indicadores do IDESP no período de 2007 a 2015 da Diretoria Regional de Franca e da Rede de forma geral permite inferir que, estatisticamente, o desempenho das escolas oscilou em

determinados períodos e não manteve uma tendência consistente de avanços. Ao se analisar o período de nove anos, de 2007 até 2015, o desempenho da escola pesquisada recuou de 2,92 para 2,71; o desempenho das escolas da diretoria foi de 3,01 para 3,33 e o conjunto das escolas do estado foi de 2,54 para 3,06. Se se pensar nas metas para 2020 que foi estabelecida em 6,00 o caminho a percorrer será bastante longo ao considerarmos o avanço do sistema educacional do estado de São Paulo em nove anos foi de 0,52.

É necessário pontuar que em 2008 foi instituído o currículo oficial do Estado de São Paulo e que no início do ano letivo foram reservados 40 dias para atividades de nivelamento das aprendizagens dos alunos (denominado de período de recuperação intensiva pela SEE-SP) por meio do jornal do aluno e da revista do professor (MOURA, 2008, online). Na sequência foi adotado o sistema apostilado por meio do Caderno do Aluno e do Caderno do Professor. Sob a justificativa de que a tática descentralizada mostrou-se ineficiente, a partir de 2008 foi colocada em prática uma ação integrada e articulada que vem se constituindo como um modelo de ensino organizado pelo poder central em forma de pacotes prontos e imposto para toda a rede pública (PINTO, 2011). Desde então, a SEE-SP busca o nivelamento do currículo ensinado nas escolas, o que evidencia que o currículo avaliado é o único conhecimento válido e valorizado, conforme discutimos na parte teórica deste trabalho.

No quadro 4 são apresentados os dados do 9º ano do Ensino Fundamental que compõem o IDESP da escola pesquisada – os indicadores de fluxo e os indicadores de desempenho – de 2011 período que compreende o início da implementação da AAP até 2015.

Quadro 4: Indicadores da Escola onde foi desenvolvida a pesquisa

	2011	2012	2013	2014	2015
Indicador de fluxo	0,9477	0,9370	0,9598	0,9278	0,9268
Indicador de desempenho	2,58	2,84	2,52	2,92	2,92
IDESP	2,45	2,66	2,42	2,71	2,71

Elaborado por Marcio Alexandre Ravagnani Pinto (2016) com base nos dados do IDESP do 9º ano EF da escola pesquisada. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

Ao se atentar aos dados é possível notar que de 2011 até 2015, o desempenho da escola não apresentou avanços estatisticamente significativos. Houve queda em 2013 e retomou a índices próximos de 2012, em 2014 e 2015, porém, abaixo dos índices de 2007 a 2009 que foram apresentados no quadro anterior.

O quadro 5 considera o período de 2010 a 2015 e mostra o desempenho do 9º ano da escola pesquisada na disciplina de Língua Portuguesa. Este período compreende o ano anterior à implementação da AAP até os últimos resultados disponíveis de 2015.

Quadro 5 – desempenho na disciplina de Língua Portuguesa de 2010 a 2015

Ano	Disciplina	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2010	Língua Portuguesa	0,1733	0,6667	0,1533	0,0067
2011	Língua Portuguesa	0,3267	0,5333	0,1400	0,0000
2012	Língua Portuguesa	0,1964	0,5893	0,1429	0,0060
2013	Língua Portuguesa	0,3546	0,4965	0,1418	0,0071
2014	Língua Portuguesa	0,2093	0,6221	0,1628	0,0058
2015	Língua Portuguesa	0,2090	0,6418	0,1418	0,0075

Quadro 5 elaborado por Marcio Alexandre Ravagnani Pinto (2016) com base nos dados do IDESP. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

Ao se analisar tais dados se nota que os níveis adequado e avançado permaneceram praticamente inalterados, enquanto o básico e abaixo do básico sofreram oscilações principalmente em 2011 e 2013. O principal ponto a considerar no quadro 5 é que o desempenho da escola na disciplina de Língua Portuguesa esteve levemente superior em 2010 que nos anos subsequentes, o que demonstra que não houve avanços estatisticamente significativos na disciplina de Língua Portuguesa de 2010 até 2015. Outro ponto importante a ser considerado é que o indicador de fluxo acaba por influenciar negativamente desempenho da escola devido às condições sociais do seu entorno.

O quadro 6 adiante apresenta o nível de desempenho da escola pesquisada na disciplina de Matemática do 9º ano da escola pesquisada de 2010 a 2015.



Quadro 6 – desempenho na disciplina de Matemática de 2010 a 2015

Ano	Disciplinas	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
2010	Matemática	0,3267	0,6200	0,1533	0,0067
2011	Matemática	0,3800	0,5067	0,1133	0,0000
2012	Matemática	0,3333	0,5893	0,0774	0,0000
2013	Matemática	0,3830	0,5248	0,0922	0,0000
2014	Matemática	0,3547	0,5233	0,1047	0,0174
2015	Matemática	0,2774	0,6496	0,0657	0,0073

Elaborado por Marcio Alexandre Ravagnani Pinto (2016) com base nos dados do IDESP. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

Nesta disciplina é possível constatar que o índice do nível adequado sofreu queda acentuada quando comparamos os dados de 2010 e de 2014. O nível básico sofreu queda de 2010 a 2014, recuperando o nível para perto de 2010 apenas em 2015. Também é possível constatar que o nível abaixo do básico oscilou junto com o nível básico ao longo dos anos. O nível adequado em 2010 é sensivelmente melhor que em 2015. Com base nos dados do quadro 6 também é possível afirmar que não houve avanços significativos no desempenho da escola de 2010 até 2015.

Ao se analisar no conjunto dos dados do período que compreende a implementação da AAP, de 2011 a 2015, estatisticamente, não houve avanço significativo do IDESP da escola pesquisada no período.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objeto de estudo o Programa intitulado Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) da SEE-SP. Trata-se de um estudo de caso que tem como unidade de análise o Programa AAP em ação em uma escola da rede pública da cidade de Franca-SP e visou apreender a dinâmica e os efeitos desta avaliação no interior da escola na concepção dos professores das disciplinas avaliadas.

Após a análise exploratória inicial que buscou compreender e entender a forma como funciona o Programa AAP foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa:

- Como vem sendo implementado o Programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) na escola?
- Quais as contribuições, efeitos e impactos do Programa AAP para a melhoria do desempenho dos alunos e a para a reorientação do trabalho pedagógico dos professores?
- A AAP conforme vem sendo proposta desde sua origem atende as funções e objetivos proclamados pela SEE-SP?

Após a definição de tais questões foi estabelecida a seguinte hipótese: ao ter como focos a progressão dos conteúdos curriculares e o uso de instrumentos de avaliação padronizados e em larga escala, o Programa de Avaliação em Processo:

- Tem potencial para atender o objetivo de diagnóstico e monitoramento do currículo e das competências e habilidades dos alunos;
- Mas se equivoca quanto ao objetivo proposto de subsidiar informações relevantes para a progressão das aprendizagens e para o replanejamento para domínio das competências/habilidades de todos os alunos, considerando, em especial, a instituição de uma escola inclusiva e de qualidade.

Considerando as informações do contexto de implementação do Programa foram propostos os seguintes objetivos:

- Compreender como tem sido a experiência dos professores com a AAP e suas concepções sobre os seus significados;
- Analisar em que medida os dados e resultados da AAP estão sendo articulados pelos professores e se há indícios que evidenciem a influência da Avaliação da Aprendizagem em Processo na melhoria da aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica;

- Analisar a adequação e a efetividade dos instrumentos avaliativos aos objetivos e metas proclamados pela SEE-SP.

O estudo do Programa AAP em ação na escola a partir do ponto de vista dos professores das disciplinas avaliadas possibilitou apreender como ocorre a sua implementação e os papéis desempenhados pelos profissionais da escola para cumprir com as determinações da SEE-SP com relação à implementação.

A partir dos dados coletados e analisados foi possível inferir que a direção, a vice direção e os coordenadores pedagógicos exercem o papel de *longa manus*<sup>13</sup> dos órgãos centrais e intermediários na escola, no sentido de promover a efetiva implementação do Programa de acordo com as ordens emanadas da SEE-SP e são também os responsáveis por toda a logística que envolve a AAP como o acompanhamento das ações e do auxílio para as análises dos dados e resultados nas ATPCs. Os professores, por outro lado, são os executores do Programa na escola e seguem as instruções dos órgãos centrais por meio dos profissionais da Diretoria Regional de Ensino (DRE) e da equipe gestora da escola. Os dados das entrevistas com os professores permite inferir que estes profissionais se empenham na tarefa de implementação do programa AAP, apesar de não concordar com a forma como foi desenhado pelos órgãos centrais. Os dados das entrevistas e dos vídeos orientadores da SEE-SP permitem inferir ainda que não houve planejamento adequado do programa e nem formação adequada aos professores, que são os responsáveis por sua aplicação na ponta do sistema.

Ao confrontarmos os detalhes de funcionamento do Programa AAP a partir das representações dos professores com os documentos da SEE/SP é possível inferir que há contradições entre o que é proposto e o que é realizado. Apesar de afirmar no vídeo apresentado que o objetivo da AAP seria auxiliar os professores na identificação precoce das dificuldades apresentadas pelos alunos e que não havia pretensão de invadir os trabalhos da escola no contexto dos ciclos e nem a competência do professor em sala de aula, a SEE-SP vem fiscalizando a implementação do currículo nas escolas por meio dos supervisores da DRE, conforme mencionado pelos professores durante as entrevistas. Se até o ano de 2015 a AAP foi aplicada semestralmente, a partir de 2016, passou a aferir as habilidades expressas no currículo no final de cada bimestre letivo para constatar se o currículo determinado foi cumprido e se os conteúdos foram trabalhados pelo professor. E isto tem causado problemas. Os dados levantados junto aos professores coordenadores da escola pesquisada apontam que

---

<sup>13</sup> *Longa manus*: expressão utilizada para designar o executor de ordens.

no primeiro bimestre de 2016 alguns professores da disciplina de Matemática não conseguiram concluir os conteúdos curriculares determinados e que estão expressos no Caderno do Aluno, mas a AAP cobrou tais conteúdos, o que compromete e distorce os seus resultados e vai contra os princípios propostos por House (1994) de que a avaliação deve ser veraz, crível e justa. Neste mesmo contexto é importante mencionar que a SEE-SP afirma que é necessário respeitar o tempo de aprender de cada aluno sem estabelecer padrões que devam ser seguidos linearmente num contexto da organização do ensino em ciclos e progressão continuada (SÃO PAULO, 2014c), mas ao mesmo tempo se cobra e fiscaliza o currículo prescrito bimestralmente tanto pela presença dos supervisores de ensino na escola quanto pelo constante acompanhamento por meio da AAP.

As representações dos professores em relação ao Programa AAP apontaram diversas questões que merecem atenção. Uma delas foi a questão do próprio nome dado ao programa pela SEE-SP que acaba por causar confusão aos olhares menos atentos. Os dados da pesquisa sugerem que a AAP, uma avaliação tipicamente diagnóstica de monitoramento e controle, se apresenta como uma avaliação que também atenda às funções diagnóstica e formativa, o que as discussões teóricas refutam veementemente. Conforme longamente discutido na seção 3 deste trabalho, de acordo com Harris, Harris e Smith (2012), Styron e Styron (2012); Martinelli e Genari (2009), Esposito, Davis e Nunes, 2000 e Pophan (1999) as avaliações baseadas em testes padronizados não expressam as aprendizagens efetivas dos alunos por variados motivos, dentre eles, por serem aplicados de forma pontual, em um dia específico, por não permitirem avaliar habilidades de nível superior, por não levarem em conta fatores externos, hábitos de leitura, origem socioeconômica e cultural e motivações dos alunos.

Outra questão relevante constatada é que os professores não participam do processo de elaboração e escolha dos itens da prova cabendo-lhes apenas o cumprimento das ações que se sucedem em cada fase de operacionalização do programa. Foi possível inferir que a participação dos professores junto ao Programa AAP não decorre de uma participação autônoma, mas da submissão a um modelo de avaliação exógena que se impõe na escola. Percebe-se ainda que todos os passos propostos para o processo de avaliação (AAP) são cumpridos pelos professores. No entanto, por perceberem as limitações do instrumento e por sentirem que pouco pode ser acrescentado na aprendizagem dos alunos e em suas práticas pedagógicas os professores se submetem à AAP em sinal de obediência às ordens superiores.

Na análise dos instrumentos avaliativos da AAP verificou-se que a SEE-SP aos poucos foi costurando mudanças pontuais. Ao se analisar as provas da disciplina de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental desde 2011 foi possível verificar que em princípio foram

compostas por questões abertas e de questões objetivas de múltipla escolha, mas ao longo do tempo as questões abertas foram suprimidas e ficaram somente questões objetivas de múltipla escolha baseados nos moldes dos testes padronizados elaborados fora da escola, o que não deixa espaço para o professor entender o processo de desenvolvimento da resposta dada pelo aluno.

Os professores apontaram que AAP se utiliza de uma prova padronizada que expressa apenas em números o desempenho dos alunos e desconsidera os detalhes do processo de ensino e de aprendizagem e as especificidades da escola e do seu entorno. Os discursos destes profissionais apontam que a AAP não é capaz de medir o que sabem os seus alunos, pois é uma avaliação padrão que não considera as especificidades da escola nem tampouco o que o aluno produz e aprende no dia a dia. Os professores reivindicaram que é necessário que se tenha espaço para emitir o seu parecer sobre o desempenho de cada aluno, de forma a especificar as razões, os caminhos e o que está por detrás dos números. Este ponto de vista dos professores é fundamentado por estudos de renomados cientistas que apontam que os testes padronizados não são instrumentos apropriados para medir efetivamente a aprendizagem dos alunos e o desempenho dos professores e das escolas, especialmente Harris, Harris e Smith (2012) que afirmam que as metas educacionais são mais amplas e mais inclusivas do que um teste pode medir e que aproveitamento escolar “[...] é muito mais que escores de testes, mas também inclui participação em aula, padrões que os alunos utilizam para tomar notas em aula e padrões de desenvolvimento profissional dos professores [...]” (p.2), dentre outros.

A sistemática dos testes padronizados que consiste em submeter os alunos ao teste para acompanhar o currículo desenvolvido nas escolas e identificar quais habilidades os alunos dominam ou não dominam, como ocorre com a avaliação AAP, acaba por privilegiar conhecimentos e habilidades que são cobradas no teste e por roubar tempos preciosos para o ensino de outros conhecimentos e habilidades importantes para a formação dos alunos, conforme demonstra o estudo de Baker et al (2010). A triangulação dos dados permitiu inferir ainda que a avaliação AAP baseada nos testes padronizados promove a redução do currículo com prejuízo à formação integral do aluno. Os alunos estão sendo classificados dentro de uma ótica que lhes promove exclusão do processo, pois os professores não tem espaço no calendário escolar e nem disponibilidade de carga horária para trabalhar as habilidades não dominadas.

Infere-se ainda que o foco da responsabilização esteja se direcionando também para o aluno. Se antes o foco estava centrado na responsabilização apenas do professor com base na

avaliação do sistema educacional, cujos resultados se davam por escola, por Diretoria de Ensino e por coordenadorias, com a AAP a avaliação passa a mirar também no acompanhamento do desempenho individual do aluno que a partir de 2016 passou a contar com a plataforma Foco Aprendizagem para realizar o registro do desempenho dos alunos.

Apesar do curto período de tempo desde a implementação do programa AAP, os dados dos indicadores oficiais atestam ainda que o desempenho das escolas não apresentou avanços significativos, o que demonstra que o programa não teve efetividade e que o que foi proclamado não foi atingido.

A caracterização da AAP explicitada nos documentos e vídeos apresentados pela SEE-SP permite discutir a homogeneização do processo educativo na rede de ensino público paulista e a centralização das ações em aspectos avaliáveis do currículo, ocasionando uma redução do conhecimento e das habilidades providas e/ou possibilitadas indiscriminadamente aos alunos para toda a rede de ensino no Estado de São Paulo e restritas àquelas habilidades definidas externamente pelo governo e inseridas nas matrizes de referência. Estas matrizes, inclusive, vêm sendo atualmente publicadas como elemento ordenador das aprendizagens valorizadas e possíveis de serem adquiridas pelos alunos, independentemente das suas diferentes potencialidades e aptidões, das características socioeconômicas e culturais do contexto e entorno de cada escola. Tais tendências típicas das políticas educacionais contemporâneas, que tem o Estado Avaliador como orientador de ações sistematizadas para monitorar os sistemas educacionais (AFONSO, 2005) por meio de prescrições normativas atribuem mais valor à abordagem do currículo pelos resultados que pelos processos, mais valor à avaliação externa que à avaliação interna (PACHECO, 2012).

A AAP reafirma, assim, em escala sem precedentes, o papel político que vem sendo assumido pela avaliação no atual governo, papel este já enunciado por Freitas (2005), quando discute que a noção de qualidade adotada pelas políticas neoliberais é movida por uma pseudoparticipação legitimadora para impor verticalmente ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado e por Barreto (2001) que afirma que a reformulação dos currículos nacionais se tornou referência para a aferição padronizada do rendimento escolar e para a autonomia vigiada concedida às escolas.

Por outro lado esta tendência se coloca na contramão de uma avaliação democrática, ética e inclusiva como preconizada por Dias Sobrinho (2001; 2003; 2004), House (1992), MacDonald (1974; 1977) e Mertens (1999; 2010), cujas características são orientadas para atender aos interesses da comunidade avaliada e estar alinhada com os princípios da justiça social e que tem na confidencialidade, no acesso à informação, na ausência de coerção, na

negociação, na tomada de decisões coletivas, no respeito aos sentidos produzidos socialmente, na liberdade de expressão, na participação, na honradez dos resultados e no respeito para com os avaliados os seus conceitos-chave.

Para se por em questão os sentidos da formação das crianças e jovens que dependem da escola pública em nosso país e no estado de São Paulo, o paradigma técnico da avaliação com objetivos de regulação e controle e o paradigma humanista que se apoia nos princípios da ética, da justiça social e da democracia necessitam de um justo equilíbrio entre o “[...] pilar da regulação e o pilar da emancipação [...]” (AFONSO, 2005, p.123).

Consideramos que a pesquisa cumpriu com seus objetivos iniciais ao compreender o Programa AAP e ao triangular os dados obtidos da pesquisa teórica, dos documentos da SEE-SP e da pesquisa de campo e, a partir destes dados, analisar o programa em ação na escola pesquisada.

Os resultados parciais e provisórios desta pesquisa não esgotam o assunto, pelo contrário, abrem em perspectiva para a realização de estudos complementares a partir outros enfoques teóricos e metodológicos para que a complexa realidade das políticas de avaliação educacional seja cada vez melhor compreendida.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, S. (Ed.), **The glossary of education reform**. Great School Partnership, 2014. Disponível em: <http://edglossary.org/hidden-curriculum>. Acesso em 22 fev 2016.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 13-29.

\_\_\_\_\_. Para uma concetualização alternativa de accountability em Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.33, n.119, p.471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14/11/2012.

\_\_\_\_\_. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia** [online]. 1992, n.2, pp.61-69. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>>. Acesso em: 12/04/2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS - 1ª Edição/2015. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7272>. Acesso em 11.jun.2016

AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A. **Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. VI Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, DF, 3 a 5 de novembro de 2013. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ5.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf)> . Acesso em 05jun.2016.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo, v. 56).



BARRETO, E. S. de S. e PINTO, R. P. (Coords.). **Avaliação na educação básica (1990-1998)**, Brasília, n.4, MEC, INEP, COMPED, 2001. Série Estado do Conhecimento.

BARRETO, E. S. de S. A avaliação na Educação Básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, ano XXII, v.22 n.75, 2001, p.48-66.

BAKER, E. L.; BARTON, P. E.; DARLING-HAMMOND, L.; HAERTEL, E.; LADD, H. F.; LINN, R. L. ; RAVITCH, D.; ROTHSTEIN, R.; SHAVELSON, R. J.; SHEPARD, L. A. **Problems with the use of student test scores to evaluate teachers**. Washington DC: Economic Policoy Institute, 2010. Disponível em: <http://www.epi.org/files/page/-/pdf/bp278.pdf> Acesso em: 17 fev. 2016.

**BEM-VINDO à ação formativa mecanismos de apoio ao processo de recuperação da aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6626>>. Acesso em: 11.jun.2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 abr. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos**. Versão Preliminar. (junho,2014). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)>. Acesso em 11jun.2016.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do Saresp como política de avaliação no Estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

CARDOSO, C. Accountability e igualdade de oportunidades em educação. In: **A Página da Educação**, nº 149, ano 14, out. 2005. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=149&doc=11072&mid=2>>. Acesso em: 10/03/2013.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CHISTE, M. C. SARESP – **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CLEMENTE, C. **Os desdobramentos do SARESP no processo curricular e na avaliação interna**: uma análise do componente curricular de matemática. Mestrado: Educação: Centro Universitário Moura Lacerda, 2011.

COLUMBIA UNIVERSITY. **Pros e Cons of Standardized Tests**. Office of Work/Life. School and Child Care Search Service. Spring 2013. Disponível em: <[http://worklife.columbia.edu/files\\_worklife/public/Pros\\_and\\_Cons\\_of\\_Standardized\\_Testing\\_1.pdf](http://worklife.columbia.edu/files_worklife/public/Pros_and_Cons_of_Standardized_Testing_1.pdf)> Acesso em: 22 abr. 2016.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**. V.15, n.45, set/dez.2010.

CORREIA, J. A. A construção científica do político em educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Edição CIEE/ Afrontamento, n. 15, p. 19-43, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In \_\_\_\_\_ (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

CUIDADO com o Gabarito inicial! Disponível em: <<http://oficinapedagogicadeosasco.blogspot.com.br/p/avaliacao-em-processo.html>>. Acesso em: 01ago.2016.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.703-725, Especial – out.2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v.6, n.3, 2001, p.7-19. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1151&path%5B%5D=1146>>. Acesso em 01fev.2015.

\_\_\_\_\_. Campos e caminhos da avaliação no Brasil: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, SC: Insular, 2002. P. 13 – 62.

DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. (Pedagogias em ação).

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

Evers, W. M.; Walberg, H. J. (Eds). **Testing student learning, evaluating teaching effectiveness**. Palo Alto, CA: The Hoover Institution Press, 2004.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa, AFONSO, Almerindo j. (orgs.) **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p.15-44.

FERREIRA, R. H. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo – SARESP: Uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do ensino fundamental**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2007.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Fronteiras Educacionais).

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.911-933, Especial – out.2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/01/2014.

FIALHO, I. J. A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. **Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação**, 7 (4), 2009, p.99-116. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>. Acesso em 11/01/2015.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Disponível em: Acesso em: 22 fev. 2016.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade da Educação**. S.d. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/51.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf). Acesso em: 18/05/2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n.9, p.7-18, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, junho, v.4, n.01, 2002. p.17-41.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1987.

GREGO, S. M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. p. 91-122.

\_\_\_\_\_. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 03: Gestão C122 Escolar / Laurence Duarte Colvara (Coord.)**. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: Univesp, 2013.

\_\_\_\_\_. Reformas educacionais e avaliação: Mecanismos de regulação na escola. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, dez. 2012.

GOIÁS. ESTADO. SEDUC. **Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas**. Matéria publicada no sitio da SEDUC em 24/12/2105. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1748>. Acesso em: 25.abr.2016

GOIÁS. ESTADO. SEDUC. **Raquel Teixeira dá detalhes sobre o novo edital das OSs**. Matéria publicada no sitio da SEDUC em 21/06/2016. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=2010>. Acesso em: 23.jul.2016

GUIBOND, L., MONTY, N., SCHAEFFER, B.. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Educação e Sociedade*, v.33, n.119, p.405-430, abr.-jun. 2012.

Harris, P.; Harris, J; Smith, B. M. "Chapter 3: The Tests Don't Measure Achievement Adequately." In *The Myths of Standardized Tests: Why They Don't Tell You What You Think They Do*, 33-45. 2011. Quoted in "**Standardized Tests Do Not Effectively Measure Student Achievement.**" *Standardized Testing*, edited by Dedria Bryfonski. At Issue. Detroit: Greenhaven Press, 2012. Disponível em:

<[http://libraries.state.ma.us/login?gwurl=http://ic.galegroup.com/ic/ovic/ViewpointsDetailsPage/ViewpointsDetailsWindow?query=&prodId=OVIC&contentModules=&dviSelectedPage=&displayGroupName=Viewpoints&limiter=&disableHighlighting=&displayGroups=&sortBy=&search\\_within\\_results=&zid=&p=OVIC&action=2&catId=&activityType=&documentId=GALE%7CEJ3010478218&source=Bookmark&u=mmlin\\_m\\_highrock&jsid=49ea537c93a441192572947cf3e64898](http://libraries.state.ma.us/login?gwurl=http://ic.galegroup.com/ic/ovic/ViewpointsDetailsPage/ViewpointsDetailsWindow?query=&prodId=OVIC&contentModules=&dviSelectedPage=&displayGroupName=Viewpoints&limiter=&disableHighlighting=&displayGroups=&sortBy=&search_within_results=&zid=&p=OVIC&action=2&catId=&activityType=&documentId=GALE%7CEJ3010478218&source=Bookmark&u=mmlin_m_highrock&jsid=49ea537c93a441192572947cf3e64898)>. Acesso em: 12.jun.2016.

HOLMES, S. **Standardized tests and no child left behind act**; a failing attempt at reform. Disponível em: <<http://www.inquiriesjournal.com/articles/337/no-child-left-behind-a-failing-attempt-at-reform>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

HOROCHOVSKI, R. R. **Accountability e seus mecanismos**: um balanço teórico. Paper apresentado no 6º Encontro da ABCP realizado de 29/07 a 1/08/2008, UNICAMP, Campinas, SP, Área Temática - Teoria Política. Disponível em: <[http://cienciapolitica.servicos.ws/abcp2008/arquivos/22\\_7\\_2008\\_17\\_27\\_27.pdf](http://cienciapolitica.servicos.ws/abcp2008/arquivos/22_7_2008_17_27_27.pdf)>. Acesso em: 15/12/2012.

HOUSE, E. R. Assumptions underlying evaluation models. **Educational Research . Vol. 7**, n.3, Mar-1978, pp. 4-12. Published by: American Educational Research Association. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1175968.pdf>>. Acesso em: 09/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata, 1994.

\_\_\_\_\_. Intellectual history in evaluation. In: ALKIN, Marvin C. (edit.) **Evaluation roots**: Tracing theorists' views and influences. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004, p. 218-224.

\_\_\_\_\_. **Qualitative evaluation and changing social policy**. 2007. Disponível em: <[http://www.sagepub.com/upm-data/17666\\_Chapter19.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/17666_Chapter19.pdf)> . Acesso em 14/03/2014.

\_\_\_\_\_. **Professional evaluation**: Social impact and political consequences. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

\_\_\_\_\_. Tendencias em Evaluación. **Revista de Educación**. Secretaría de Estado de Educación. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC. n.299, set-dec. 1992, p.43-56.

JACAREÍ. (CIDADE). DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE JACAREÍ. NÚCLEO PEDAGÓGICO. **Documento Orientador nº 1/2015** – Avaliação da Aprendizagem em Processo, 8ª ed., 2015.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad.: Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOHN, A. Standardized testing and its victims. **Education Week**. September, 27, 2000. Disponível em: <<http://www.alfiekohn.org/article/standardized-testing-victims/?print=pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

KORITIAKE, L. A. **Atuação dos organismos internacionais na educação**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>>. Acesso em 30/12/2010.

LAFOND, A. C. et. All. **Autonomia, gestão e avaliação das escolas**. Trad. Amélia Queirós, José Boai e Susana Paulino. Porto, Portugal: 1998. Coleção Perspectivas Atuais /Educação.

LANDSHEERE, G. **A Pilotagem dos sistemas de educação: como garantir a qualidade de ensino?** Trad.: José Carlos Eufrázio. Lisboa, Portugal: Edições Asa, 1997. 192 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, J. B.; MARQUESI, M. R. A.; SILVA, S. M. Reforma e qualidade da educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.181-197, mai.2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art11\\_33esp.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art11_33esp.pdf)>. Acesso em 08/04/2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; v. 41).

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. The roots of fourth generation evaluation: Theoretical and methodological origins. In: ALKIN, Marvin C. (edit.) **Evaluation roots: Tracing theorists’ views and influences**. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004, p. 225-241.

LINDEN, S. The Impact of Standardized Testing on Student Performance in the United States. **Pell Scholars and Senior Theses**. 2007, p.1-62. Salve Regina University. Disponível em: <[http://digitalcommons.salve.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=pell\\_theses](http://digitalcommons.salve.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=pell_theses)>. Acesso em: 07jun.2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MAROTO, J. L. S. F. La “avaliocracia”: el papel de la evaluación em la legitimación y reconstrucción institucional de la Educación. Entrevista a José Alberto Correia. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**. n.13, octubre, 2010, p.1-9.

Martinelli, S. C.; Genari, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, 14(1), 2009, p.13-21. Disponível em: < <http://unicamp.sibi.usp.br/bitstream/handle/SBURI/26477/S1413-294X2009000100003.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10jun.2016.

MARTINS, A. M. A política educacional paulista: controvérsias em torno de conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.83, p.527-549, ago./2003.

MacDONALD, B.; KEMMIS, S. Macro-project and meta-evaluation – the UNCAL experience. **Center for Applied Research in Education** – University of East Anglia, 1976. Disponível em: [https://ueaeprints.uea.ac.uk/26808/1/MacDonald-1976-Macro-project\\_and\\_Meta-evaluation.pdf](https://ueaeprints.uea.ac.uk/26808/1/MacDonald-1976-Macro-project_and_Meta-evaluation.pdf). Acesso em: 09 mai. 2013.

MacDONALD, B. Evaluation and the control of education. In: TAWNEY, D. (Ed.). **SAFARI: Papers One: Innovation, evaluation, research and the problem of control, some interim papers**. Norwich: University of East Anglia (CARE), 1974.

\_\_\_\_\_. A political classification of evaluation studies. In: HAMILTON, D. et al. (Eds.). **Byond the numbers game**. London: MacMillan Education Ltd., 1977.

Mehrens, W. A. Using performance assessment for accountability purposes. In: Evers, W. M.; Walberg, H. J. (Eds.), **Testing student learning, evaluating teaching effectiveness**. Palo Alto, CA: The Hoover Institution Press, 2004, pp.221–242.

MERTENS, D. Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for /evaluation. **American Journal of Evaluation**, v.20, n.1, p. 1-14, 1999.

\_\_\_\_\_. Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. **International Journal of Multiples Approaches**, v.4, n.1, 2010, p.9-18.

Disponível em:

<http://teachingphilosophyworkgroup.bgsu.wikispaces.net/file/view/philosophy+in+mixed+methods+teaching.pdf/297092862/philosophy%20in%20mixed%20methods%20teaching.pdf>

Acesso em: 13 jan. 2014.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências e Saúde Coletiva**, n.17, p.621-623, 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>>. Acesso em 14/09/2015

MORENO OLIVOS, T. Consideraciones éticas en la evaluación educativa. **Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio em educación**. V.9, n.2, p. 130-144, 2011. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119127010.pdf>>. Acesso em 01/02/2015.

MOSES, Michele S., NANNA, Michel J. **The testing culture and the persistence of high stake testing reform**. Disponível em: <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=eandc> Acesso em: 22 fev. 2016.

MOURA, M. R. L. Reformas educacionais e a proposta curricular do estado de são paulo: primeiras aproximações. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/marcilenemoura.pdf>>. Acesso em 14.ago.2015.

NORMAND, R. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**. n.11, p.49-76, 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/principal/ForCitArt.jsp?iCve=34911875004>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.3, n.5, p.13-26, jan./jun.2009. disponível em: Acesso em:

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo**: um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, D. A. F. de. **Uma avaliação política do SARESP**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, R. P. A Questão da qualidade na educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 61-70, jan./jun. 1996.

PACHECO, J. A. Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. **Encontros de Educação**. Funchal, Portugal, 10 e 11 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21170/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20Pol%C3%ADticas%20formativas%20pr%C3%A1ticas%20sumativas.pdf>>. Acesso em 12.set.2015.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v.13, n.21, p.153-174, jan.-jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Impactos da globalização em políticas públicas em educação. In: \_\_\_\_\_.; TOSI, P. G. (Org.). **Política educacional**. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, 2007. (Pedagogia cidadã: Cadernos de formação).

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder**: implicações para a prática escolar democrática. 2007, 21p. Disponível em: <[www.sindservsantos.org.br/imagens/upload/documento68.doc](http://www.sindservsantos.org.br/imagens/upload/documento68.doc)>. Acesso em 11/04/2015.

\_\_\_\_\_. Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio**: Aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 273-282, 2000.

PATTON, M. Q. A vision of evaluation that strengthens democracy. **Evaluation**, v.8, n.1. p.125-139, 2002. Disponível em: <http://evi.sagepub.com>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PATTON, M. Q. Estudo de caso. 2002

PEREIRA, L. C. B. **Democracia, estado social e reforma gerencial**. RAE. v.50, n.1, jan./mar.2010, p.112-116.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAE**. v.25, n.2, p.285-300, mai/ago.2009.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo (USP).

POPHAN, J. Why standardized tests don't measure educational quality. **Using Standards and Assessments**. Vol. 56, n.6, p.8-15, march, 1999. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar99/vol56/num06/Why-Standardized-Tests-Don't-Measure-Educational-Quality.aspx>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Criterion-referenced measurement**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1978.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Trad.: João Minhoto Marques; Maria Amália Mendes; Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2008.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Exclusivo: quem vai administrar as escolas de Goiás?** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/radiografia-oss-goias-938045.shtml>. Acesso em 22.mai.2016.

RAHAL, S. **Políticas Públicas de Educação: o SARESP no cotidiano escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

REEVES, D. B. **Accountability for learning: how teachers and school leaders can take charge**. Alexandria, Virginia USA. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2004.

RIBEIRO, D. da S. **Avaliação Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RODRIGUES, R. F. **Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. Dissertação. Mestrado em Educação: Currículo. PUC-SP. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2011-11-23T10:12:06Z-11801/Publico/Rodrigo%20Ferreira%20Rodrigues.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-11-23T10:12:06Z-11801/Publico/Rodrigo%20Ferreira%20Rodrigues.pdf)>. Acesso em: 12/03/2013.

RIO DE JANEIRO. (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Saerjinho**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451554>>. Acesso em 26.abr.2016

RUSTIQUE-FORRESTER, E. Accountability and the pressures to exclude: A cautionary tale from England. **Education Policy Analysis Archives**, 13 (26), abr.2005. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n26/>>. Acesso em: 16/01/2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.



SAEB. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 12.ago.2015.

SÃO PAULO. (CIDADE). Secretaria Municipal de Educação. **Oficina de Elaboração de Itens**. 2009. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>>. Acesso em 02 de agosto de 2015.

SÃO PAULO. (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 22/1997**. São Paulo: CEE, 1997a. Disponível em: < [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0947-0952\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0947-0952_c.pdf)>. Acesso em 12.ago.2014

\_\_\_\_\_. (ESTADO). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP**. Sugestões de Encaminhamentos para Todas as Disciplinas a Partir dos Resultados. São Paulo, 2014a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem em Processo: Comentários e Recomendações Pedagógicas**. Subsídios para o professor de Matemática, 6º ano. 6ª edição: São Paulo. 1º semestre de 2015a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem em Processo**. Comentários e recomendações pedagógicas. Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 7º ano. São Paulo. 2º semestre, 2015b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Segunda Edição – primeiro semestre – fevereiro de 2012. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, fev.2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 de fev. 2012a. Seção I, p.24.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Terceira Edição – segundo semestre – julho de 2012. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 31jul.2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 01jun.2012b. Seção I, p.38.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Quarta Edição – primeiro semestre – fevereiro de 2013. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 14fev.2013. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 15fev. 2013a. Seção I, p.21.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Quinta Edição – segundo semestre – junho de 2013. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 01jun.2013. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 de jun. 2013b. Seção I, p.59.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Sétima Edição – segundo semestre – julho de 2014. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 17jul.2014. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 de jul. 2014b. Seção I, p.30.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Décima Primeira Edição – primeiro bimestre – abril de 2016. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 11abr.2016a. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 12.abr.2016a. Seção I, p.68.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Décima Segunda Edição – segundo bimestre – junho de 2016. Comunicado Conjunto CGEB-CIMA, de 01jun.2016b. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 02jun.2016b. Seção I, p.34.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Videoconferência: Avaliação da Aprendizagem em Processo. Videoconferencistas João Cardoso Palma Filho, Subsecretário de Educação do Estado de São Paulo, Regina Resek, assessora de Currículo e Avaliação da CENP; e Angélica Fontoura, assessora de Currículo e Avaliação da CENP: **Rede do Saber**. São Paulo, 22ago.2011a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1MJGTJtVhbQ>>. Acesso em: 12nov.2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem em processo – 8ª edição. Videoconferência com os videoconferencistas: professor William Massei, diretor do Departamento de Avaliação; Ademilde Ferreira de Souza, da equipe de Língua Portuguesa – CIMA; Soraia Calderoni Statonato, da equipe de Anos Iniciais – CIMA; e Patrícia de Barros Monteiro, da equipe de Matemática – CIMA. **Rede do Saber**. São Paulo, 28.jan.2015c. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/Videoteca/DadosBloco.aspx?id\\_bloco=1899](http://www.rededosaber.sp.gov.br/Videoteca/DadosBloco.aspx?id_bloco=1899)>. Acesso em 15ago.2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação identifica nível de aprendizagem dos alunos e auxilia no desenvolvimento de ações**. (s.d.). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>>. Acesso em 12abr.2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Aprimoramento da progressão continuada reestrutura ciclos do Ensino Fundamental**. (s.d.). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>>. Acesso em: 12/02/2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Comentários e Recomendações Pedagógicas: subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. Ensino fundamental – 9ª ano - 1º Semestre de 2015, 8ª ed.** Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. São Paulo, 2015d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2011b. Disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto\\_organizacao\\_se.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto_organizacao_se.pdf). Acesso em 14.jan.2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Deliberação CEE-SP 09/1997. **Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental**. São Paulo: CEE, 1997b. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0820-0830\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf)>. Acesso em 12.ago.2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação**. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo: SE/CENP, 2006. 4ª ed. Tomo I.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes da política educacional para o período de dezembro de 1994 a dezembro de 1998**. Comunicado SEE, 22 mar. 1995. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 23 mar. 1995. Seção 1, p. 8-10.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Documento Orientador Planejamento 2014**. São Paulo: SE, 2014c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/669.pdf>>. Acesso em: 22/07/2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Documento Orientador Planejamento 2016c**. São Paulo: SE, 2016c. Disponível em <[http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/pdf/Documento\\_Orientador\\_Planejamento.pdf](http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/pdf/Documento_Orientador_Planejamento.pdf)> . Acesso em: 12/07/2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Dois milhões de alunos da rede estadual passam por novo tipo de avaliação a partir de hoje**. 2012c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/dois-milhoes-de-alunos-da-rede-estadual-passam-por-novo-tipo-de-avaliacao-a-partir-de-hoje>>. Acesso em: 15ago.2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Escolas estaduais terão professor-auxiliar e novos modelos de recuperação**. 13/01/2012d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-terao-professor-auxiliar-e-novos-modelos-de-recuperacao>>. Acesso em: 12.fev.2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Gestão do currículo na escola: caderno do gestor**. São Paulo, 2008a. v. 2. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br>>. Acesso em 16 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . Governo de São Paulo institui bônus e promoção por mérito aos servidores. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo I, v. 18, n. 239, 18 dez. 2008b. p. 3.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Governo e sociedade firmam compromisso de São Paulo pela educação**. 2011c. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-e-sociedade-firmam-compromisso-de-sao-paulo-pela-educacao>. Acesso em: 13ago.2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico**. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Orientações para o Planejamento 2013**. São Paulo: SE, 2013c. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/docs/CGEB\\_OrientacoesParaOPlanejEscolar\\_2013\\_24012013.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/docs/CGEB_OrientacoesParaOPlanejEscolar_2013_24012013.pdf)>. Acesso em: 22/07/2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Plataforma Foco Aprendizagem**. (s.d). Disponível em: <<http://focoaprendizagem.educacao.sp.gov.br/dashboards>>. Acesso em 29.mai.2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Resolução nº 27 de março de 1996**. Dispõe sobre a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). São Paulo: SEE, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . **Resolução SE - 74, de 6-11-2008**. Institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). 2008c. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74\\_08.HTM?Time=02/11/2016%2017:21:41](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=02/11/2016%2017:21:41)>. Acesso em: 14.jun.2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Uma nova agenda para a educação pública.** São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.derbp.com.br/plano\\_acoes\\_see07.doc](http://www.derbp.com.br/plano_acoes_see07.doc)>. Acesso em: 12 set. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Coordenação, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008d.

SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. (In) Andreas Schedler, Larry Diamond, and Marc E. Plattner. **The self-restraining state: power and accountability in new democracies.** Lynne Rienner Publishers, Inc., Boulder, Colorado, 1999.

SILVA, H. M. G. **Gestão educacional e sistemas de avaliação:** os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara, 2006.

SILVA, R. N.; DAVIS, C. É proibido repetir. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 1994. **Série Atualidades Pedagógicas**, 4. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/me002000.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002000.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2014.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, S. M. Z. L. ; ARCAS, Paulo H. **Implicações da avaliação em larga escala no currículo:** revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Teoria e Prática*, v.20, n.35, p.181-199, 2010.

\_\_\_\_\_; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan. 2010.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 2000. p. 435-454.

STYRON, J., STYRON, R. A. Teaching to test: A controversial issue in quantitative measurement. **Systemics, cybernetics and informatics**, Winter Garden, Flórida, U.S.A, v.10, n.5, p.22-25, 2012

TARSILA, M. Inclusiveness and social justice in evaluation: Can the transformative agenda really alter the status quo? A conversation with Donna Mertens. **Journal of Multidisciplinary evaluation**, v.6, n.14, 2010, p. 102-113.  
[http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde\\_1/article/view/281/280](http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde_1/article/view/281/280)

TEIXEIRA. F. C. A América Latina e o Brasil: da era das ditaduras aos processos de redemocratização. In: BERSTEIN, S.; MILZA, P. (Dir.). **História do século XX:** de 1973 aos dias atuais: a caminho da globalização e do Século XXI. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Ed. Nacional, 2007. v. 3.

THURLER. M. G. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Ideias**, nº 30, pp. 175-192, São Paulo-SP, 1998.

TORRES, C. A. **Sociologia política da educação**. Trad. Sandra T. Valenzuela. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.9).

TORRES, C. A. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 103-144. (vol. 6).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11jun.2016.

\_\_\_\_\_. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Educação de qualidade, equitativa e inclusiva e aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. Disponível em:  
<<https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>>. Acesso em 11 jun. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad.: Daniel Grassi. – 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMOWICZ, M.. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, Maria A.V; SILVA JÚNIOR, Celestino A. **A Formação do educador e a avaliação educacional**. São Paulo: Unesp, 1999. v. 4. p. 155-177.

AFONSO, A. J. A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº 37, 2001a, p.33-48. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n37/n37a02.pdf>. Acesso em: 16/10/2012.

\_\_\_\_\_. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. **RBP AE**, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19678/11464>>. Acesso em: 21/11/2012.

\_\_\_\_\_. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.21, n.46, p.343-362, mai/ago.2010.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p.15-32, ago. 2001b.

ALAVARSE, O. M; BRAVO, M. A.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n.54, p.12-31, jan./abr. 2013.

ALCÂNTARA, M. S. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALLAL, L., LOPEZ, L. M. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: OECD. **Formative assessment: improving learning in secondary classroom**, 2005. Disponível em: [http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la\\_2005.pdf](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf) Acesso em: 22 jul. 2012.

ALVES, C. A. C. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em 20/09/2014.

AMARAL, M. P. **Política pública e sua dimensão internacional: abordagens teóricas**. Revista Educação e Pesquisa da Universidade de São Paulo, v. 36 especial, p.39-54, 2010.

AOKI, Ted T. Interests, knowledge and evaluation: alternatives approaches to curriculum evaluation. **Journal of Curriculum Theorizing**, v.6, n. 4, p. 27-43, 1986.

ARENA, Dagoberto B. **Projeto pedagógico e avaliação**: as tensões no interior da escola. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JÚNIOR, Celestino A. A Formação do educador e a avaliação educacional. São Paulo: Unesp, 1999. v. 1, p. 77-89.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

BLOOM, B. S., HASTING, J. T., MADAUS, G. F. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill Company, 1971.

BORDIGNON, G. Avaliação na gestão das organizações educacionais. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.3, out/dez/, p.401-410, 1995.

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v.1, n.1, 2009. Disponível em: <<http://eprints.ioe.ac.uk/1136/1/Black2009Developingthetheory.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

BROOKE, NIGEL; CUNHA, MARIA AMÁLIA DE A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Relatório Pesquisa: Game/FAE/UFMG: **Fundação Victor Civita**. p.17-80, 2011. Disponível em: Acesso em: 14/12/2012.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990. Disponível em: <[http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/rap8\\_0.pdf](http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/rap8_0.pdf)> Acesso em: 05/03/2013.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, SP: Editorial. V.3, n.4, p.19-36, 1997a.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, SP: Editorial. V.2, p. 19-29, jun. 1997b.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marcos teóricos e conceituais. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. V.1, n.1, Campinas; Sorocaba, SP. 1996. p.15-24).

\_\_\_\_\_. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DÍAZ BARRIGA, A. Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. In: **CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, 8., 2005, Hermosillo. Anales.... Hermosillo: SEP, 2005. Disponível em: <[http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia\\_cnie2005.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf)>. Acesso em 22 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Tesis para una teoría de la evaluación e sus derivaciones en la docencia. **Perfiles Educativos**, México, n. 15, p. 16-37, enero/mar. 1982. Disponível em: <[http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf\\_articulos/1982\\_Tesis%20para%20una%20teor%eda%20de%20la%20evaluaci%20n.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1982_Tesis%20para%20una%20teor%eda%20de%20la%20evaluaci%20n.pdf)>. Acesso em: 12 fev. de 2011.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da educação, Série I, Escola, v. 11).

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** (Orgs. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44p.

FERNANDES, D. Avaliação Alternativa: **Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio.** In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 79-92. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5887/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Alternativa%20Perspetivas%20Teo%CC%81ricas%20e%20Pra%CC%81ticas%20de%20Apoio.pdf>. Acesso em 14/01/2013.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 2006, 19(2), p.21-50.

\_\_\_\_\_. **Vinte e cinco anos de Avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal.** 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/KSgP7>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

FERNANDES, M. E. A. **Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Módulo IX/ Maria Estrela Araújo Fernandes, Isaura Belloni ; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

\_\_\_\_\_. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Educação e Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério á destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v.33, n.119, p.379-404, abr.-jun. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, M. A. R. **Política Pública e Avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Franca, 2011.

PULICE, C. S. **A autonomia da escola pós lei 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional): um estudo sobre a relação escola-órgãos superiores e intermediários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.** Dissertação. Mestrado. PUC. São Paulo, 2006.



RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano, RODRIGUES, Pedro (coord.) **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994, p.93-109.

SANTOS GUERRA, M. A. **Como en un espejo**: evaluación cualitativa de centros escolares. Disponível em: <[http://www.cursoverao.pt/c\\_2001/MiguelGuerra.htm](http://www.cursoverao.pt/c_2001/MiguelGuerra.htm)>. Acesso em: 12/03/2014

SORDI, M. R. L de. LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**: Revista da Avaliação do Ensino Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.)>. Acesso em: 12 de março de 2015.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **IDEIAS**, n.30, p.161-174. São Paulo: FDE, 1998.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**: legislação, teoria e prática. São Paulo: 1986. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p106-114\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990. (Tese de doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional**: elementos para discussão. In: LUCE, M. B. e MEDEIROS, I. L. P. (Org.). *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.135-142 (acesso livre TV ESCOLA - Salto para o Futuro).

\_\_\_\_\_. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n.119, p.175-190, 2003.

UNESCO/CEPAL. **O financiamento e a gestão da educação na América Latina e no Caribe**. Buenos Aires: CEPAL, 2004.

UNICEF, PNUD, INEP-MEC (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

## APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro das entrevistas aplicadas aos professores das disciplinas de língua portuguesa e matemática

Apresentação: Fale sobre sua trajetória como professor: como e quando foi o começo, o processo de formação...; Há quanto tempo exerce a profissão; Há quanto tempo trabalha nesta escola...

Fale-me de sua experiência com a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) que vem sendo realizada pela Secretaria da Educação.

Para você a Avaliação da Aprendizagem em Processo é...

Em sua opinião qual é a função da AAP na aprendizagem dos alunos?

Com que frequência a AAP tem sido aplicada aos alunos?

Considerando essa frequência, a AAP pode ser considerada uma avaliação em processo? Para você como deveria ser uma avaliação em processo?

Como é realizada a sistematização dos dados e resultados da AAP? Os dados ficam na escola ou vão para a SEE-SP? Quanto tempo depois de aplicada os dados são devolvidos para a escola?

Como é feita a análise e interpretação dos dados da AAP?

De que forma você, como professor, realiza a análise dos dados da AAP?

O que é considerado nessa análise?

Vocês seguem algum esquema? A SEE-SP estabeleceu algum esquema para que os professores realizem a interpretação desses dados?

Vocês recebem alguma orientação? Algum treinamento?

O material de apoio disponibilizado pela SEE-SP facilita essa análise?

A análise dos resultados da AAP tem permitido o acompanhamento das aprendizagens de seus alunos? Tem sido possível identificar precisamente as dificuldades dos alunos a partir dos dados e resultados da AAP? A AAP tem lhe possibilitado isto?

Existe algum sistema informatizado para apoiar o acompanhamento do desempenho dos alunos? Como funciona?

Como o professor se utiliza dos dados e resultados da AAP?

Os resultados da APP têm possibilitado e/ou facilitado o replanejamento de sua ação pedagógica durante o processo de ensino? Em que facilita?

Como o professor planeja o ensino a partir dos dados?

Os professores continuam a fazer as avaliações bimestrais?

A SEE-SP vem denominando a AAP de “avaliação diagnóstica”. De que modo ela se articula com as avaliações bimestrais quem devem ser formuladas e aplicadas pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem?

Se há avaliações bimestrais feitas pelos professores, como é feito o registro dos resultados destas avaliações? Ou seja, oficialmente a escola continua a utilizar a mesma forma de registro dos resultados bimestrais das avaliações dos alunos?

Houve mudança na legislação quanto à forma de registro do rendimento dos anos?

As avaliações bimestrais **feitas pelos professores** também são registradas on-line no site da secretaria, que faz os mapas de rendimento dos alunos?

Ou seja, o mapa também é feito a partir das avaliações bimestrais?

Qual a relação da AAP com o projeto pedagógico da escola?

Qual a sua opinião sobre os procedimentos e os processos da AAP?

A AAP tem pontos positivos? Quais foram as maiores contribuições?

A AAP tem pontos negativos? Quais são eles?

Os procedimentos para a aplicação da avaliação, para a análise e interpretação dos dados, o contato constante do professor com uma visão de avaliação articulada a uma matriz de referência convergente ao currículo oficial pode colaborar para a formação do professor na área da avaliação?

Você gostaria de complementar algum ponto da conversa com suas impressões pessoais?

## Apêndice B - Roteiro de entrevistas focalizadas aplicadas aos professores coordenadores

Fale um pouco sobre a experiência da escola com a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo?

Como a AAP é recebida na escola pelos professores das disciplinas avaliadas? E pela equipe gestora?

Em que momentos os dados e resultados são colocados em discussão?

Essas discussões acontecem com que frequência?

As discussões são retomadas após os resultados das avaliações que são formuladas e aplicadas pelos próprios professores durante o ano letivo?

Quem são os responsáveis por elaborar o Plano de Ação?

O que é considerado para a elaboração do Plano de Ação?

Como é feito o acompanhamento e a avaliação do Plano de Ação?

Em sua opinião, os procedimentos e processos adotados a partir dos dados e resultados da AAP podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas do professor no cotidiano escolar?

Você considera a AAP uma ferramenta importante para a equipe gestora fazer o acompanhamento do trabalho do professor?

Os pontos positivos da AAP são...

Os pontos negativos da AAP são...

Você gostaria acrescentar mais alguma consideração sobre a AAP?