

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

UILLIANS EDUARDO SANTOS

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA
ESCALA: O OLHAR DO SUJEITO PROFESSOR DA REDE
MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE**

Presidente Prudente

2017

UILLIANS EDUARDO SANTOS

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA
ESCALA: O OLHAR DO SUJEITO PROFESSOR DA REDE
MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Presidente Prudente/SP

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Uillians Eduardo.

S---- Título Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente. - Presidente Prudente : [s.n], 2017

140 f.

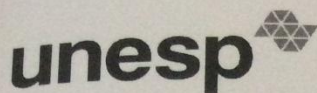
Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Docentes. 2. Rede Municipal de Presidente Prudente. 3. Política de avaliação em larga escala. I. Santos, Uillians Eduardo. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **AValiação EXTERNA E EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL**

AUTOR: UILLIANS EDUARDO DOS SANTOS

ORIENTADOR: CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp - Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. GRAZIELA ZAMBAO ABDIAN

Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Campus de Marília

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 25 de agosto de 2017

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos do 3º ano B da escola EMEIF Aparecida Marques Vaccaro, do ano de 2016 e as turmas dos 5º anos A e B, que tenho ministrado aulas de matemática e ciências da escola EMEIF Governador Mário Covas, do ano de 2017, ambas as escolas do município de Álvares Machado.

Com eles vivenciei, tenho vivenciado e sentido como se tem dado as avaliações externas e em larga escala na sala de aula. O trabalho com eles é o reflexo da teoria por mim estudado nos bancos da universidade.

AGRADECIMENTOS

Neste percurso da minha formação acadêmica, várias pessoas e instituições foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Pessoas que eu não conheço e que contribuíram de forma direta e indiretamente. A elas meu muito obrigado.

Dedico também agradecimentos especiais:

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), em nome do coordenador do curso no período de realização dessa pesquisa: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

Ao Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi expresso minha gratidão pelas orientações ao longo do mestrado, pelas contribuições dadas a pesquisa e direcionamento até aqui. Agradeço imensamente por ter me deixado voar com minhas próprias asas e entender a condição de estudante-trabalhador, algo raro no meio acadêmico. Obrigado pelo tratamento humano nesses dois anos e meio.

À Banca de Qualificação, nas pessoas das professoras Dr^a Vanda Lima e Dr^a Andreia Nunes Militão agradeço a leitura, análise e sugestões, que certamente contribuíram para que o trabalho fosse concluído. A primeira agradeço também , por ter aceitado o convite de participar da minha defesa, e por ter realizado uma leitura cuidadosa e crítica do meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, pelas contribuições e orientações na arguição de meu projeto no Seminário de Pesquisa, momento no qual surgiram novos horizontes e que enriqueceram muito meu trabalho.

A professora e doutora Graziela Zambão Abdian por ter aceitado o convite de participar da minha banca de defesa dessa pesquisa, e dispor de seu tempo para a leitura e análise desse trabalho. A ela que acompanhou por quase cinco anos minha vida acadêmica no curso de Pedagogia na Unesp de Marília, e por sempre acreditar em minha pesquisa, pelos inúmeros debates proporcionado por ela em suas aulas. Exemplo de pessoa, que tem sua prática e ações permeadas pela teoria que defende e propaga na sala de aula.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” (GPFOPE), pelas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa e pelos momentos de troca de ideias.

À Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite pelos momentos de formação que proporcionou no GPFOPE e também nas disciplinas oferecidas na Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, e participação na minha banca do Seminário de Pesquisa, pois foram momentos que contribuíram muito para minha formação, assim como pelas contribuições realizadas na etapa de reformulação do meu projeto de pesquisa.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação da FCT/UNESP, pelo auxílio e pelas orientações durante minha trajetória no curso de Mestrado. Sempre muito eficientes e gentis.

Aos professores que participaram dessa pesquisa, contribuindo mais uma vez para o debate acerca da educação brasileira.

As minhas amigas, Lígia Perez Vilar, Ivone Martins, Jéssica Gomes, Yngrid Mendonça Costa, que mesmo distante, mandaram suas energias positivas, me encorajaram a continuar a luta naqueles momentos mais difíceis dessa caminhada. Vocês estarão comigo, onde quer que eu vá.

Ao meu amigo Mauro Sartorelli que dividiu nesse tempo de mestrado casa comigo, que naqueles momentos de desânimo, estava do meu lado. Pelas inúmeras discussões que tivemos acerca de política e educação. Por ter tornado meus dias mais alegres e divertidos. Você é exemplo de guerreiro.

A diretora Celia Ferri, por ter permitido no meu primeiro ano na rede municipal de Presidente Prudente participar das aulas do mestrado e de eventos científicos.

A Prefeitura Municipal de Álvares Machado/ Diretoria de Educação por ter me liberado para participações em aulas e eventos científicos.

A minha orientadora da Graduação, Dra. Claudia Sabia, que mesmo distante, continuamos uma parceria no mundo da produção científica. Obrigado pelo exemplo que você é na minha vida e por todas as palavras e lembranças que você tem por mim.

A minha amiga Monica Costa que tornou os meus fins de semanas menos árduo com a distância de casa, que dividiu sua mãe e sua família comigo.

A todos os meus colegas de trabalho, ao longo dessa jornada, que sempre me incentivavam e abriam espaço para que eu pudesse debater minha pesquisa ou outros tantos assuntos da área da educação.

Aos meus alunos, que sentiam muito quando não estava na sala de aula com eles, mas tenho certeza que um dia eles lembrarão e se darão conta de que não estava na sala de aula justamente por acreditar numa educação melhor para eles e para suas gerações futuras. Com eles aprendi e aprendo a cada dia.

Por fim, agradeço aos meus pais e a minha família, que é a minha base. Mesmo distante deles há nove anos, nunca deixaram de estar comigo e ao meu lado em todos os momentos da minha formação acadêmica. A vocês meu agradecimento eterno.

Às vezes as mentes mais brilhantes e inteligentes não brilham em testes padronizados porque elas não têm mentes padronizadas (RAVITCH, 2010).

SANTOS, Uillians Eduardo. **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: O OLHAR DO SUJEITO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE**. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2017.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, teve como objeto de análise as percepções dos docentes de uma escola municipal acerca de avaliações externas e em larga escala. O atual cenário da avaliação em nosso país tem suscitado vários debates entre especialistas, educadores e gestores com o objetivo de se buscar resultados que possam nortear as políticas educacionais. Tais debates apresentam discussões e análises sobre diversos tipos de avaliação: institucional, da aprendizagem, avaliação externa, em larga escala, entre outros. Nessa pesquisa, nosso foco foram as percepções dos professores acerca avaliações externas e em larga escala. O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar e analisar como as avaliações externas e em larga escala são compreendidas pelos docentes e suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, passando pela análise das percepções sobre avaliação externa e em larga escala dos docentes, com reflexão dos seus posicionamentos diante dessas, além de identificar as principais práticas docentes advindas dessas avaliações. Para isso, realizamos, em uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, realização, transcrição e análise de entrevistas semiestruturadas. Na pesquisa bibliográfica, fizemos levantamento e análise de dissertações, teses, artigos, livros e trabalhos científicos que tinham as avaliações externas e em larga escala como objeto de estudo. Na pesquisa documental, analisamos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e Municipal de Presidente Prudente, com o intuito de traçar um panorama histórico acerca dessas avaliações, assim como de identificar as concepções e pressupostos delas ao longo de suas quase três décadas de existência. Para a coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com nove docentes de uma escola municipal de Presidente Prudente, que atende alunos da pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental. Os resultados da pesquisa indicaram que essas avaliações não têm permeados processos de formação condizente com a política de avaliação externa e em larga. Outra implicação trazida para os professores são: alterar sua metodologia de ensino e buscar outras práticas paralelas com o que está determinado em seus planos de ensino, mesmo sem orientações pedagógicas externas, não há uma análise coletiva dos resultados dessas avaliações. Identificamos, ainda, que essas avaliações têm trazido práticas antidemocráticas para a sala de aula: estreitamento curricular, pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes, precarização da formação do professor e destruição moral do professor e do aluno, mesmo que identificada de forma bem simbólica, em nossa pesquisa.

Palavras-chaves: Política de Avaliação em larga escala. Docentes. Rede municipal de Presidente Prudente.

SANTOS, Uillians Eduardo. **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: O OLHAR DO SUJEITO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE.** 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2017.

ABSTRACT

The present dissertation, developed with the Graduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology / Universidade Estadual Paulista (FCT / UNESP), is linked to the research line "Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School", Had as an object of analysis the perceptions of the teachers of a municipal school about external evaluations and in large scale. The current scenario of evaluation in our country has aroused several debates among specialists, educators and managers with the aim of seeking results that may guide educational policies. These debates present discussions and analyzes on various types of evaluation: institutional, learning, external evaluation, large scale, among others. In this research, our focus was external and large-scale evaluations. The general objective of this research was to investigate and analyze how external and large-scale evaluations are understood by teachers and their possible repercussions on the orientation of the organization of the pedagogical work in the classroom, through the analysis of the perceptions about external and large-scale evaluation of the with reflection of their positions before them, as well as identifying the main teaching practices coming from these assessments. Given this, having as a methodological reference a qualitative approach, undertaking bibliographical and documentary research. In the bibliographic research, we made a survey and analysis of dissertations, theses, articles, books and scientific works that had the external evaluations and in large scale as object of study. In documentary research, we analyze documents produced by the Ministry of Education, the State Department of Education of São Paulo and Municipal of Presidente Prudente, in order to draw a historical panorama about these evaluations, as well as to identify their conceptions and assumptions throughout Its almost three decades of existence. For the data collection, we conducted semi-structured interviews with nine teachers from a municipal school in Presidente Prudente, which serves students from the preschool to the fifth year of elementary school. The analysis of the data was made based on the theoretical framework adopted, based on the elaboration of categories of analysis. The results of the research indicated that these evaluations do not permeate training processes in line with the external evaluation policy and, as has been the case, for example, in the public schools of the São Paulo state education network, these evaluations imply that teachers In changing their teaching methodology and seeking other practices parallel to what is determined in their teaching plans, even without external pedagogical guidelines, there is no collective analysis of the results of these assessments. We also identify that these evaluations have brought some practices, criticized by several authors in the area: curriculum narrowing, pressure on student performance and preparation for tests, precarious teacher training and moral destruction of teacher and student, even if identified In a very symbolic way, in our research.

Keywords: Evaluation Policy on a large scale. Teachers. Municipal network of Presidente Prudente.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Sujeitos da pesquisa.....	99
----------	---------------------------	----

LISTAS DE ABREVIATURAS

AAP: Avaliação de Aprendizagem em Processo

ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica

ANEI: Avaliação Nacional da Educação Infantil

ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ASSINEP: Associação dos Servidores do Inep

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM: Banco Mundial

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEETEPS: Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”

CONAVE: Congresso Nacional de Avaliação

ENC: Exame Nacional de Cursos

ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EMAI: Educação Matemática nos Anos Iniciais

ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCC: Fundação Carlos Chagas

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

GAME: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GPFOPE: Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar

HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP: Índice do Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC: Ministério da Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA: Organização dos Estados Americanos

PDE: Plano de Desenvolvimento da Escola

PISA: *Programme for International Student Assessment*

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PQE: Programa de Qualidade da Escola

PREAL: Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe

PSDB: Partido Social Democrata do Brasil

PUC: Pontifícia Universidade Católica

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC: Secretaria de Educação de Presidente Prudente

SEE/SP: Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REFORMA ADMINISTRATIVA BRASILEIRA E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	31
2.1	REFORMAS: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	31
2.2	AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS NO BRASIL	37
2.3	ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	40
2.4	O PROCESSO DE ACCOUNTABILITY E O ESTADO AVALIADOR.....	42
3	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA.....	44
3.1	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS.....	44
3.1.1	Avaliação da aprendizagem	45
3.1.2	Avaliação institucional.....	49
3.1.3	Avaliação externa e em larga escala	51
3.2	ANTECEDENTES DO SAEB	53
3.3	AS AVALIAÇÕES QUE A UNIDADE ESCOLAR PARTICIPA/PARTICIPOU .	68
3.3.1	Nível Nacional.....	68
3.3.2	Nível Estadual	68
3.3.3	Nível Municipal	81
3.4	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES .	83
4	AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	100
4.1	O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA..	100
4.2	AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA: O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES	105
4.3	AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA: AS PRÁTICAS.....	107
4.3.1	Direcionamento do currículo	107
4.3.2	Preparação e treino dos alunos	108
4.3.3	Outras práticas	112

5. REPERCUSSÕES DOS RESULTADOS NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	118
5.1 PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	118
5.2 PROFESSORES QUE NÃO IDENTIFICAM RELAÇÕES DOS RESULTADOS COM SUA PRÁTICA	119
5.3 PROFESSORES QUE AFIRMAM QUE REPENSA O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	120
5.4 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA E SEUS RESULTADOS A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	121
 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	125
 REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”.

A motivação por essa pesquisa e pela concretização desse trabalho começou muito antes desses dois anos e meio de mestrado. Iniciou a partir de uma inquietação minha, quando aluno da educação básica, no auge da expansão dessas avaliações e dos indicadores educacionais, quando não tinha a mínima noção do que eram ambos, suas finalidades, pressupostos, história e principalmente suas implicações na educação pública brasileira.

E a curiosidade só foi aguçada quando da minha entrada na primeira graduação cursada: matemática, aqui na FCT/UNESP. Ouvia muito na mídia falando da matemática associada a essas avaliações e indicadores. Quando ingressei na Pedagogia, na FFC/UNESP, já iniciei pesquisas na área da avaliação e dei continuidade à investigação da temática no mestrado.

Já no primeiro ano de graduação em Pedagogia na FFC/UNESP desenvolvi pesquisa com a temática da avaliação da aprendizagem e a partir do segundo passei a focar as avaliações externas e em larga escala. Foram mais de três anos pesquisando essa temática, para concluir em 2015 meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve como foco central as pesquisas em que o objeto de estudo era o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Fiz uma análise de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, identificando as principais implicações que essa avaliação trouxe para as salas de aulas nos últimos anos.

Durante os quatro anos e meio de graduação em Pedagogia foram vários trabalhos escritos, apresentados e diversas participações em congressos com a referida temática. Durante o mestrado em questão, a publicação também não parou. Desenvolvi paralelamente a esta pesquisa, outra com outros pesquisadores acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil e em cursos de licenciaturas no ensino superior, com escritos publicados em duas revistas conceituadas da área da avaliação e educação.

Assim, a pesquisa que se apresenta, é fruto de pelo menos oito anos de trabalho do pesquisador e a mesma se justifica em especial pelo crescente número desses tipos de avaliação presente no cotidiano das inúmeras unidades escolares espalhadas pelo país.

De acordo com Perboni (2016), a compreensão dos processos de avaliação externa e em larga escala implantados, sobretudo na última década, ganha relevância não só pela sua envergadura e abrangência, mas também pela forma como se inserem no sistema mais amplo de reformas que atuam no sentido de transformar as práticas escolares vigentes.

Segundo Freitas (2004) e Bonamino (2002), as avaliações de sistemas educacionais começaram a ser concretizadas no final da década de 1980, mais especificamente em 1988, com a proposição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP).

A partir dessa experiência piloto, começamos a ter um movimento pela constituição do sistema nacional de avaliação, que engloba principalmente, as avaliações externas e em larga escala, em nível federal. Tal constituição foi introduzida a partir das influências dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, e o Banco Mundial, sendo esses impulsionadores externos das reformas educacionais, entre elas, a proposição da política de avaliação em larga escala.

Bonamino (2002, p. 15-16) explica o contexto de desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil, alertando que

no final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu as primeiras experiências de avaliação de primeiro grau. Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares.

Segundo Bauer e Tavares (2013), a partir da experiência piloto do SAEP, consolidou-se em 1990, o SAEB, que previa a articulação entre as medidas de desempenho e resultados de contexto, com os seguintes objetivos:

O SAEB foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A

primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (MEC, 2012).

Com a consolidação do SAEB, na década de 1990, acompanhamos a ampliação de sistemas estaduais de avaliações do rendimento escolar em vários estados da federação.

Segundo Gatti (2013), alguns estados já na época da consolidação do SAEB, começaram a constituir e implementar seus próprios sistemas de avaliação, como é o caso do Paraná (a partir de 1989), Minas Gerais (a partir de 1992) e São Paulo (a partir de 1992 e reforçado com a institucionalização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo –SARESP- em 1996..

E o que observamos na atualidade, é a expansão desses sistemas de avaliação e a criação de mais avaliações, sejam em nível nacional, estadual e municipal, os quais, têm se tornado o “carro-chefe das ações políticas em educação” (GATTI, 2013, p. 58).

Ainda de acordo com Gatti (2013, p. 59), ao tratar das avaliações externas, devemos observar que

[...] se, em seu início essas avaliações eram apresentadas como apenas diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social.

Para a autora,

seria importante questionar-se, com análises mais profundas e de cunho educacional, se o modelo unicista adotado em nossas avaliações externas de larga escala propiciam informações pertinentes ao trabalho pedagógico no cotidiano das escolas, trabalho que, esse sim, é responsável pela qualidade da formação oferecida a crianças e jovens, e pela construção de um processo de equidade social (GATTI, 2013, p. 62).

Considerando os novos mecanismos de regulação controle da ação educacional (pedagógica em sala de aula) em que as avaliações se inserem, torna-se necessário ponderar sobre a existência de diferentes variáveis, compreendidas por questões que podem ser sintetizadas em: Quais são os usos dessas avaliações em sala de aula? Como e de que forma

os resultados dessas avaliações têm adentrado as salas de aulas? Quais as consequências desses resultados para a prática pedagógica? O que tem sido realizado antes e após a execução dessas avaliações?

Diante desses questionamentos, nossa pesquisa se pautou no seguinte problema: como os docentes de escolas públicas municipais compreendem a avaliação externa e em larga escala? Para eles, há repercussões diretas na prática pedagógica?

Para responder nosso questionamento, determinamos como objetivo geral: Investigar e analisar como as avaliações externas e em larga escala são compreendidas pelos docentes e suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Para atingir esse objetivo mais amplo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as percepções sobre avaliação externa e em larga escala dos docentes.
- Refletir como os docentes tem se apresentado frente a essas avaliações.
- Identificar as principais práticas docentes advindas dessas avaliações.

Para alcançarmos os objetivos propostos, recorreremos a um referencial teórico metodológico que parte do pressuposto que a educação possui especificidade que “lhe outorga o caráter de atividade complexa, caráter esse que precisa ser contemplado nas investigações científicas sobre o objeto em questão” (GHEDIN, 2008, p. 40-41). Para compreender a complexidade do processo educativo e abordar os múltiplos fatores que o determinam, se intensificou, nas últimas décadas, o uso da pesquisa qualitativa. Em que pese à desconfiança que alguns depositaram nesta metodologia, ela vem se consolidando como válida ao longo dos anos. Ghedin (2008) destaca que as metodologias qualitativas permitem vislumbrar novas perspectivas, com grande impacto sobre a compreensão do fenômeno educacional.

Nas últimas décadas a preocupação com o uso desta metodologia esteve presente na obra de diferentes autores (LUDKE, ANDRÉ, 1986; FAZENDA, 1989) que ressaltaram o processo paulatino em que se compreendeu a educação como fenômeno integral e complexo, o que demandou a formulação ou busca de novas abordagens, com a capacidade de contextualizar o conhecimento produzido, abandonando a rigidez da pretensa neutralidade positivista.

Sintetizando esta visão, Ghedin (2008, p. 58) destaca a mudança:

[...] os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações.

Se a pesquisa qualitativa surge fortemente influenciada pelos estudos etnográficos e sob uma forte visão dicotômica entre qualidade e quantidade, podemos dizer que na atualidade já se reconhece que quantidade e qualidade são propriedades interdependentes de um fenômeno.

Apesar das particularidades das abordagens qualitativa e quantitativa, não cremos numa “falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que devem de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (ALVES, 1991, p. 54). Deste modo, reconhecendo que métodos quantitativos e qualitativos são complementares e não excludentes, destacamos que foi utilizado dados numéricos, destinado às estatísticas, a construção tabelas, ainda que nossa ênfase se dê numa perspectiva qualitativa dos dados coletados.

Para a coleta de dados, realizou-se inicialmente a pesquisa bibliográfica que envolveu o levantamento e análise de diversas publicações (artigos científicos, livros, dissertações e teses) relacionadas à temática em questão a partir dos descritores: “avaliações externas”, “avaliação em larga escala”, “SAEB”, “avaliações nacionais”, “avaliações estaduais”, “avaliações municipais”. Para tanto recorremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Scielo e a sites de bibliotecas institucionais, como da UNESP, USP, UNICAMP, PUC – SP. A partir desse levantamento, aprofundamos a compreensão e o conhecimento sobre a temática, construindo o referencial teórico que embasou essa pesquisa. Na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico inicial com pesquisas que tinham como foco as avaliações externas e em larga escala. Tal material se constitui de dissertações, teses, artigos científicos e livros de autores diversos que trabalham com a temática proposta nessa pesquisa.

O levantamento da produção sobre a temática indicou que os trabalhos, em sua maioria, se debruçam sobre aspectos específicos das avaliações estaduais, mas principalmente sobre as avaliações federais, tendo um número muito pequeno de pesquisas referente às avaliações municipais, assim como das implicações e consequências no trabalho pedagógico em sala de aulas pertencentes a escolas das redes municipais de ensino. Mais um motivo para nossa pesquisa se debruçar sobre uma escola pertencente a uma rede municipal de ensino.

Num primeiro momento foi realizada a leitura dos resumos dessas pesquisas, com o objetivo de identificar nesses, possíveis relações com a proposta da nossa pesquisa. Num segundo momento, quando essas relações não estavam muito explícitas, realizamos a leitura do material por completo. A partir daí, selecionamos as pesquisas que tinham relações semelhantes a nossa pesquisa e que pudessem contribuir com a parte teórica e com a análise dos nossos dados que seriam coletados posteriormente.

Após ter subsídios teóricos, e ter realizado diversas leituras de autores que há anos discutem a temática proposta nessa pesquisa, iniciamos a segunda fase da nossa pesquisa. Elaboramos um roteiro inicial de possíveis questões para serem utilizadas em nossas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados.

Num primeiro momento fizemos a entrevista piloto com três docentes que atuam na educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e uma do ensino fundamental anos finais. A partir desse piloto, detectamos que uma das questões não estava clara, gerando dúvidas nos docentes ao responderem. Assim a questão foi reformulada. Também constatamos a necessidade de incluir outra questão, referente ao interesse dos docentes em realizar uma formação voltada para essa área, tendo em vista que ao finalizarmos a aplicação da entrevista piloto, os docentes conversavam conosco, alegando que desconhecia essa temática, e que suas respectivas unidades escolares ou os órgãos superiores não disponibilizavam ou ofertavam nenhum tipo de formação para essa área.

Num segundo momento, já com as questões revisadas, reformuladas e determinadas, realizamos um primeiro contato com os docentes da unidade escolar pesquisada. Foi disponibilizado pela unidade escolar um tempo durante a semana de avaliação institucional (meados de julho de 2016) para apresentação da proposta e o convite aos docentes para participarem da pesquisa. Dez docentes se prontificaram a participar da pesquisa, sendo que um deles não foi entrevistado, pois teve que se licenciar de suas atividades. Esses docentes que se prontificaram a participar atuam na educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais.

Na sequência, apresentamos algumas informações acerca desses sujeitos:

OS PARTICIPANTES

Participaram como sujeitos dessa pesquisa, uma amostra aproximada de 40% do total de docentes da unidade escolar. Todos os sujeitos entrevistados são docentes efetivos e pertencentes ao quadro da unidade escolar no ano da entrevista, tendo em vista que a participante denominada P 3 pediu remoção de unidade escolar e passou a atuar esse ano em outra unidade escolar. Dos participantes, duas docentes atuam na educação infantil e 7 docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, como é possível ver no Quadro 1.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Participante	Idade (em anos)	Formação Acadêmica	Formação Complementar	Tempo de atuação no Magistério	Tempo de atuação na U.E	Turma que atua*
P 1	41	Magistério/Pedagogia	Gestão Escolar/Alfabetização	16	14	5º ano
P 2	35	Pedagogia/Matemática	Matemática do Ensino Básico/Educação Infantil	12	03	Pré-Escola
P 3	32	Pedagogia	Arte-Educação/Educação Fundamental/Psicopedagogia Institucional	05	02	2º ano
P 4	26	Pedagogia e Cursando Direito	Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental	05	03	4º ano
P 5	43	Magistério/Pedagogia/Letras	Linguística/Educação	20	05	5º ano
P 6	37	Magistério/Pedagogia	Avaliação/Psicopedagogia Institucional/Neuropedagogia	16	14	4º ano
P 7	35	Pedagogia/História	Psicopedagogia/Educação Infantil	06	03	Pré-Escola
P 8	35	Magistério/Pedagogia	Ensino Fundamental	15	13	3º ano
P 9	28	Pedagogia/ Administração	Mestrado e Cursando Doutorado	04	03	5º ano

Fonte: O autor

*A turma se refere a que a docente lecionava no ano da entrevista (2016), tendo em vista que há uma rotatividade entre os docentes em cada série/ano/turma.

A UNIDADE ESCOLAR PESQUISADA

A unidade escolar pesquisada é considerada a maior unidade da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e nesse ano completou 20 anos de existência. Atualmente a unidade conta com seis salas na educação infantil (pré-escola) e 16 salas no ensino fundamental, com aproximadamente 600 alunos, distribuídos entre os períodos da manhã e da tarde. Segundo dados do Censo/2015 a escola possui 63 funcionários, distribuídos em setores de limpeza, alimentação (merenda), recepção, secretaria escolar e saúde (dentista). Desse número, 23 são professores da educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais e professora readaptada atuando na sala de leitura, além de uma diretora, uma vice- diretora, duas orientadoras pedagógicas (uma da educação infantil e outra para os anos iniciais do ensino fundamental) e uma Professora Articuladora do Programa Cidade Escola.

Quanto à infraestrutura, a unidade conta com uma sala de informática com acesso a internet, uma quadra poliesportiva coberta, sala de leitura, parque infantil, área verde (com horta elaborada por professores e alunos), 17 salas de aulas, refeitório, cozinha para preparar a alimentação dos alunos, almoxarifado, lavanderia, sala de diretoria e orientação pedagógica, atendimento aos pais, sala dos professores e secretaria, além de cozinha para funcionários e banheiros para alunos e funcionários.

A unidade está localizada num bairro periférico, e atende alunos tanto do seu entorno quanto alunos oriundos de outros bairros mais afastados. A escola oferta educação integral no período da tarde para os alunos do 2º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental que estudam no período da manhã. Tal projeto denominado Programa Cidade Escola acontece desde o ano de 2010 na rede municipal de educação e nessa unidade pesquisada. Nesse projeto os alunos desenvolvem atividades como: atletismo, judô, música, artes, e a partir desse ano letivo as unidades escolares foram orientadas pela Secretaria de Educação Municipal a ofertar reforço específico para Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (resolução de situações problemas e cálculo das operações básicas), visando melhorar os indicadores educacionais, em especial o IDEB, tendo em vista que o corrente ano letivo será objeto de avaliação pelo SAEB (alunos e turmas dos quintos anos) e Prova ANA (alunos e turmas dos terceiros anos).

A COLETA DE DADOS

Todas as entrevistas foram realizadas no ano de 2016 (entre os meses de março e julho), durante a HTPC e em dias de aula, que não havia a presença de alunos na unidade escolar (semana de avaliação institucional e fim de semestre letivo), sendo as entrevistas concedidas nas respectivas salas de aula (espaço físico), nas quais as docentes lecionam.

Para alcançarmos os objetivos propostos, recorreremos a um referencial teórico metodológico que parte do pressuposto que a educação possui especificidade que “lhe outorga o caráter de atividade complexa, caráter esse que precisa ser contemplado nas investigações científicas sobre o objeto em questão” (GHEDIN, 2008, p. 40-41). Para compreender a complexidade do processo educativo e abordar os múltiplos fatores que o determinam, se intensificou, nas últimas décadas, o uso da pesquisa qualitativa. Em que pese à desconfiança que alguns depositaram nesta metodologia, ela vem se consolidando como válida ao longo dos anos. Ghedin (2008) destaca que as metodologias qualitativas permitem vislumbrar novas perspectivas, com grande impacto sobre a compreensão do fenômeno educacional.

Nas últimas décadas a preocupação com o uso desta metodologia esteve presente na obra de diferentes autores (LUDKE, ANDRÉ, 1986; FAZENDA, 1989) que ressaltaram o processo paulatino em que se compreendeu a educação como fenômeno integral e complexo, o que demandou a formulação ou busca de novas abordagens, com a capacidade de contextualizar o conhecimento produzido, abandonando a rigidez da pretensa neutralidade positivista.

Sintetizando esta visão, Ghedin (2008, p. 58) destaca a mudança:

[...] os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações.

Se a pesquisa qualitativa surge fortemente influenciada pelos estudos etnográficos e sob uma forte visão dicotômica entre qualidade e quantidade, podemos dizer que na atualidade já se reconhece que quantidade e qualidade são propriedades interdependentes de um fenômeno.

Apesar das particularidades das abordagens qualitativa e quantitativa, não cremos numa “falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (ALVES, 1991, p. 54). Deste modo, reconhecendo que métodos quantitativos e qualitativos são complementares e não excludentes, não descartaremos a utilização de dados numéricos, destinado as estatísticas, a

construção de gráficos e tabelas, ainda que nossa ênfase se dará numa perspectiva qualitativa dos dados coletados.

Para a coleta de dados, realizamos inicialmente a pesquisa bibliográfica, como já mencionado. A partir desse levantamento, aprofundamos a compreensão e o conhecimento sobre a temática, construindo o referencial teórico que tem embasado e embasará a pesquisa.

No percurso inicial desta investigação, sentimos inicialmente um desassossego com as avaliações externas, causado por delas termos tomado conhecimento da perspectiva da realidade de uma escola, onde o pesquisador trabalha, passando, então, a querer conhecê-las e buscar em documentos modos de se conduzir uma pesquisa que pudesse dar conta de explicar muitas inquietações presentes naquela realidade. A princípio entendemos que poderia ser uma pesquisa que abarcasse todos os sujeitos atores do cotidiano dessa unidade escolar, porém devido à limitação de tempo para a realização da pesquisa, optou-se por focar exclusivamente nos professores, tendo sido restringido nossa análise a sala de aula.

Assim, caminhando na realização da pesquisa, num segundo momento, já munidos de um referencial teórico consistente, partimos para a coleta dos dados. A coleta de dados foi realizada utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada. Com relação a esse tipo de entrevista, de acordo com os estudos de Manzini (1991):

[...] a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre (MANZINI, 1991, p. 154).

Desta forma, como Manzini (1991) também explicita podemos entender a entrevista social como sendo um meio ou um instrumento para coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa. O aporte teórico levantado é essencial para que se considere, em primeiro lugar, que a entrevista semiestruturada, dentro das investigações na área da educação, tem se tornado extremamente viável, sob diversos aspectos, em especial, por proporcionar uma perspectiva de levantamento de dados, por meio da linguagem, aqui entendida, na análise teórica de Márcia Goldfeld (1997), sobre os estudos de Vygotsky, como “códigos que envolvem significação não precisando necessariamente abranger uma língua” (GOLDFELD, 1997, p. 23).

Marli André (1986) destaca que a entrevista é uma das principais técnicas de trabalho utilizada em quase todos os tipos de pesquisas nas ciências sociais. A autora destaca ainda que

ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Vale destacar no desenvolvimento da entrevista, o caráter de interação que a permeia.

De acordo com Szymanski (2011, p. 12) a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Ainda na discussão, a autora destaca que

quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

Minayo (1996), alerta que não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles. Ao mesmo tempo em que há a representatividade da fala, há os ocultamentos e as distorções inevitáveis.

André (1986) pontua que

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas [que é o modelo a ser utilizado em nossa pesquisa], onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Vale destacar também que

a multiplicidade de discursos numa mesma entrevista [...] revela diversos modos de ver e entender um mesmo tema. Observamos que o discurso de um entrevistado desperta no outro algum tipo de entendimento, seja de aceitação, de rejeição ou de indiferença [...] É interessante notar que cada posicionamento foi se tornando mais e mais claro, a partir do desenrolar da entrevista, o que significa que a entrevista se constituiu como um momento de construção do conhecimento (SODEILI, 1999, p. 74).

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como mencionado, utilizamos como instrumento de coleta dos dados a entrevista semiestruturada. Assim, consideramos relevante apresentarmos o roteiro de entrevista que norteou nossa pesquisa, para que possamos ter uma compreensão da análise dos dados, que será apresentada nos próximos capítulos desse trabalho.

1. O que você entende por avaliação externa e em larga escala?
2. Como você tem trabalhado com essas avaliações em sua sala de aula nos últimos anos?
3. Qual é sua posição frente às avaliações externas, seja na esfera municipal, estadual ou nacional?
4. A escola/Secretaria de Educação tem proporcionado momentos de discussões/reflexões acerca dos resultados dessas avaliações? Em caso positivo, como isso tem ocorrido? Em que momentos isso ocorreu ou tem ocorrido?
5. O que os resultados dessas avaliações refletem na sua prática em sala de aula?
6. Você acha que essas avaliações são bem elaboradas do ponto de vista técnico-pedagógico e realmente avaliam as habilidades e conteúdos que se propõem a avaliar? Por quê?
7. Você teria interesse em alguma formação na área de avaliação externas? Por quê?

A ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas e com elas transcritas, realizamos a categorização das respostas. Buscamos base teórica para isso na obra de Antonio Chizzotti, que nos orienta sobre a possibilidade do levantamento de categorias nos depoimentos dos participantes:

A eleição de categorias é fundamental para atingir os objetivos que se pretende [...] as unidades às vezes são reunidas em torno de um item, uma unidade global de emissão, da mensagem que em sentido amplo, pode significar um livro, carta, entrevista, etc e, em sentido estrito, uma palavra-questão usada como unidade de registro (CHIZZOTTI, 2008, p. 118).

A formulação das categorias é feita à luz dos referenciais teóricos. São eles que permitem levantar nos depoimentos conceitos que sejam similares e permitam agrupar respostas. Ludke e Andre ao explicar o processo de categorização apontam que

o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas (...). Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes (...). Nessa tarefa ele pode usar números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 48).

Uma vez levantadas as categorias, o próximo passo foi estabelecer relação com a literatura que norteou nosso campo teórico, para então, fazer interpretação adequada dos dados.

Respostas a um questionário, transcrições de entrevistas, documentos, registros de observação apresentam apenas “informações” à espera de um tratamento que lhes dê um sentido e que permita que a partir delas se produza um conhecimento até então não disponível (LUNA, 2002, p. 19).

A interpretação dos dados coletados será apresentada nos capítulos que se seguem.

Falando em capítulos, destacamos que no primeiro capítulo, intitulado **Reforma Administrativa Brasileira e os organismos internacionais**, realizamos uma discussão da reforma brasileira, focando as políticas educacionais e as funções dos principais organismos internacionais para a educação brasileira.

No capítulo, denominado **Política de avaliação em larga escala**, contextualizamos os momentos históricos em que se deu a implantação das avaliações em larga escala no Brasil, destacando os pressupostos que a permeia, seus contextos de implementação e difusão no país. Apresentamos também nesse capítulo, uma breve discussão acerca de avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, que aparecerão em certos momentos de nossa discussão e análise dos dados coletados. Faz se também uma apresentação e discussão acerca das avaliações que a escola pesquisa realizou em níveis estadual e municipal nos últimos anos.

No capítulo, **Avaliação externa e em larga escala: as percepções dos docentes**, destacamos o que os docentes entendem a respeito desses tipos de avaliações, como tem se dado seu posicionamento perante a elas, além de apresentarmos as práticas que identificamos que estão permeando o trabalho pedagógico em sala de aula desses docentes

Por fim, no último capítulo, denominado **Repercussões dos resultados na prática e formação dos docentes**, realizamos uma discussão acerca do que os resultados dessas avaliações têm contribuído ou implicado na prática e formação desses docentes e o que a Secretaria de Educação Municipal tem proporcionado aos docentes quanto à formação nessa área educacional tão complexa, que é a avaliação externa e em larga escala.

Dessa forma, nossa pesquisa tendo como ponto de partida a crescente utilização das avaliações externas e em larga escala, de seus resultados (em sua maioria traduzida em índices) como princípios para classificarem as escolas e estabelecerem critérios de qualidade, pretende-se contribuir para o entendimento das práticas docentes advindas dessas avaliações e a partir de seus resultados, e identificar o que tem sido realizado pela Secretaria quanto à formação para contribuírem para o entendimento acerca desses tipos de avaliações por parte dos docentes. Reiteramos também a importância de compreender os fundamentos, princípios, implicações e consequências dessas avaliações para o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula.

2 REFORMA ADMINISTRATIVA BRASILEIRA E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Nesse capítulo apresentaremos e discutiremos a reforma administrativa brasileira, em especial aquela que teve grande influencia nas políticas educacionais brasileiras. Outro objetivo é identificar os principais organismos internacionais e suas funções e políticas para a área da educação brasileira.

2.1 REFORMAS: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Antes de discutirmos as principais reformas administrativas que ocorreram no Brasil, faz-se necessário levantar e debater alguns pontos, que nos ajudam a compreendê-las num contexto histórico e social.

Assim sendo, é necessário problematizar o conceito de reformas amparado na perspectiva apontada por Afonso (2009) ao refletir que embora o mesmo seja largamente utilizado é, porém, pouco discutido, uma vez que se considera seu sentido subentendido.

Segundo Canário (1992, p. 198), reforma define “uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema”.

Afonso (2009) identifica a recorrência do uso do “termo reforma para referir mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar”. Para o autor, a “reforma engloba mudanças ao nível macro e a inovação mudanças ao nível micro, podendo verificar-se reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reforma” (AFONSO, 2009, p. 56).

As reformas, quando implementadas, são impulsionadas por diferentes fatores causados pelas transformações que se desenvolvem em inter-relações entre fatores econômicos, culturais e políticos decorrentes de tensões e transformações internas e externas ao próprio país.

As reformas podem ser, portanto, entendidas como respostas à crise da educação pública diante de um mundo em transformação, que coloca em xeque seus princípios de organização e funcionamento e sua legitimidade social.

Apresentado uma breve discussão acerca dos conceitos e possíveis finalidades das reformas, passemos a discutir propriamente dito as reformas administrativas e educacionais que ocorrem no Brasil.

Vale destacar que as reformas administrativas e educacionais implementadas e desenvolvidas no Brasil têm em seu bojo receitas de outros países, em especial Estados Unidos e países da América Latina.

Em relatório elaborado por GAME (2011), fica nítido que a torrente de mudanças múltiplas e simultâneas nas diversas regiões do mundo na década de 1990 não foi aleatória. As semelhanças entre as reformas dos diferentes países, como se estivessem seguindo um receituário, denunciavam uma história de origens comuns. As origens imediatas podem ser encontradas, em parte, nos eventos internacionais que galvanizaram os formuladores das políticas educacionais e também no papel dos bancos de desenvolvimento, as agências de assistência bilateral e até as ONGs internacionais na disseminação mundial das propostas de reforma.

Tomando como referência a América Latina, Gajardo (2000) mostra a semelhança notável nos objetivos das reformas simultâneas de 19 países. Na maioria desses países, são especificados os objetivos gerais de descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas, oferecer maior autonomia e também cobrar maior responsabilidade da escola, investir mais e melhor na formação do professor e conectar a escola às demandas da sociedade.

Perboni (2016, p. 32) afirma que essas reformas se configuram a partir da lógica econômica, e exerce influência em todos os demais setores da sociedade como, por exemplo, a oferta educacional. A compreensão destas questões torna-se essencial para uma análise das políticas públicas educacionais, em geral e, mais especificamente, das políticas de avaliação da educação básica como aspectos das definições políticas, para além do caráter mais técnico e pedagógico das mesmas.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Estado assumiu novas funções, basicamente passou a ser incumbido de garantir o investimento público para os setores vinculados ao crescimento econômico da produção e do consumo, garantindo ainda o pleno emprego e a ampliação das chamadas políticas sociais. Com efeito, o Estado assume novos papéis, passando a complementar os ganhos de trabalhadores com garantia de assistência médica,

seguridade, educação e habitação, o que se convencionou chamar de Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*) ou Estado Providência.

Afonso (2009, p. 100) destaca que nesse período “[...] o Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas”. Estas contradições decorrem de dois elementos: primeiramente “da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica” e da necessidade de “criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais”, decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania.

Torna-se fundamental pensarmos o papel desse modelo de Estado nas chamadas reformas que caracterizaram a virada do século XX para o século XXI. Estas refletem as transformações objetivas e subjetivas do mundo capitalista e da produção do mundo material nesse momento histórico. O Estado-Nação foi e continua a ser, na atualidade, elemento fundamental na definição das políticas públicas, por outro lado, assume novas configurações, bem como a emergência de novos movimentos sociais que interpenetram as ações e definições antes exclusivas do Estado Nação.

Para Afonso (2009, p. 37), “dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a este propósito: a promoção de quase-mercado e as relações com o terceiro setor”.

Emergem novos arranjos institucionais que não se prendem em classificações convencionais, se caracterizando pela interpenetração das esferas pública e privada no atendimento de demandas sociais, antes de responsabilidade exclusiva do Estado.

Os países sob o modo de produção capitalista passaram por períodos de redefinição do papel do Estado que historicamente acompanham os ciclos de transformação das formas de produção e, conseqüentemente, as relações sociais delas decorrentes.

Este contexto geral, marcado pelo avanço das ideias neoliberais, se consolida inicialmente em alguns países, notadamente Estados Unidos e Inglaterra na década de 1980. Em um segundo momento, estas preposições ganham força e se espalham por toda a América Latina, principalmente na década de 1990, constituindo-se no pano de fundo do que se convencionou chamar de período de “Reformas do Estado” em que se inserem também o período de Reformas Educacionais.

Na esfera da educação, as mudanças têm se manifestado na forma de crescente internacionalização de questões educacionais, o que tem sido favorecido com as transformações por que passa o Estado nacional.

Lenhart (1998, p. 27) argumentou ser plausível a demonstração de quanto a educação hoje está ancorada em nível de sociedade mundial. Para Lenhart (1998, p. 27) são indicadores desse processo:

a) a institucionalização formal e mundial da educação; b) a configuração de um *standard* mundialmente válido no tocante a currículo da escola primária e secundária; c) a emergência de uma semântica educacional mundial, que quase já se teria estabelecido como uma teoria educacional e de que seriam exemplos os “pilares da educação”, enunciados por meio do relatório da Comissão Delors à UNESCO, em 1996; d) o estabelecimento (em nível mundial) do monitoramento da educação do mundo, intensificado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia (1990), com relatórios mundiais de dois em dois anos .

Dale (2001; 2004), enfatizou que a educação continua a ser “um assunto intensamente político ao nível nacional” e o “padrão da governação educacional” continua sob controle do Estado, embora a “desresponsabilização” deste se manifeste de diferentes formas.

Todavia, Dale (2001; 2004) leva em conta que as agendas estabelecidas pela economia política global orientam a elaboração de políticas educacionais, de sorte que estas não são respostas a problemas localmente percebidos. Assim, é “[...] através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais”.

Em consonância com Dale (2001; 2004), Teodoro (2001), tendo como referência o cenário europeu e em particular o caso português, considerou que, no campo das políticas educacionais, vêm emergindo novas formas de regulação transnacional, o que, no seu entendimento, caracteriza uma “globalização de baixa intensidade”.

O autor ainda considera que os efeitos da globalização nas políticas educacionais deixam “[...] um leque diminuto de opções aos Estados nacionais”, ressaltando que, em “países centrais ou pertencendo a espaços centrais”,

[...] a mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas leva então a que se possa falar em globalização de baixa intensidade, enquanto em outros campos [...] onde o recuo do Estado nacional na regulação é quase total, se possa utilizar, com propriedade, a metáfora da *globalização de alta intensidade* (TEODORO, 2001, p. 151- 152, grifos do autor).

Vale destacar que na tomada de decisão e na definição da agenda internacional da educação básica, o Estado atua em dupla dimensão: a supranacional e a nacional. Em ambas, ser protagonista supõe capacidade e legitimidade para negociar e construir pontes, o que está sujeito a condicionamentos de diversas ordens (econômicos, políticos, culturais). Todavia, na dimensão nacional é o Estado que estabelece, em última análise, os limites em relação à educação.

Desde a década de 1970, tornaram-se cada vez mais nítidos os processos pelos quais foi ocorrendo um crescente “espraiamento”, tornando-se por empréstimo a expressão utilizada por Zacher (2000), do governo da educação numa direção internacional. No Brasil, isso se deu concomitantemente a um processo de descentralização, para esferas subnacionais, de tarefas de gestão da educação básica e também da municipalização do ensino fundamental no período posterior a 1988.

O “espraiamento” do governo da educação no sentido internacional foi tendo seus contornos delineados no curso de emergência da governança na política mundial contemporânea.

Todavia, a presença do Estado na educação não necessariamente diminuiu. De acordo com Magalhães (2001, p. 131), os Estados

[...] estão, por um lado, a assumir crescentemente a desregulação como a forma emergente de regulação estatal, lançando as instituições para o ambiente caracterizado como “mercado” ou do tipo do mercado e instituindo a auto-regulação como forma preferencial de gestão, e, por outro lado, velam uma regulação porventura mais imperativa e minuciosa sob a retórica da legitimidade de avaliar o desempenho das instituições.

Um emergente Estado-avaliador parece tocar todas as zonas do sistema, tendo na exigência de eficiência sua principal justificativa, de modo que a avaliação do produto acaba por refletir no processo. O Estado-avaliador será objeto de nossas discussões mais adiante.

O que cabe destacar nesse momento, é que organismos internacionais diversos, como por exemplo, o Banco Mundial, propiciou a ênfase aos temas gestão, avaliação, novas alianças e parceiras na educação e tem influenciado na configuração das políticas educacionais brasileiras.

Segundo Freitas (2007) não há dúvida de que a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas de educação são atravessadas, no âmbito nacional e subnacional, por intrincados processos nos quais interagem múltiplas agências e atores sob condicionamentos políticos, econômicos, administrativos, institucionais e culturais.

Ainda de acordo com a autora a formulação, implementação e avaliação que, por meio de processos dialéticos intra e interesferas do governo (em particular nas áreas econômica, social e educacional), expressam resultados de escolhas e decisões que possibilitam nexos entre níveis macro, meso e micro implicados na regulação da educação. Tal foi o caso da instauração da “avaliação-medida-informação” na regulação da educação básica brasileira.

Vale mencionar que o Estado Brasileiro exerce forte papel regulador na educação formal, especialmente na educação básica escolar e na educação profissional (formação tecnológica e formação para o trabalho), de que são evidências e juridificação (o aumento e o crescente detalhamento de normas e regulamentos), a “reordenação” da gestão e a política de avaliação educacional.

Freitas (2007) destaca que a regulação educacional emergente no Brasil revelou um Estado-educador empenhado na difusão de determinados conhecimentos, valores e visões de mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido ela condicionada por uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um novo modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação.

No âmbito da sociedade civil, o Estado buscou mobilizar indivíduos, grupos, setores sociais e a população em geral em torno de problemáticas educacionais, para o que se valeu de estratégias de aproximação, parcerias e alianças, como já mencionadas e discutidas amplamente no capítulo anterior desse trabalho.

Segundo Teodoro (2001), a emergência da avaliação deu-se num quadro caracterizado pela dependência da legitimação e da assistência técnica (também de financiamento) de organizações internacionais, assim como de esforços para estabelecer uma racionalidade científica, propiciando, por essas vias, ações reformadoras na educação as quais foram subsidiadas.

Enfim, o Estado brasileiro atuou no sentido de estabelecer um federalismo consoante à emergente governança internacional na educação, para o que concorreu um processo de regulação que conjugou mecanismos de centralização- internacionalização.

2.2 AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS NO BRASIL

Uma das primeiras reformas administrativas que ocorreram no Brasil, se deu no cenário pós-crise econômica de 1929. Tal reforma foi concebida visando controlar os efeitos da crise e alavancar a indústria nacional e promover a racionalização burocrática do serviço público.

A Revolução de 1930, simbolicamente associada à quebra da espinha dorsal das oligarquias regionais, teve como desdobramento principal a criação do estado administrativo no Brasil, através de dois mecanismos típicos da administração racional-legal: estatutos normativos e órgãos normativos e fiscalizadores. A abrangência desses estatutos e órgãos incluía áreas temáticas clássicas que, até hoje, se revelam como estruturantes da organização pública: administração de material, financeira e de pessoal [...] Ao longo do período compreendido entre 1930 e 1945 fortaleceu-se a tendência de centralização na administração e, no pós-37, delineou-se uma nova característica de atuação: além de um estado administrativo, centralizador, ele passou a assumir as feições de um estado intervencionista; à sua expansão e ação centralizadora se somou, ainda, a criação de autarquias e de empresas que criaram a base futura para o estado desenvolvimentista (JUNIOR, 1998, p. 5-6).

A segunda reforma da administração nacional teve início sua discussão em 1967, mas ela não foi completamente concretizada, como destaca Bresser-Pereira (1996, p. 273-274) “a crise política do regime militar, que se inicia já em meados dos anos 1970, agrava ainda mais a situação da administração pública, já que a burocracia estatal foi identificada com o sistema autoritário em pleno processo de degeneração”.

No ano de 1990, quando da posse do presidente Collor, uma nova série de reformas administrativas ocorreu com o objetivo de reduzir o poder do Estado na vida social, a implantação de uma nova moeda e de sistemas de desestatização e racionalização, contudo com o caos que se instalou no período, praticamente não se efetivou como se pretendia.

Segundo Neves (2010), com base num cenário internacional onde já havia reformas administrativas em curso, foi implementada a Reforma Gerencial de 1995, cujo foco principal era a transformação do modelo burocrático em modelo gerencial, tendo como princípio a eficiência do serviço público, como destaca o autor:

[...] era uma imposição histórica para o Brasil, como para todos os demais países que havia nos cinquenta anos anteriores montado um Estado do Bem Estar. O grande crescimento que o aparelho do Estado se impusera para que pudesse garantir os direitos sociais, exigiam que o fornecimento dos respectivos serviços de educação, saúde, previdência e assistência social fosse realizado com eficiência. Esta eficiência tornava-se, inclusive, uma condição de legitimidade do próprio Estado e de seus governantes (NEVES, 2010).

Em 1998, foi implantada pela promulgação da Emenda Constitucional nº 19/1998, a Reforma Bresser, ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso. Por meio desta reforma houve a adoção de políticas neoliberais, que hoje, permeiam o campo educacional mais precisamente, o campo da avaliação da qualidade do ensino.

Conforme documentos do extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (1995), todo esse processo de reforma gerencial, que criticava a ineficiência estrutural da administração pública burocrática objetivou deixar explícito que:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para se tornar seu promotor e regulador. O Estado assume um papel menos executor ou prestador direto de serviços mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor destes. Nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das suas funções de regulação e de coordenação, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infraestrutura. Considerando essa tendência, pretende-se reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – por meio da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania [...] (MARE, 1995, p. 4).

Fábio Mariano da Paz (2010), em sua pesquisa de mestrado fez uma síntese das mudanças ocasionadas pela Reforma Bresser. De acordo com ele os pontos principais da Reforma Bresser estão no

redesenho e estruturas mais descentralizadas, a desestatização, que compreende a privatização, a terceirização e a desregulação; a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade e o controle ou cobrança a *posteriori* dos resultados; ênfase à avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, já que eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão cliente, do controle por resultados, e da competição administrada (DA PAZ, 2010, p. 44).

Afonso (1999) discutindo a presença dos elementos oriundos dos governos neoliberais em países centrais e em um país semiperiférico, a Espanha no caso, destaca que tais mudanças tiveram sua gênese na crise econômica dos anos 70 (acompanhada de recessão, inflação, crise fiscal do Estado e desemprego) e desenvolveram-se no contexto das críticas crescentes ao Estado-providência. Ainda de acordo com o autor, ao nível das políticas de educação, tais elementos decorrentes das reformas de cunho neoliberal, que oscilaram da década de 1980 à década de 1990, revelaram-se de diferentes modos, sendo que

dentre eles pode salientar-se o ataque aos métodos de educação “centrados na criança”, a tentativa de redução da formação dos professores às componentes curriculares da especificidade, e a desconfiança em relação à sociologia e às ciências da educação [...] e à mudança nas políticas de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (AFONSO, 1999, p. 107-108).

Da Paz (2010, p. 46) faz uma releitura dos dados do MEC/INEP e Bonamino et al. (2007) pontuando a caracterização da política tanto no período FHC (1995-2002), este propulsor da Reforma Bresser, e do governo Lula.

De acordo com ele no governo Fernando Henrique Cardoso as principais características da política educacional se concentravam na

revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional; ênfase no ensino fundamental; valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase na avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional; universalização do ensino fundamental; o SAEB sinalizou para um moderado declínio da qualidade do ensino (DA PAZ, 2010, p. 46).

Já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva as principais características da política educacional se pautava em, ideias associadas à racionalidade relativa aos fins da educação, em vez de complementar ao da racionalidade relativa aos meios e ao estímulo às medidas de accountability (prestação de contas/responsabilização).

A reforma gerencial, mais conhecida como Reforma Bresser, que flexibilizava os processos e os regulamentos burocráticos, conferindo um grau mais elevado de autonomia e de accountability às agências governamentais e aos seus gerentes, iniciou-se a partir do governo FHC e continuou influenciando as políticas do governo Lula, como afirma Paula (2003) de que

a partir do governo Fernando Henrique Cardoso os rumos da política econômica brasileira e as transformações ocorridas no aparelho do Estado confluem, gradativamente, em uma nova cultura gerencial, que implica na aproximação da gestão estatal do modelo oriundo do setor privado e na delimitação e reorientação das funções estatais, mediante a transferência de algumas destas ao setor privado. [...] a intervenção do Estado na sociedade deve ser limitada, se restringindo às funções de proteção, preservação da lei e da ordem, ao passo que consolida e garante a manutenção dos contratos provados e os mercados competitivos [...] Esses preceitos corroboram a ideia de que o Estado deve intervir em prol do mercado e é justamente isso que a nova gestão estatal, pautada na Teoria da Escolha Pública se propõe: ajustar o aparelho estatal às necessidades do mercado e implementar uma cultura de gestão importada do setor privado, que facilite a união entre Estado e mercado (PAULA, 2003, p. 124-126).

Vale destacar que a postulação da Reforma Bresser não se deu originalmente por ideologia das entidades políticas e econômicas brasileiras, mas, em sua grande totalidade atrelada a acordos com organismos internacionais. Sobre os organismos internacionais que têm promovido políticas educacionais no Brasil, discutiremos no item seguinte, com mais profundidade.

2.3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os principais organismos internacionais que têm promovido políticas educacionais no que se refere à educação são: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL). Dessas instituições, para o caso da educação brasileira, destacamos a forte atuação do Banco Mundial e do FMI, fundamentalmente.

Conforme a Revista **O impacto do FMI na Educação Brasileira** (1999), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados em 1944, durante a conferência de Bretton Woods nos Estados Unidos tendo, entre seus compromissos, o objetivo de prover recursos aos países “para corrigir desajustes em sua balança de pagamento sem recorrer a medidas destrutivas à prosperidade nacional”.

Segundo Fábio da Paz (2010), o que passou a ocorrer, de fato, desde sua criação até o momento atual é que os programas de reestruturação econômica não só deixaram de ser utilizados unicamente para este fim, como passaram a ser direcionados, também, à definição de cumprimento de metas políticas, sociais e, inclusive, educacionais.

Segundo Hadad (2008), durante as últimas décadas o Banco Mundial vem recomendando um pacote de reformas educativas para os mais variados países, que contém, dentre outros, os seguintes elementos centrais:

- a) prioridade na educação primária;
- b) melhoria da eficácia da educação;
- c) ênfase nos aspectos administrativos;
- d) descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizada as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar;
- e) a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias.

Hadad (2008) ainda destaca que

para analisar o impacto do Banco Mundial sobre a educação não se pode olhar apenas para o quanto o Banco tem gasto [...], pois o Banco financia pequenos projetos aqui e ali, mas o grande impacto sobre a educação se dá a partir das políticas macroeconômicas que ele tem apoiado junto ao FMI (HADAD, 2008, p. 20).

O mesmo autor ainda traz em seu texto, a opinião do secretário executivo da Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais:

O impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. É espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica” (HADAD, 2008, p. 18).

No documento “Educação para todos: avaliação da década” (MEC/INEP, 2000) observou claramente um exemplo de que além do forte impulso dos Organismos Multilaterais como o Banco Mundial, OMC e o FMI na transformação da educação em um bem de serviço, o apoio estatal à influência das empresas na gestão e parceria com o setor público tem aligeirado sua transformação em mercadoria. Os serviços de consultoria/assessoria oferecidos em termos de “assistência técnica”, a fim de melhorar a qualidade da educação dos países periféricos são situações em que se verificam a internalização da ideologia do mercado, muitas vezes, de forma implícita. A internalização das ideias dominantes do cenário capitalista, nada mais é do que uma alienação inerente à ideologia dominante, como nos indica Chauí (1980).

2.4 O PROCESSO DE *ACCOUNTABILITY* E O ESTADO AVALIADOR

A ideia de usar a avaliação educacional com o propósito de focar as atenções nos resultados e, mediante diferentes estímulos ou medidas coercitivas, promover ou induzir mudanças nos professores e nas escolas não é uma política nova em nível mundial. Políticas de *accountability* efetivadas por meio do uso de provas *high-stakes* para determinar o pagamento de professores com base nos resultados dos alunos têm no mínimo 150 anos.

De acordo com Rapple (1994) em 1863 o parlamento britânico estabeleceu um sistema de financiamento educacional que durante quase 30 anos fixava os salários dos professores de acordo com os resultados dos alunos em provas orais aplicadas pelos inspetores escolares.

Diante disso, faz necessário conceituar ou pelo menos tentarmos chegarmos num consenso do que seriam políticas de *accountability*.

O termo *accountability* é, constantemente, apresentado como sinônimo de responsabilização, no entanto o mesmo comporta outros significados, tais como a prestação de contas que pode estar contida em mecanismos de regulação e controle.

Perboni (2016, p. 130) afirma que constantemente utiliza-se o termo “reformas” para qualificar o processo de mudanças ocorridas nas últimas décadas, porém esse conceito permanece com seu significado implícito, uma vez que não é discutido e quando é explicitado apresenta uma grande diversidade de sentidos.

Retomando a discussão de Afonso (2009, p. 55) acerca do uso do termo reformas aplicado à educação implica “considerar uma variedade de iniciativa que visam alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção e orientação e creditação”. Enquanto que, outra perspectiva, se refere a uma “reforma global, em que objetivos importantes devem ser atingidos simultaneamente e de modo coerente”, um terceiro posicionamento, mais pragmático, considera que “as reformas são apenas projectos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais” (AFONSO, 2009, p. 55).

O autor destaca que “não só parece não haver um consenso sobre o que é uma reforma educativa como, frequentemente, este conceito se confunde com outros aparentemente próximos” (AFONSO, 2009, p. 56). Dessa maneira,

[...] a ênfase nos aspectos simbólicos e de legitimação política das reformas decorre, necessariamente, da compreensão daqueles contextos e do entendimento da especificidade daquelas transformações num determinado momento histórico (AFONSO, 2009, p. 57).

As reformas educativas podem ser entendidas como resposta pragmática à crise da educação pública “não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se, com alguma frequência, uma espécie de círculo vicioso” (AFONSO, 2009, p. 57), mesmo com alguns efeitos positivos geram contradições e dilemas que afetam sua eficácia e lavam a procura de novas soluções por meio de um “estado permanente” de reformas.

Em que pese as diferenças de percurso apontadas em relação a alguns aspectos, observa-se que no cenário mundial “países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão a percorrer caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas de avaliação educacional” (AFONSO, 2009, p. 57), que se caracterizam por um crescente controle centralizado sobre os processos avaliativos, pela imposição de maior uniformidade de práticas e objetivos e também pelo aumento da frequência das ações de avaliação.

3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a política de avaliação externa e em larga escala no Brasil, expondo os seus pressupostos, seus contextos de implementação e difusão no país. Além disso, discutimos alguns conceitos acerca de avaliação da aprendizagem e institucional, tendo em vista que tais conceitos estarão presentes nos outros capítulos.

3.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: ALGUNS CONCEITOS

A constituição de um sistema nacional de avaliação vem sendo buscada desde a década de 1980, com forte influência dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, sendo esses organismos impulsionadores das reformas educacionais, entre elas, as avaliações externas.

Torres (2001, p. 79-80) destaca como esse processo foi viabilizado e a ênfase dada pelo Estado às avaliações externas, afirmando que:

[...] a uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. [...] O pacote de reforma educativa recomendado aos países em desenvolvimento, principalmente para a reforma da educação primária, inclui, entre outras medidas, ênfase na avaliação do rendimento escolar e na implantação de sistemas nacionais de avaliação de resultados.

Em consonância com determinações dos organismos internacionais, a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, instituiu um sistema nacional de avaliação em detrimento do investimento em um sistema nacional de educação, reafirmando o papel da avaliação externa, como podemos observar no que se segue:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. (BRASIL, 1996)

Frente ao exposto, observa-se que o Banco orienta a constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados, remetendo ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares, com o envolvimento das instâncias locais.

Antes de seguirmos nessa discussão acerca da política de avaliação externa e em larga escala no Brasil, é preciso dar uma parada, para que possamos entender os conceitos de outros tipos de avaliação, tais como: avaliação da aprendizagem, institucional, externa e em larga escala. Tipos de avaliação que estará por várias vezes nas discussões que propomos.

3.1.1 Avaliação da aprendizagem

A avaliação é um ato inerente ao ser humano, universal, independente de classe social, cor, etnia, sempre nos perguntamos, refletimos, se estamos agindo de forma correta ou não, em função do que esperamos conseguir em nossas vidas. Ela nos é tão útil ao ponto de que nossas ações futuras são planejadas de acordo com o resultado do que avaliamos no presente. Em nossas escolas e universidades não seria diferente, a partir da avaliação conseguimos acompanhar as dificuldades e os avanços de nossos alunos.

Entretanto, a definição de avaliação é uma questão mais complexa do que possamos imaginar. Não obstante, enfatizamos que cada definição é o reflexo de uma postura filosófica adotada, daí a justificativa quanto à complexidade de definir um único conceito.

Além disso, independentemente do conceito atribuído à avaliação, entendemos que ela deve ser considerada uma atividade indissociável da educação, em qualquer filosofia e concepção metódica. Portanto, consideramos que não se faz educação sem algum tipo de avaliação.

Ralph Tyler (apud HAYDT, 2002), educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente afirma que: “O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino”. (TYLER, apud HAYDT, 2002, p.11).

Ademais, este autor defendia:

Como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos em outras palavras, com os objetivos visados constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante- a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (TYLER, apud HAYDT, 2002, p.11-12).

Os pesquisadores norte-americanos da área da avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945 como o período *tyleriano* da avaliação da aprendizagem. O termo foi introduzido, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de vários educadores considerarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

Para expormos o enfoque desse autor, recorreremos aos estudos de Jussara Hoffmann (2010). Concordamos com a autora que o enfoque de Tyler é comportamentalista e resume o processo avaliativo à verificação das mudanças ocorrida, previamente delineadas em objetivos definidos pelo professor, um exemplo clássico é o planejamento pedagógico que os professores anualmente devem redigir para o corrente ano letivo.

Nesta obra, Hoffmann (2010) nos apresenta a prática, ação avaliativa, com referência ao modelo de Tyler: observamos que a prática avaliativa compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor e, em determinados intervalos, a verificação, por meio de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Portanto, quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e ao registro dos resultados.

Ainda, de acordo com Hoffmann (2010), nessa perspectiva, quando se discute avaliação, discutem-se de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

Outro autor, que nos apresenta uma definição para avaliação da aprendizagem é Michael Scriven (apud HAYDT, 2002, p.12):

A avaliação é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: dos instrumentos e da coleta de dados; das ponderações e da seleção de critérios.

Em Haydt (2002) é notório que Scriven entende que é preciso e necessário avaliar o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, assim como das dificuldades encontradas no

percurso, ou seja, avaliar aquilo que não fora previsto no planejamento, no plano pedagógico. Scriven diferencia avaliação de mensuração, uma vez que para ele a avaliação tem como objetivo apreciar o valor ou julgar, daí que se oriunda a importância que atribuiu ao julgamento de valor ou mérito.

Portanto, para Michael Scriven, não basta apenas acompanhar ou verificar se os objetivos delineados foram realmente alcançados. Faz-se necessário, também, avaliar se os objetivos traçados condizem com os interesses relevantes da educação.

Seguindo com a definição de avaliação, expomos agora a ideia de Daniel Stufflebeam (apud HAYDT, 2002, p.12): “[...] a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Segundo Haydt (2002), Stufflebeam enfatiza o caráter processual da avaliação, sendo que esse processo inclui três fases: delinear, obter e fornecer informações.

Concluindo as três fases citadas: “As informações obtidas devem ter como critério básico a utilidade, visando orientar a tomada de decisões” (HAYDT, 2002, p.12). De acordo com Stufflebeam (apud HAYDT, 2002, p.12), a avaliação tem duas finalidades básicas: auxiliar o processo de tomada de decisão e verificar a produtividade. Ademais, a avaliação não deve ser identificada como medida, pois, embora esta proporcione vigor e precisão à avaliação, é muito limitada e inflexível para satisfazer a amplitude de informações exigidas pela avaliação. Consideramos que o aspecto mais ressaltado por Stufflebeam é a relação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão.

Para concluirmos a conceituação de avaliação, apresentamos as definições de três autores, que na tentativa de conceitua-la apresentaram várias dimensões sobre o assunto que, a nosso ver, são didáticas e elucidativas para nossa discussão. Esses autores são: Bloom, Hastings e Madaus (apud HAYDT, 2002, p.12-13).

A avaliação é um método de coleta e de processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino. A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final. A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada. A avaliação é um sistema de controle de qualidade pela qual se pode determinar, a cada passo o processo ensino-aprendizagem: se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais. Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Ausubel, Novak e Hanesiam (1980) afirmam que “avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais”.

Russell (2014) define a avaliação em sala de aula, como o processo de coleta, síntese e interpretação de informações, são esses, segundo o autor, os elementos que nos ajudam na tomada de decisões em sala de aula. Ao longo de um dia de aula, os professores coletam e utilizam informações de maneira contínua para tomar decisões sobre a administração e a instrução em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e o planejamento.

Conforme Cappelletti (2001), o conceito de avaliação recebe conotações mais ou menos particulares, de acordo com seu contexto, mas em sua essência

avaliar é julgar algo ou alguém quanto ao seu valor. Avalia-se a ação por tudo que a concretiza – as ideias e conceitos, os meios, os instrumentos, os programas, os desempenhos e os resultados. Não é mera ação executora, mas uma nova reflexão sobre a ação para reordenar o processo. Por isso as dinâmicas avaliativas pertencem muito mais ao durante do que ao após. (CAPPELETTI, 2001, p. 72)

Remetendo-nos aos estudos de Luckesi (2010), temos que para ele

o termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado.

Portanto, na concepção do autor, isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou da qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto avaliado, com uma consequente decisão de ação.

Ainda de acordo com o autor, ele conceitua avaliação como sendo “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2010, p. 33). É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra seu papel. E essas variáveis são: juízo de qualidade, dados relevantes e a tomada de decisão.

Concordamos com Antunes (2012) de que todos esses autores concordam que toda avaliação do rendimento escolar envolve procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho, que representa uma forma de julgamento e, finalmente, que o aluno representa o objeto central da avaliação.

Exposto o conceito de avaliação da aprendizagem sob a óptica de alguns estudiosos da área, faz-se necessário também expor o conceito de avaliação institucional, essa também está intimamente relacionada a outros tipos de avaliação, como a da aprendizagem/rendimento escolar, externa e em larga escala.

3.1.2 Avaliação institucional

Conforme apresentamos na introdução deste trabalho, a avaliação externa e em larga escala implementada no Brasil, no estado de São Paulo e no município de Presidente Prudente, tem direcionado o trabalho pedagógico em sala de aula, distanciando-se de forma substantiva do objetivo primordial das escolas que é a aprendizagem dos alunos.

O SARESP, por exemplo, não tem sido utilizado como um indicador para se repensar o processo pedagógico tendo em vista a aprendizagem efetiva dos alunos. As pesquisas têm apontado que nas escolas, a busca pelos resultados da avaliação externa tem se tornado como um fim em si mesmo.

Consideramos que a avaliação externa fornece dados que devem ser apropriados de forma consistente pela escola para garantir o ensino e a aprendizagem para todos os seus alunos. Que a mesma deve ser tomada como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à avaliação institucional.

Retomando os questionamentos que fizemos no início deste estudo, entendemos que a escola deve utilizar os resultados das avaliações externas para repensar os seus processos de aprendizagem. É na implementação da sua avaliação institucional com a participação dos segmentos da escola que a mesma irá elencar quais indicadores irão considerar para identificar a qualidade da escola.

Desse modo, consideramos a avaliação institucional como um instrumento de potencialidade para a escola se apropriar da avaliação externa, mas conjugá-la com outros indicadores qualitativos que lhe permitam “olhar para si mesma”, exercer sua autonomia, resgatando a finalidade da escola e não sendo “arrastada” e ficando a mercê dos indicadores externos quantitativos.

A partir de nossas colocações apostando na potencialidade da avaliação institucional, cabe clarificar o conceito sobre o termo avaliação institucional. Conforme autores a seguir:

[...] Avaliação institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para melhoria da qualidade da instituição escolar. (FERNANDES e BELLONI, 2001, p. 23).

Um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado a sociedade

na medida em que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão. (LEITE, 2005, p.23).

[...] um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisão quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades estabelecidas no projeto da escola, ao tempo em que subsidia a sua própria definição. (SOUSA, 1995, p.63)

Ao tomar esses conceitos como referência, concebe-se a avaliação institucional como um processo sem fim, contínuo, de busca constante na qualidade do ensino que pressupõe e exige predisposição a mudança, visando à escola como um todo, levando em consideração os olhares de seus agentes.

Destacamos ainda que o novo Plano Nacional da Educação aprovado em junho de 2014 (BRASIL, 2014), estabelece as seguintes estratégias relacionadas à avaliação institucional:

7.3. constituir, em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional** com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características de gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

7.4 induzir **processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica**, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração do planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014, grifos nosso).

Destacamos estas estratégias do PNE-2014/2024 para a educação básica, pois, no ensino superior, tivemos na década de 1990, o início do Exame Nacional de Curso, conhecido popularmente como Provão. Este instrumento foi aprimorado e atualmente consiste no Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE. Posteriormente, além do ENADE, foi publicada em 2004 a Lei SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Esta lei obriga as instituições de ensino superior criarem uma comissão interna de avaliação, denominada de CPA e estabelecem todas as dimensões da instituição que devem ser avaliadas e encaminhadas ao Ministério da Educação e Cultura – MEC. Na educação básica ainda não

temos uma lei obrigando a avaliação institucional, mas o novo PNE aponta este direcionamento.

Por último, apresentaremos os conceitos acerca de avaliação externa e em larga escala, destacando que os conceitos que se apresentam não se limitam a esses, mas é um início de uma discussão, que tem muito a avançar.

3.1.3 Avaliação externa e em larga escala

Conforme Werle (2010, p. 22), “avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Já a avaliação de larga escala

é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares. (WERLE, 2010, p. 22).

Werle (2010) destaca ainda que a avaliação externa implica metodologias variadas. Ora abrangem a apreciação da qualidade dos sistemas educativos medindo seus resultados por meio de testes aplicados aos alunos, ora avaliam cursos e instituições escolares articulando diferentes informações. São estratégias implementadas por outros atores, não pertencentes ao dia a dia da escola.

Enquanto que as avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010).

Vale ressaltar, segundo Freitas (2007), que a avaliação externa e em larga escala firmou-se recentemente no Brasil como componente importante do monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.

A compreensão dos processos de avaliação externa e em larga escala implantados, sobretudo, na última década ganham relevância não só pela sua envergadura e abrangência, mas também pela forma como se inserem no sistema mais amplo de reformas que atuam no sentido de transformar as práticas escolares vigentes.

Segundo Perboni (2016) as políticas de avaliação externa e em larga escala são, comumente, tomadas como resultado de orientação neoliberais, justificando assim que as disseminações desse modelo avaliativo por diversos estados brasileiros teriam sua origem nos mesmos princípios, uma escola que se aproxima o seu funcionamento ao de uma empresa. Nessa perspectiva, o sucesso estaria calcado na ideia de incentivar a competição como mecanismo de melhoria da qualidade da educação. Esse processo é reforçado inclusive em âmbito internacional, com avaliações envolvendo vários países, sendo a mais conhecida dessas avaliações a integrante do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)¹.

De acordo com Freitas (2007), na educação básica, verificou-se no decorrer dos anos de 1990 e ingresso dos anos 2000 a criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do SAEB, a criação, implantação e consolidação do ENEM; a criação e implementação do ENCCEJA.

Com a criação de inúmeros tipos de avaliações e com foco em diferentes etapas e níveis da educação, essas avaliações acabaram por trazer várias consequências e implicações para as redes de ensino e, principalmente, para as escolas públicas brasileiras.

Assim, vale destacar que dependendo do tipo da avaliação e seus propósitos ela poderá ser classificada em uma determinada geração, conforme destacam Bonamino e Sousa (2012).

Para essas autoras essas políticas podem ser classificadas em três gerações diferenciadas pelos mecanismos de controle crescentes que acompanham as avaliações

¹ O Pisa avalia estudantes com 15 anos de idade, independentemente do nível de escolarização; é concebido e organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre países membros, com ampliação para outras nações.

externas e em larga escala. (BONAMINO, SOUSA, 2012) Uma primeira geração pode ser caracterizada pelo objetivo de acompanhar a qualidade da educação. No entanto, os resultados das avaliações não são usados ou retornados para a escola, servindo mais para o diagnóstico do sistema. Para atingir esse objetivo as provas de caráter amostral são suficientes do ponto de vista técnico. A segunda e terceira gerações têm como aspecto principal a responsabilização dos agentes escolares pelos resultados das avaliações, respectivamente, de forma “branda” ou “forte”.

Na denominada responsabilização “branda”, as implicações em torno dos resultados são mais simbólicas do que práticas, tais como a divulgação dos índices de proficiência atingindo pelos alunos para as escolas, professores e sociedade, do que decorre o ranqueamento de escolas e, teoricamente, o estímulo à competitividade e o engajamento dos integrantes das escolas na busca de sua melhoria. As avaliações de terceira geração, marcadas pela “responsabilização forte”, envolvem políticas de sanções e/ou de recompensas em função dos resultados. Essa classificação se aproxima das concepções de “accountability dura” versus “suave”, colocando entre elas uma formulação inicial, entretanto não contempla a ideia da refletividade, pouco presente na atualidade e que pressupõe outros referenciais para instituir processos como a autoavaliação ou a avaliação institucional.

3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DO SAEB : 1960-2017

Tais iniciativas devem ser analisadas tendo como ponto de partida a década de 1960. De acordo com Gatti (2013, p. 50) foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida.

Vale destacar em meado dos anos 1970, o desenvolvimento, pela iniciativa do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), um estudo avaliativo de grande porte, no Brasil e outros países da América Latina, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolares obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas.

Pinheiro (1981) relata em estudo realizado, nesse mesmo período, com a finalidade de chegar a um instrumento de medida que permitisse verificar a situação do desempenho dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Gatti (2013) apenas uma municipalidade, a cidade de São Paulo, que se preocupou no início dos anos 1980 com essa questão, tendo realizado o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino. A avaliação foi conduzida pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com o objetivo de verificação do nível de escolaridade dos alunos da Rede Municipal de Ensino, abrangendo, além das séries iniciais do ensino fundamental, também o terceiro estágio da educação infantil.

Ainda de acordo com Gatti (2013, p. 52) “a ideia era poder utilizar esses dados para planejamento das atividades escolares e extra-escolares”.

De acordo com Bauer e Tavares (2013) no Brasil as avaliações de sistemas educacionais começaram a ser concretizadas no final da década de 1980, com a realização de algumas experiências isoladas de aferição do rendimento escolar nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, nos anos de 1981, 1983 e 1985, no contexto de avaliação do EDURURAL (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro).

Entre 1983 e 1984, o MEC desenvolveu uma pesquisa nacional de custos do funcionamento do ensino de primeiro grau, considerando o custo-aluno direto (aquilo que acontece no âmbito da escola) e o indireto (aquilo que acontece no âmbito da administração).

No ano de 1987 tem início do projeto de pesquisa sobre avaliação do rendimento de alunos de escolas de primeiro grau da rede pública. Segundo Gatti (2013, p. 47) quando do início de 1987 o ministro interino da Educação, Aluísio Sotero, convidou pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC) para conversar sobre a possibilidade de se encaminhar estudos que viabilizassem uma avaliação do desempenho das redes educacionais de ensino no Brasil.

Gatti (2013, p. 47) destaca que

a discussão foi pautada em torno da questão das finalidades e papel de uma avaliação desse tipo, sobre a experiência acumulada no país da produção de provas avaliativas para os níveis escolares iniciais e médio, e na *expertise* quanto à logística para a implantação de um sistema dessa natureza.

Seguindo essa discussão, ao assumir o MEC, Hugo Napoleão passou a ter o interesse em criar, por meio do INEP, um programa externo de avaliação do ensino de primeiro grau (fundamental), com a função de subsidiar as secretarias de estado de educação com “informações” sobre os problemas de aprendizagem escolar. Pretendia-se obter, segundo ele, “[...] um maior envolvimento das secretarias de educação com as questões de avaliação em todo o sistema” (VIANNA, 1989b, p.5).

Estas iniciativas estavam baseadas nas orientações do Banco Mundial e da decisão do MEC em implantar um sistema de avaliação para todo o país. Um primeiro exercício de avaliação nacional neste sentido teve início com:

[...] a realização de um piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Esse era o início do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Na proposta, além do rendimento do aluno, previa-se avaliar o professor, os custos do ensino e a gestão das escolas (LOPES, 2007, p.323).

Para Freitas (2007, p. 31) a garantia do acesso à educação escolar e a responsabilidade pela qualidade do ensino estariam demandando do Estado a condução de um processo avaliativo interno e externo, que possibilitasse a tomada de decisões e levasse ao aprimoramento do processo de ensino e à consolidação de aprendizagens válidas para o existir social.

Vianna (1989a, p.33) afirma que esse processo se pautava no pressuposto de que era “[...] indispensável o desenvolvimento de um processo de avaliação externa para acompanhar as atividades curriculares que levam à concretização da aprendizagem escolar e, assim, corrigir possíveis desvios”.

Gatti (1994, p.70) destaca que as provas elaboradas e aplicadas foram balizadas em programas mínimos consensuais “[...] entre professores com experiência no ensino de 1º grau” e que após a fase experimental foram discutidos com as secretarias estaduais de educação dos estados participantes, em seminário de dois dias realizados em São Paulo, incorporando-se as sugestões sugeridas.

Segundo Freitas (2007, p.33) em relatório da primeira fase, elaborado por Vianna e Gatti (1988a, p.51-52), as constatações informaram que “[...] a escola está falhando em sua atividade específica de transmissão de conhecimentos” e que a análise dos livros didáticos

adotados e dos programas desenvolvidos mostrava a “[...] necessidade urgente de se repensar em detalhes o que está sendo proposto em sala de aula aos alunos, em que sequência e como”.

Com base nos resultados da segunda fase, Vianna (1989a, p.98) concluiu que o primeiro grau atravessava um “[...] momento crítico, refletido no baixo desempenho escolar de seus alunos”. Ele destacou “[...] problemas de alfabetização, falta de domínio de capacitações para escrever com correção e desconhecimento de noções básicas da aritmética elementar”.

Freitas (2007, p. 33) relata ainda em sua pesquisa, que na terceira fase, as conclusões destacavam que as escolas de ensino de primeiro grau (fundamental) “da rede oficial” vivenciavam “problemas de múltiplas dimensões”. Além da falta de condições materiais, Vianna (1989b, p.56) menciona que em muitos casos se verificou a inexistência de professores e administradores “[...] suficientemente qualificados para operar a complexa estrutura da escola e concretizar os objetivos da educação, atuando formativamente sobre a criança e orientando sua aprendizagem”.

Ainda na década de 1980 em meio aos trabalhos desenvolvidos sobre ações avaliativas entre o MEC e a FCC, verificamos a proposição de que se fizesse, experimentalmente, uma avaliação de rendimento escolar, em escolas públicas, em 10 capitais de estados do país, para se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes.

Assim o MEC realizou em 1988 o primeiro experimento de avaliação da aprendizagem em larga escala com aplicação de um teste aos alunos das primeiras, terceiras, quintas e sétimas séries de escolas públicas em 10 capitais de Estados, com provas de Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências. Foi um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo, como as administrações e as escolas receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas.

Paralelamente, com apoio da Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação, realizou-se uma avaliação de rendimento de alunos do 3º ano do ensino médio, abrangendo todas as modalidades existentes (geral, normal, técnico industrial, comercial, etc.).

Segundo Vianna (1991) em 1991, completando o ciclo de avaliações exploradoras proposto pelo MEC, realizou-se o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas em escolas privadas, em 11 estados e no Distrito Federal.

De acordo com Waiselfisz (1991) e Pestana (1992) as avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-1991, dentro da metodologia clássica, trouxeram o impacto de baixos resultados médios muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas administrações públicas interesses pelos processos avaliativos. Com os resultados obtidos e dados das escolas, dos professores e dos alunos dispunha-se de muitas informações sobre as quais se poderiam debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula. Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de estímulos para a implantação, pelo MEC, do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira- SAEB.

Tal medida corrobora com a afirmação de Freitas (2007, p. 39-40) de que “ao término dos anos de 1980, a avaliação para fins de governo da educação deixara de ser apenas objeto de estudos, propostas e experiências, avançando na direção da implantação de um sistema nacional de avaliação e de informações educacionais”.

Sousa e Oliveira (2010) corroboram com a autora acima, afirmando que a partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, caso do Estado de São Paulo, como elemento privilegiado para a realização das expectativas e promoção da melhoria da qualidade do ensino.

Assim, em 1990, ocorre a primeira realização do SAEB, avaliando 110 mil estudantes das primeiras, terceiras, quintas e sétimas séries, com provas numa amostra de escolas públicas de todo o país. A partir de 1992, o INEP passou a ter a responsabilidade de coordenar e administrar o desenvolvimento do SAEB.

A partir de 1993, o MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, pôs em ação o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio,

inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre alunos e escolas.

Segundo Bonamino (2013, p. 47) em dezembro de 1994, durante o governo Itamar Franco, o ministro da Educação Murílio Hingel assinou a portaria 1.795, institucionalizando o SAEB como uma avaliação nacional.

Entretanto, Maria Helena Guimarães de Castro (2016) pontua que no início de 1995, seus resultados não estavam divulgados por falta de recursos para concluir o relatório de pesquisa.

É em 1995 que o SAEB passa por transformações que lançaram as bases para o modelo adotado atualmente. Nesse ano, a avaliação passou a incluir em sua amostra o ensino médio e a rede privada. Foram redefinidas também as séries que seriam analisadas, selecionando-se aquelas conclusivas de cada ciclo escolar. Nessa edição do exame, adotaram-se técnicas mais acuradas de medição do desempenho discente, foram incorporados instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais dos alunos e sobre seus hábitos de estudo.

Castro (2016) destaca que com o objetivo de aprimorar o sistema de avaliação, de acordo com as tendências observadas nos sistemas de avaliação em diferentes países, o MEC encomendou a especialistas internacionais estudo para avaliar a metodologia adotada pelo SAEB (KORTE; NASH, 1995). As recomendações dos especialistas foram importantes para a reformulação do sistema:

- Introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em substituição à Teoria Clássica dos Testes, de modo a permitir a comparação temporal dos resultados e a construção de uma escala de proficiência que medisse a evolução dos estudantes ao longo do tempo;
- Um novo desenho de amostra representativa do sistema;
- Aplicação de testes aos alunos das séries finais dos ciclos com o objetivo de avaliar as competências e habilidades que os alunos aprendiam ao final de cada um. (CASTRO, 2016, p. 91-92)

De acordo com estudos de Bonamino (2002; 2013) essa edição contou com a participação das vinte e sete unidades federativas e adotou questionários para os alunos sobre suas características sócio-culturais e hábitos de estudo. O SAEB também inclui questionários para professores de Língua Portuguesa e Matemática e para os diretores das escolas avaliadas. Esses instrumentos contextuais coletam dados sobre a formação profissional, as práticas

pedagógicas, os estilos de gestão e o nível socioeconômico e cultural de professores e diretores.

Sobre a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), Gatti (2013, p. 57) destaca que ela aconteceu após várias discussões de pesquisadores da FCC com à Presidência do INEP/MEC e com o ministro da Educação Paulo Renato de Souza, uma vez que a TRI já havia sido experimentada no estado de São Paulo. Ainda segundo a autora “considerava-se que esta metodologia poderia oferecer com suas escalas melhores condições de comparabilidade dos resultados”, tendo em vista o que pontua Bonamino (2013, p. 48) de que a adoção da TRI, permite colocar os itens dos testes e os alunos em uma mesma escala, o que possibilita a comparação dos resultados dos alunos entre as diferentes séries e áreas de conhecimento, em diferentes edições do SAEB. Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, podendo-se, assim, acompanhar a evolução do desempenho das escolas, das redes e do sistema como um todo.

No ciclo de 1997, o INEP elaborou as Matrizes Curriculares de Referência que serviriam como base para a confecção dos itens dos testes. A partir dessa edição, a modificação mais importante foi a construção de uma escala de proficiência única para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática) que possibilita a comparação entre os resultados obtidos no ciclo anterior, em 1995, e em todos os ciclos subsequentes.

Complementarmente, a partir da quinta edição do SAEB, em 1999, foram introduzidas alterações no plano amostral com a inclusão de um número maior de escolas. Segundo Franco (2001) com o espalhamento das observações por mais escolas, diminuiu o número de observações dentro das escolas, o que viria a aumentar a dificuldade para investigar os fatores contextuais associados ao desempenho escolar dos alunos.

Diante disso, observamos que desde 1990 até 2002 o SAEB foi o meio de que o governo federal dispôs para avaliar os sistemas educacionais de educação básica do país.

De acordo com Bonamino (2002) ao longo desse período esse meio foi paulatinamente organizado, institucionalizado e aprimorado. Com desenho amostral e instrumental em aprimoramento, o SAEB adquiriu periodicidade bienal desde 1995, coletando, por meio de aplicação de prova escrita, dados sobre o desempenho cognitivo de estudantes do quinto e nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (cálculo e resolução de problemas). Por meio de

questionários, coletando dados sobre características de estudantes, escolas e contextos para informar estudos sobre fatores associados aos resultados das provas.

Freitas (2013, p. 74) ao analisar o SAEB afirma que o mesmo

se mostrou relativamente fraco para promover ações dos sistemas educacionais junto às escolas, porém estimulou o surgimento de avaliações em estados brasileiros com desenho censitário ou quase, servindo-lhes de referência e disponibilizando-lhes seus instrumentais, principalmente itens das provas. Na maioria dos casos, as iniciativas estaduais reproduziram a lógica do SAEB.

Bonamino (2002) analisando o sistema em questão, pontuou que o SAEB por ser amostral, assim só uma parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participavam dos testes e os resultados sendo calculados apenas para o Brasil, as regiões e os estados brasileiros tornava-o limitado, pois “avaliações amostrais têm capacidade restrita para influir na vida das escolas, não só porque as unidades escolares não se reconhecem nos resultados obtidos, mas, principalmente, porque não fornecem medidas adequadas para o estudo dos fatores escolares que influenciam o desempenho dos alunos.

Franco (2001) nos oferece observações interessantes quanto às potencialidades e aos problemas relativos a essa avaliação, pontuando sugestões sobre as formas de tornar o SAEB mais relevante para gestores e professores, apontando, por exemplo que seria necessário: ilustrar com exemplos mais claros dificuldades dos alunos, propor alternativas pedagógicas, em linguagem adequada, construir melhor explicitação dos fatores que contam em educação (efeito escola, efeito sala de aula), apresentar escalas de proficiência em linguagem e esquemas gráficos inteligíveis para não especialistas, estabelecer relacionamentos mais eficazes com secretarias estaduais e municipais para apropriação dos resultados.

Assim, em 2005, o SAEB foi dividido em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), com foco na gestão das redes de ensino das unidades federadas e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), popularizada como Prova Brasil, de base censitária e com foco nas unidades escolares urbanas, possibilitando comparação dos resultados entre as escolas. Os resultados das provas são apresentados em escalas de proficiência divididas pelos níveis de ensino.

A Prova Brasil é aplicada a cada dois anos e produz informações sobre o ensino fundamental oferecido pelos municípios e pelas escolas públicas, com o objetivo de auxiliar os responsáveis pela política educacional nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e de ações pedagógicas e administrativas

para a melhoria da qualidade do ensino. Complementarmente, considera-se que a divulgação pública dos resultados desta avaliação pode funcionar como um elemento de pressão dos pais no sentido da adoção de providências para que a escola melhore.

Freitas (2007) afirma que a Prova Brasil foi criada justificada por alegações de que o SAEB não permitia avaliar desempenhos escolares. Somava-se a isso a proliferação de iniciativas subnacionais de avaliação censitária- vistas como mais impactantes nas redes e escolas – e o interesse do INEP em instrumentar o monitoramento nacional os resultados do ensino fundamental e médio.

Utilizando os mesmos recursos do SAEB, a Prova Brasil permitiu ao governo federal acrescentar à avaliação de sistemas educacionais a avaliação do desempenho de escolas públicas urbanas de ensino fundamental. Adotando, metodologia de aferição quase censitária, essa prova passou a oferecer dados por turma, escola, redes escolares, municípios, estados e país. A publicidade oficial e o contributo das mídias de massa concorreram para que a Prova Brasil se tornasse rapidamente conhecida no meio educacional e na sociedade em geral, pelo menos quanto a seus resultados.

Para Freitas (2007) a divulgação dos resultados da Prova Brasil fomentou comportamentos orientados para a comparação, competição, premiação, punição. Para a autora “assim como ocorria com o SAEB, a interpretação dos resultados não tem sido realizada pelos sistemas educacionais e pelas escolas, de modo que a tônica acaba sendo a do controle externo e remoto efetuado pelo INEP/MEC”.

Freitas (2007) ainda analisando a Prova Brasil afirma que os objetivos dessa prova declaram a intenção de desenvolver uma cultura avaliativa no âmbito da escola, de modo a melhorar os padrões de qualidade e equidade do ensino e permitir controles sociais dos resultados. Segundo ela

Com a avaliação quase censitária no ensino fundamental, foi ampliada a possibilidade de controles sociais acionados pela publicidade do governo federal, envolvendo organizações sociais parceiras, agências de formação da opinião pública, indivíduos, entre outros. Buscou-se adicionar ao controle exercido pelo governo federal controles sociais por ele acionados mediante divulgação dos resultados das aferições, agora com maior abrangência (FREITAS, 2013, p. 83).

Em síntese, a Prova Brasil avalia as mesmas áreas de conhecimento, os mesmos anos escolares do ensino fundamental e produz resultados na mesma escala do SAEB. A principal

diferença entre essas duas avaliações nacionais é a condição censitária da Prova Brasil. E essa condição censitária, fez com que ela não tivesse a mesma influência indutora que o SAEB e levou a ser entendida pelos seus idealizadores como uma fonte suficiente de informação, capaz de suprir as necessidades dos estados e municípios. Mesmo restrita às zonas urbanas, às escolas de ensino fundamental com mais de 20 alunos a ser bianual, a Prova Brasil de fato fornece um retrato valioso do funcionamento do sistema de ensino fundamental no país (RELATÓRIO GAME/FAE/UFMG, 2011).

Em 2007 juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de Abril de 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o que “explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano 2021 – a média nacional 6,0” (FREITAS, 2013, p. 75).

O IDEB é composto pela combinação do desempenho das escolas na Prova Brasil e do fluxo escolar (aprovação, evasão), que é calculado a partir do Censo Escolar e permite considerar o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série.

Então, a partir de 2007 os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No artigo 3º, do Capítulo II, do Plano de Desenvolvimento da Educação, que vem logo após estabelecer as 28 diretrizes do Plano de Metas, o IDEB é apresentado:

Art 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

De acordo com relatório elaborado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME, vinculado a Universidade Federal de Minas Gerais (2011), foi a partir da criação do IDEB que a Prova Brasil encontrou sua verdadeira vocação, fornecer um retrato valioso do funcionamento do sistema de ensino fundamental no país, tendo em vista que pela inclusão da

média de desempenho dos alunos, juntamente com uma medida de fluxo em uma fórmula que permite expressar a qualidade da escola em um único número numa escala de 1 a 10, foi possível potencializar os resultados da Prova Brasil e criar pela primeira vez uma discussão nacional sobre a direção e velocidade da melhoria da educação. Por meio do IDEB, portanto, “a Prova Brasil começou a exercer um poder de persuasão sobre os rumos da Educação nos estados e municípios, permitindo que o Ministério recuperasse sua ascendência sobre a política educacional” (RELATÓRIO GAME/FAE/UFGM, 2011, p. 23).

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), do ponto de vista da política pública nacional, a ideia central do IDEB e do sistema de metas é obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais de fluxo e desempenho, bem como de aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação.

A divulgação dos resultados pelo INEP da primeira edição da Prova Brasil ocorreu em julho de 2006 por meio dos principais meios de comunicação e de um boletim disponibilizado na Internet e enviado a cada uma das escolas participantes. Este boletim apresentava, entre outras informações, os resultados das escolas em uma escala de desempenho e as médias alcançadas pelas escolas da rede municipal, estadual e federal.

Oliveira (2012a) destaca que enquanto a mídia divulgava *rankings* de escolas, com destaque para os melhores e piores resultados, nos sites do INEP e do MEC enfatizada, como novidade da Prova Brasil, a devolução dos resultados para as escolas, com o objetivo de colaborar com o planejamento das ações pedagógicas.

Para Bonamino (2013, p. 51-52) a estimação do IDEB para os anos iniciais e finais do ensino fundamental de cada unidade escolar, aliada à estratégia da mídia de divulgação dos resultados da Prova Brasil por meio de *rankings*, coloca perspectivas concretas de interferência mais direta da avaliação na gestão escolar e nas atividades de sala de aula.

Oliveira (2013, p. 92) ao analisar o IDEB destaca que evidentemente, “os elementos considerados no índice, proficiência em linguagem e matemática e aprovação, são objetivos importantes do processo educacional. Entretanto, não são os únicos desejáveis”. Para ele

o IDEB desconsidera as condições econômicas em que ocorre o processo educativo. Deste modo, pressupõe-se que a igualdade de resultados pode ser buscada independentemente das condições materiais e culturais de alunos e escolas. É facilmente comprovável que as pontuações no IDEB são fortemente dependentes das

condições econômicas dos municípios, de sua capacidade tributária e da renda média da população, bem como da renda dos alunos (OLIVEIRA, 2013, p. 93).

Freitas (2007) pontua que os próprios resultados do ensino encontrados pela avaliação podem indicar que o padrão de qualidade não é congruente com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes postas pelas desigualdades sociais e diversidade cultural.

Ainda de acordo com Freitas (2013, p. 75)

o IDEB possibilitou a projeção e o monitoramento de metas de progresso nos resultados do ensino fundamental e médio, tornando-se uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas.

Em 2007 a Provinha Brasil, também foi adicionada ao aparelho avaliativo brasileiro. O “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto n. 6.094/2007) estabeleceu entre suas diretrizes de que toda criança seja alfabetizada até os 8 anos de idade, determinando que fossem realizadas avaliações periódicas e específicas do andamento do processo alfabetizador. Em caráter de apoio técnico aos sistemas e escolas, o MEC introduziu a Provinha Brasil, por meio da Portaria Normativa/MEC n.10, de 2007. Os objetivos declarados dessa prova são os seguintes:

avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; contribuir para que não se faça tardiamente o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades no ingresso da escolarização fundamental (BRASIL, 2007b).

Como podemos observar, a Provinha Brasil é uma avaliação de cunho diagnóstica, promovida também sob a responsabilidade do INEP. Há diferenças em termos de aplicação e correção dessa prova se comparada com a Prova Brasil. Diferentemente daquela, a Provinha é aplicada em dois momentos, no início e no final do ano letivo e o aplicador é o próprio professor da turma, o que traz elemento importante de mediação, conhecimento e familiaridade do aluno para com aquele que aplica o teste e que é a pessoa com quem ele convive diariamente em sala de aula. Cada teste da Provinha Brasil é composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma. As questões são elaboradas considerando as habilidades indicadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados, são descritos os cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha.

Em 2013, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a compor o SAEB. O Inep já realizou três edições da ANA. A edição piloto ocorreu em 2013, com objetivo de testar os instrumentos e construir a linha de base para análises posteriores, a segunda edição foi realizada em 2014 e a terceira edição foi realizada em 2016, a qual tem previsão de resultados a serem divulgados no segundo semestre de 2017.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, por meio de testes cognitivos.

Em sua última edição a prova foi realizada em dois dias. No primeiro dia os estudantes responderam 20 questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa (Leitura) e três questões objetivas (Escrita). No segundo dia, a prova realizada foi de matemática, contando com 20 questões de múltipla escolha.

Em 2015 tivemos a inclusão de uma nova avaliação no Sistema de Avaliação da Educação Básica, uma avaliação voltada para a educação infantil, denominada Avaliação Nacional da Educação Infantil – ANEI.

Pelo que foi noticiado pelo próprio MEC na época e recentemente essa avaliação seria inovadora, pois essa não contemplaria nenhum teste, assim como ocorre nas demais avaliações externas e em larga escala desenvolvida pelo MEC/INEP. De acordo com Freitas (2017), a ASINEP, organização dos Servidores do INEP, havia demonstrado preocupação com a paralisia da ANEI na instituição. Instintivamente, talvez, previa uma manobra.

O autor destaca que com a publicação da Portaria 826 do MEC fica claro que as avaliações do tipo controle envolvendo “testes padronizados” de alfabetização e matemática estão agora montadas a partir do PNAIC que – além das avaliações já existentes – induzirão a processos de avaliação ao nível dos sistemas locais e das próprias escolas com “instrumentos padronizados”. Haverá dinheiro para tal no PNAIC. O Estado passa agora a induzir testes nas redes e escolas.

As ações do PNAIC passam a ter “foco nos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade” (BRASIL, 2017).

Além disso, a portaria dispõe sobre ações de avaliação:

a) avaliação externa universal ao final do 5o e 9o ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP; b) avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP; c) avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão; d) avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática (BRASIL, 2017).

Cabe ao INEP: “aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; e aplicar as avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, para alunos concluintes do 5o e 9o ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Foi criado também um Coordenador de Pesquisa que tem entre suas funções: “avaliar o levantamento dos indicadores, a elaboração dos diagnósticos que retratam a situação de cada escola, município, regional e UF e o estabelecimento de metas a serem alcançadas” (BRASIL, 2017).

Diante disso, Freitas (2017) afirma que “temos um sistema de controle montado a partir do PNAIC sobre a educação infantil e o ensino fundamental – até o nível escola. Esta máquina de avaliação exercerá uma pressão enorme sobre os sistemas para que eles escolarizem a educação infantil”, para possivelmente depois avaliarem essas crianças por meio de testes padronizados, como já acontece há mais de duas décadas com outras etapas e modalidades de ensino no Brasil.

Tal possível acontecimento, já havia compartilhado em trabalhos em parceria com Dátalo (2015 e 2016). Assim, o que tínhamos há dois anos, há de se concretizar em breve. Como se não houvesse mais como nenhuma etapa ou nível da educação brasileira escapar desses tipos de avaliações.

A partir desse ano, o SAEB passa a contar com mais um ano escolar a ser avaliado, a 3ª série do Ensino Médio. Assim, na edição 2017 do Saeb, serão avaliadas todas as escolas públicas e privadas que possuam pelo menos 10 alunos matriculados nas etapas de 5º e/ou 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, de acordo com as informações prestadas pelos Sistemas de Ensino ao Inep por meio do Censo da Educação Básica.

Vale destacar que o aparelho avaliativo da educação básica brasileira conta também com exames nacionais, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi introduzido no ano de 1998 para avaliar, anualmente, as competências e habilidades dos concluintes ou dos egressos da educação básica. A normativa mais recente declara que o exame tem o objetivo de aferir se o examinando demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Atualmente é intento que os resultados do ENEM possibilitem o que segue:

Constituição de parâmetro para auto avaliação do participante em relação ao trabalho e continuidade de estudos; certificação no nível de conclusão do ensino médio; criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; uso como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (BRASIL, 2010a)

A participação no ENEM é voluntária e permitida a concluintes ou egressos do ensino médio ou àqueles com 18 anos ou mais que não o concluíram.

O ENCCEJA foi introduzido pelo governo federal no ano de 2002. Esse exame foi concebido para medir competências e habilidades daqueles que não concluíram a escolaridade básica em idade própria. Atualmente a participação no ENCCEJA tem caráter voluntário, sendo ele ofertado aos sistemas educacionais para efetuarem a certificação de conclusão do ensino fundamental a pessoas com pelo menos 15 anos de idade.

Pelo que foi apresentado nesse tópico, observamos que em nível federal temos um número significativo de avaliações externas e em larga escala, a serviço do governo, das secretarias estaduais e municipais, escolas. Entretanto ainda temos um caminho enorme a percorrer. Consideramos que a quantidade de avaliações tem sobressaído a qualidade dos dados e resultados que podemos obter a partir delas para que possamos (re) pensar todo o trabalho pedagógico realizado nas inúmeras salas de aulas espalhadas pelo nosso país.

3.3 AS AVALIAÇÕES EXTERNA E EM LARGA ESCALA QUE A UNIDADE ESCOLAR PARTICIPA/PARTICIPOU

Nesse item apresentaremos as avaliações que a unidade pesquisada participa atualmente e aquelas que já fizeram parte do cotidiano das salas de aula dos docentes que dessa pesquisa participaram. Tal item tem por objetivo, ilustrar e contribuir com a discussão dos dados que será realizada nos capítulos seguintes.

3.3.1 Nível Nacional

Assim como muitas unidades escolares municipais do país, a unidade pesquisada participa atualmente das seguintes avaliações em nível nacional: Provinha Brasil, ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e Prova Brasil.

Como anteriormente discutimos essas avaliações e ao decorrer desse trabalho por vezes retomaremos a discussão acerca dessas avaliações, não faremos uma discussão detalhada nesse momento.

3.3.2 Nível Estadual

A primeira experiência em avaliação externa no estado de São Paulo deu-se no contexto do Projeto Escola Padrão², em 1992.

Nesse ano houve a implantação da Avaliação da Jornada Única, pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo. O projeto era verificar os efeitos da jornada única nos anos do ciclo básico, de 1ª a 8ª série. Houve o acompanhamento longitudinal de 3.6000 alunos do Ciclo Básico de 60 escolas da região metropolitana de São Paulo entre 1993 e 1995. Esse estudo teve grande importância, na medida em que permitiu identificar “alunos-fantasmas”, matriculados sem estarem cursando, e por verificar que o desempenho dos alunos das chamadas Escolas-Padrão era semelhante ao observado nas demais modalidades de escola da rede estadual de ensino, o que ocasionou a extinção das Escolas-Padrão (OLIVEIRA, 2007).

²Consultar o DECRETO N. 34.035, DE 22 DE OUTUBRO DE 1991, disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.html>

Mas, a avaliação que consolidou no estado foi o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP, que no ano de 2016 completou duas décadas de existência.

As movimentações mais importantes envolvendo o percurso que antecedeu a implantação do SARESP ocorreram no início da gestão Mario Covas (1995-1998), do PSDB. As políticas públicas do Estado de São Paulo eram plenamente alinhadas às realizadas em âmbito federal, principalmente porque na década de 1990 o Brasil passou por uma série de mudanças na administração pública a partir da Reforma do Estado, em busca da recomposição do poder político, de mais eficiência, em termos operacionais, com grande participação do governo paulista nesse contexto, como aponta Oliveira Junior (2013).

Assim, na mesma direção que o governo federal e ancorado em seus princípios de Estado Avaliador na “emergência da avaliação como via de regulação educacional” (FREITAS, 2007), vários Estados brasileiros tomou como referência o SAEB e procuraram articular suas escalas de proficiência e matriz de referência. (SOUSA; OLIVEIRA, 2010). Tal medida foi adotada pelo Estado de São Paulo, com seu sistema de avaliação, o SARESP.

Seguindo esse panorama, o Estado de São Paulo, em 22 de março de 1995, no Comunicado SE 61, estabelece as diretrizes educacionais para o Estado para o período de 1995 a 1998.

Como levanta Rodrigues (2011, p. 18), as diretrizes educacionais para São Paulo consideravam necessárias: reforma e racionalização da rede administrativa, desconcentração e descentralização de recursos e competências, mudanças no padrão de gestão.

Em 1996, algumas ações e projetos que foram implementados, segundo a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, para garantir autonomia às escolas, estava a instituição do SARESP.

O SARESP foi criado em 1996, por meio da Resolução SE nº 27, de 29 de Março de 1996. Na época foi instituído como avaliação que visava:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o

planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996).

Bonamino e Sousa (2012), ao analisarem tal implementação, afirmam que

os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

Entretanto, após mais de uma década de aplicações consecutivas do SARESP, Bauer (2006), destaca que as ações de subsídio ao trabalho desenvolvido na sala de aula haviam sido relegadas a segundo plano em nome da ênfase ao controle do sistema por meio dos dados levantados.

Consideramos que tais alterações vão trazer interferências, que podem ser apontadas como um dos motivos desta ênfase ao controle do sistema, em oposição às ações de subsídio ao trabalho docente em sala de aula.

Diante disso, focalizamos alguns pontos relevantes durante o percurso histórico que tal avaliação apresentou, apontando suas fases, concepções ao longo de suas edições o que nos auxiliará para analisarmos as principais implicações negativas que o SARESP tem trazido para o trabalho pedagógico em sala de aula.

3.3.2.1 *Primeira fase do SARESP: Avaliação de entrada*

Em 1996, o SARESP avaliou alunos matriculados na 3ª e 7ª séries do ensino fundamental de todas as escolas da rede estadual, além das escolas municipais e particulares que aderiram ao processo de avaliação. Por ter ocorrido no início do ano letivo, em 23 de abril de 1996, como é apontado por Oliveira Junior (2013), a prova avaliou os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que foram trabalhados em sala de aula no ano anterior.

Os resultados da primeira avaliação do SARESP “ficaram à disposição dos docentes, para que intervenções imediatas de correção das dificuldades constatadas fossem efetuadas no decorrer do ano letivo” (MALDONADO, 2008, p. 29).

Em 1997, a avaliação seguiu os mesmos moldes do ano anterior, avaliando agora as 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental, com possibilidade de análise comparativa dos resultados entre os dois anos.

Na terceira edição em, 1998, o SARESP avaliou os alunos das 5^{as} séries do ensino fundamental e a 1^a série do ensino médio. Assim os mesmos alunos que realizaram as provas em 1996 e 1997 se repetiam. Com isso, segundo Maldonado (2008), foi desígnio da SEE/SP acompanhar ano a ano o processo de melhoria da mesma geração escolar e também avaliar se as dificuldades na aprendizagem desses alunos, diagnosticadas no início do ano letivo, tinham sido trabalhadas e sanadas no decorrer do ano.

Assim, a primeira fase do SARESP, que compreendeu as aplicações de 1996 a 1998, apresentou características de avaliação de entrada, porque suas aplicações ocorriam no início do ano letivo, com o intuito de oferecer informações relevantes ao desempenho dos alunos no ano anterior, proporcionando uma avaliação diagnóstica dos alunos para subsidio ao trabalho pedagógico em sala de aula.

No ano de 1999, o SARESP não ocorreu. Segundo Rahal, (2010, p. 53) isso se deu “pois se tratava de um projeto da gestão Covas e como a reeleição não era algo previsto, a avaliação SARESP também não fora”. Assim, a não realização do SARESP nesse ano, segundo Oliveira Junior (2013, p.60), “constitui uma ruptura de gestão bastante significativa no setor educacional paulista”.

3.3.2.2 *Segunda fase do SARESP: Avaliação de saída*

A partir do ano 2000, o SARESP mudou seu foco para uma avaliação de saída, com a “finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas pelos alunos” ao longo do ano letivo, como salienta o informe do SARESP. Outro ponto, é que o SARESP, enquanto estrutura, incluía de forma clara a participação das equipes escolares na avaliação, não só como forma de poder viabilizar a aplicação e correção das provas, mas de envolver professores, coordenadores e diretores na análise dos dados, na reflexão dos resultados obtidos e na elaboração de propostas a partir desses resultados analisados.

Para Calderón e Oliveira Junior (2012, p. 64), esse sistema de avaliação se colocou como política educacional capaz de contribuir para uma nova cultura de avaliação no ensino

de São Paulo, em busca de melhoria da qualidade educacional, no contexto, em ampla ascensão, da avaliação em larga escala no Brasil na década de 1990.

Em 2000, o questionário destinado à gestão escolar passou a ser respondido pelo diretor e pelo professor coordenador, ocorrendo também à inclusão de um questionário que se destinava ao supervisor de ensino. A partir desse ano a avaliação passou a ser aplicada no final do ano, diferentemente do que vinha ocorrendo até o momento.

Segundo Lopes (2007, p. 265), houve uma mudança na concepção de uso dos resultados, já que não podem mais servir para que a equipe escolar possa adequar seu trabalho para corrigir eventuais falhas durante o ano; agora as informações “passam a ser utilizadas para as orientações curriculares implementadas no ano posterior”.

Diante disso, observamos que o SARESP perde a característica de estudo longitudinal.

Em 2001, com a morte do Governador Mário Covas, assumiu o Vice Governador Geraldo Alckmin e, tendo Rose Neubauer à frente da Secretaria da Educação, levou o SARESP a apresentar mudanças significativas na forma de como a avaliação vinha ocorrendo. Orientando-se pela estruturação curricular definida pelo regime da Progressão Continuada e de acordo com a Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001, o SARESP ocorria nas séries finais dos ciclos I e II, portanto, o público alvo eram alunos concluintes das 4ª e 8ª séries. Ainda, de acordo com a Res.124/2001, os alunos iriam realizar “atividades de Língua Portuguesa (30 questões com ênfase em interpretação de texto e uma redação) com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos”, ou seja, a disciplina de Língua Portuguesa, deteve as condições para reprovar o aluno. Ainda, de acordo com Rahal (2010, p. 54) “o aluno reprovado nessa avaliação seria considerado reprovado em todas as demais disciplinas”.

Assim, temos um novo objetivo para o SARESP: “aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno”. (Art.2º, Res. Nº 124/2001). Esse momento é marcado por um novo paradigma da avaliação ainda não visto desde sua implantação. Esse ano foi marcado também pela classificação das escolas em cores: azul, verde, amarelo, laranja e vermelho para simbolizar, respectivamente, escolas acima da média geral, escolas pouco acima dessa média, escolas na média geral, escolas pouco abaixo da média e escolas bem abaixo da média.

Segundo Ribeiro (2008), a classificação foi também parâmetro para a definição de bônus aos professores e gestores. Chiste (2009) afirma que as cores também foram utilizadas para premiação de viagens e verbas para trabalhos pedagógicos das escolas consideradas bem classificadas. Logo,

a atuação do SARESP em 2001 recebeu críticas severas, principalmente de professores, primeiro por favorecer uma avaliação classificatória e punitiva, depois, por fomentar um ambiente de competição entre as escolas por intermédio da afixação de cores na porta das unidades escolares, a fim de revelar a condição relacionada ao desempenho de alunos e professores”. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 63).

Quando em abril de 2002, sai Teresa Roserley Neubauer, da SEE/SP, depois de quase sete anos no comando, e entra Gabriel Chalita, há uma nova alteração no SARESP. No final do ano o SARESP ocorreria nos moldes do ano anterior, entretanto, o resultado não foi utilizado para definir a continuidade dos estudos dos alunos avaliados.

Nesse ano, foi avaliado o menor número de alunos da rede estadual, comparado com as edições anteriores. Foram 297.258 alunos das 4ª e 8ª séries do final dos ciclos I e II do ensino fundamental.

Conforme Rahal (2010), o foco do SARESP voltou para a avaliação do ensino, centrando-se novamente na escola e, assim, monitorando a aprendizagem dos alunos em decorrência da escolarização, com vistas aos finais de ciclos.

Nesse ano também não foram aplicados questionários destinados aos alunos, à equipe gestora e comunidade escolar, como pontua Chiste (2009, p. 49):

Ainda em 2002, o SARESP centrou-se na avaliação do desempenho escolar dos alunos, não envolvendo como nas primeiras edições, procedimentos destinados a identificar variáveis que pudessem interferir no desempenho. Não foram aplicados outros instrumentos de avaliação, tais como questionários aos alunos e a outros agentes escolares.

Em 2003, todos os alunos das séries dos Ensinos Fundamental e Médio foram submetidos à aplicação do SARESP. Assim “o Governo do Estado de São Paulo cumpriria efetivamente seu papel de Estado Avaliador, assumindo o acompanhamento efetivo da aprendizagem dos estudantes no Regime de Progressão Continuada e na sua trajetória de escolarização”. (SILVA, 2006, p. 56). Segundo Oliveira Junior (2013) em 2003, o gasto com

a aplicação foi de R\$ 9,9 milhões para realizar o maior levantamento do país sobre qualidade do ensino.

Entretanto, segundo Collucci (2004), (apud CALDERÓN; OLIVEIRA JÚNIOR, 2012), o Governo omitiu dados da pesquisa para a rede, divulgando e destacando apenas aspectos positivos da avaliação. O então secretário da educação, Gabriel Chalita justificou a medida para evitar o estabelecimento de rankings por aluno, o que para ele não seria edificante do ponto de vista educacional.

No ano seguinte, o SARESP manteve a mesma estrutura e características de 2003, avaliando, segundo Maldonado (2008) novamente as habilidades leitoras e escritoras.

Em 2005, o SARESP manteve os mesmos moldes dos anos anteriores (2003 e 2004), tendo como novidade a introdução de uma prova de Matemática. Lembramos que a última vez que esse componente curricular havia sido avaliado no SARESP foi no ano de 2000. Outra novidade no SARESP de 2005 foi o mesmo ocorrer em dois dias, sendo distribuído entre eles as provas de Leitura e Escrita, Matemática e Redação.

Em 2006, com a mudança na gestão do Estado, devido ao afastamento do governador Geraldo Alckmin, para candidatar-se a presidência da República, assume o vice-governador Claudio Lembo e com ele Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos substituindo Gabriel Chalita na Secretaria da Educação. E assim, a nova secretária anuncia a suspensão do SARESP naquele ano, alegando a necessidade de analisar os resultados e rever o modo como a avaliação vinha sendo desenvolvida. Entretanto Ribeiro (2008) argumenta que tanto o atraso nas divulgações dos resultados de 2005, como a suspensão da avaliação em 2006 teve um viés relacionado com o ano eleitoral:

Uma das acusações feitas ao SARESP nesse ano foi o fato da demora na divulgação dos resultados do mesmo. A acusação realizada dizia que houve um sumiço do resultado do SARESP de 2005 e também o cancelamento proposital do SARESP, no ano de 2006, sendo essa uma estratégia política. De acordo com as acusações, esse acobertamento fez-se necessário, pois era sabido que o desempenho de 2006 seria pior que o de 2005, e isso seria uma má notícia em ano eleitoral. Verdade ou não, os resultados das aferições desse ano só foram divulgados depois das eleições. (RIBEIRO, 2008, p.183).

Ainda de acordo com Ribeiro (2008), a suspensão do SARESP pode estar relacionada também à concorrência com a Prova Brasil. Criada em 2005 pelo MEC, a avaliação nacional é realizada de forma semelhante, mas oferecida gratuitamente a toda a rede pública do país. Quase todas as prefeituras paulistas aderiram ao exame nacional. Algumas

cidades, como a capital, deixaram de participar do SARESP, que cobra R\$ 1,35 por aluno avaliado no município - para a rede estadual, o custo é zero.

3.3.2.3 *Terceira fase: As principais mudanças no SARESP*

A avaliação de 2007, de acordo com a SEE-SP, trouxe inovações “corajosas”, dentre elas a que o SARESP estaria acompanhando a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A partir deste ano, seria possível a comparação entre os resultados de ambas as avaliações, porque a escala do SARESP estaria dentro dos mesmos parâmetros e critérios definidos da avaliação nacional, SAEB. As avaliações do SARESP deveriam orientar e dar sustentação ao plano de metas da SEE-SP: “O SARESP ganha uma importância muito maior neste ano do que nos anos anteriores, porque a partir de agora o SARESP é o norte, o termômetro principal para a implantação de nosso plano de metas”. (SÃO PAULO, 2007)

Nesse ano, José Serra anunciou, conforme Ribeiro (2008), o alinhamento das ações educacionais em São Paulo às orientações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal. Dessa forma, o SARESP começou a passar por importantes mudanças teóricas e metodológicas, com o objetivo de acomodar-se tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala. Houve uma adequação, visando à convergência das habilidades e competências avaliadas no SARESP às competências e habilidades do Saeb/Prova Brasil (SÃO PAULO, 2009a).

Neste contexto de mudanças do SARESP, a secretária da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, e o Governador do Estado, José Serra, anunciaram o Plano de Metas, que segundo Bonamino e Sousa (2012, p.381) “evidenciou-se a importância que a avaliação em larga escala assumiria para essa gestão”. A 5ª meta estabelecida no Plano previa um aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais. Ao estabelecer essa meta, a Secretária indica a continuidade do SARESP, e, dentre as 10 Metas para uma Escola Melhor, duas enfatizavam o papel da avaliação em larga escala no desenvolvimento da política educacional paulista.

Meta 8 - Sistemas de Avaliação:

- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

Meta 9 - Gestão de Resultados e Política de Incentivos:

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais. (SEE-SP, 2012 apud BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 381).

Após enfatizarmos o papel da avaliação de larga escala para a SEE/SP neste governo, retomamos as mudanças no SARESP.

Em 2008, houve a inclusão das disciplinas de Ciências, para o Ensino Fundamental, e Biologia, Física e Química para o Ensino Médio. Diante disso, destacamos que a avaliação passou alternar nesse ano os seus componentes curriculares, assim, a cada ano, avalia-se um componente curricular diferente do anterior, dentre Biologia, Física Química para o Ensino Médio, e Ciências para o Ensino Fundamental.

Em 2008, foi lançado o Programa de Qualidade da Escola - PQE, criado para aprimorar questões da qualidade e equidade do sistema de ensino estadual paulista, observando o direito de todos os alunos aprenderem com qualidade (SÃO PAULO, 2008).

Com o PQE foi criado, pelo governo paulista, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Segundo a Resolução N° 74, de 6 de novembro de 2008, o IDESP é um indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas que permite definir metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação, permitindo estabelecer um diagnóstico de resultados sintéticos, metas e comunicação com o enfoque pedagógico. Ainda de acordo com a resolução, o IDESP é um índice que leva em consideração dois critérios complementares: o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam,

medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e o desempenho escolar medido pelos resultados, alcançados no SARESP.

A política de bônus recebeu nova regulamentação em 2008, aprofundando ainda mais o mecanismo da responsabilização relacionada aos professores. O valor pago anualmente aos docentes e funcionários do quadro da Secretaria da Educação faz parte de uma política de remuneração por resultados e cumprimento de metas e está vinculado ao desempenho e ao mérito, diferentemente dos formatos anteriores de bonificação³, que se baseavam mais na assiduidade do professor.

Em abril de 2009, Maria Helena Guimarães de Castro solicitou desligamento do comando da SEE/SP, para se preparar para concorrer ao cargo de Senadora nas eleições de 2010.

Seguindo as orientações definidas no ano anterior houve a inclusão na prova desse ano, componentes curriculares das Ciências Humanas (História e Geografia) e ficaram de fora Ciências e Ciências da Natureza.

Em 2010, houve nova inversão nas disciplinas avaliadas, porque foram excluídas as Ciências Humanas e inseridas as Ciências e Ciências da Natureza. O que chama atenção nessa edição, a sua 13ª, é sua estrutura atendendo ao que propõe uma avaliação externa, possibilitando o fortalecimento de informações comparáveis acerca da escolaridade básica do Estado de São Paulo, bem como monitorando as políticas voltadas para a educação, além do fortalecimento de material para orientação da gestão escolar.

Nesse mesmo ano, José Serra deixa o governo para se candidatar à presidência e assume seu vice, Alberto Goldman, ficando no cargo até o fim do ano, quando em 2011 assume Geraldo Alckmin como governador e Herman Jacobus Cornelis Voorwald, como Secretário da Educação, até então reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Em 2011, volta a ocorrer a aplicação idêntica ao ano de 2009, com uma diferença: a aplicação da redação passa ser representativa de 10% ao conjunto de alunos, excetuando o 3º ano. Segundo Oliveira Junior (2013) em entrevista para a *Revista Educação*, em maio de 2011, o novo Secretário “sinalizou para correções de rumo relacionadas a algumas das políticas do SARESP implementadas por seus antecessores”, principalmente Paulo Renato Souza e Maria Helena Guimarães de Castro. Ainda de acordo com o autor, “as políticas

³ Ver Lei Complementar 891/00 e 909/01 (SÃO PAULO, 2000 e 2001).

citadas e alvo de possíveis correções, bem como colocadas em desacordo, segundo o secretário, foram as relacionadas à bonificação e exame dos professores” (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 78).

No entanto, as possíveis correções foram suprimidas em sua gestão e passou sim a intensificar as políticas já existentes, assim como ampliar outras, como é o caso da política de meritocracia, até então destinados aos docentes e demais funcionários do quadro da Secretaria da Educação. Nesse ano, os alunos são o alvo dessa política de bonificação. Os alunos com melhor desempenho no SARESP, no 3º ano do Ensino Médio da rede estadual foram premiados com 12 mil notebooks. Tal prática foi regulamentada mediante a Resolução SE 14, de 13 de Março de 2013:

Artigo 1º - Será concedido prêmio aos alunos concluintes do ensino médio regular, das escolas da rede pública estadual, que tenham realizado todas as provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2011 e aos medalhistas de ouro e respectivos professores, da olimpíada de Matemática/2011, observando o disposto nesta resolução. (SÃO PAULO, 2013)

Em 2012, repetem as disciplinas avaliadas no ano de 2010 e a redação representativa.

A partir de 2013, tendo em vista o compromisso da SEE/SP de alfabetização dos alunos aos sete anos de idade, os estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental também participaram do SARESP, sendo avaliados em Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, nos mesmos moldes do 3º ano do Ensino Fundamental, ficando assim as disciplinas de Ciências Humanas, voltada aos alunos do 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio.

No ano de 2014, os resultados do SARESP do ano anterior foram divulgados mais cedo que nos demais anos, com o objetivo, segundo o Secretário de Educação, ser possível uma análise, discussão dos resultados para o aprimoramento do planejamento escolar das unidades escolares.

A edição desse ano ocorreu nos dias 11 e 12 de novembro, sendo avaliadas conforme o artigo 1º, inciso I da Resolução SE 41, de 31 de julho de 2014, todas as escolas da rede estadual e os alunos do ensino regular, matriculados nos 2ºs, 3ºs, 5ºs e 9ºs do ensino fundamental, nas 3ªs séries do ensino médio e uma amostragem de alunos matriculados no 7º

ano do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2014). Tal avaliação verificou e aferiu o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série nos seguintes componentes curriculares:

Artigo 5º - I – Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, aos alunos dos 2ºs, 3ºs, 5ºs e 9ºs do ensino fundamental, nas 3ªs séries do ensino médio;

II – Ciências (Ciências da Natureza) aos alunos dos 7ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza) aos alunos das 3ªs séries do Ensino Médio;

III – Redação, a uma amostragem de alunos de turmas dos 5ºs, 7ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e das 3ªs séries do ensino médio de cada rede de ensino. (SÃO PAULO, 2014).

A edição do SARESP de 2015 foi determinada por meio da Resolução SE – 41, de 18 de agosto de 2015, que determinou em seu primeiro artigo a sua realização nos dias 24 e 25 de novembro 2015, com a participação de:

I - todas as escolas da rede de ensino da Secretaria da Educação, em caráter obrigatório, abrangendo os alunos matriculados no 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio;

II – todas as escolas das redes municipais, da rede de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETEPS, da rede de ensino do Serviço Social da Indústria - SESI, e outras escolas estaduais não administradas pela Secretaria da Educação, bem como as escolas particulares que aderirem à avaliação, abrangendo, em qualquer dos casos, os alunos matriculados nessas escolas, nos anos/série indicados no inciso I deste artigo.

Em seu artigo quarto a resolução trazia que “a avaliação do SARESP visa a aferir, relativamente aos alunos avaliados, o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série e consistirá da aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática”.

O referente artigo trouxe ainda, em seu segundo parágrafo a constituição das provas

§ 2º - As provas serão constituídas na seguinte conformidade: 1 - para o 3º ano do ensino fundamental, predominantemente, de itens de resposta construída; 2 – para o 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de itens de múltipla escolha. § 3º – Serão aplicados diferentes tipos de cadernos de prova para cada ano/série e respectivas disciplinas.

Observamos que não houve alterações significativas em sua constituição em comparação com os anteriores.

Tal constituição de provas e séries/anos avaliados se repete em 2016, sem nenhuma alteração que chamasse a atenção. O que chamou a atenção mesmo, nesse ano, foi a troca de Secretário de Educação. O então Secretário Herman Voorwald, pediu demissão no fim do ano anterior. Herman liderava o processo de reorganização escolar que seria implantado em 2016 e levaria ao fechamento de 93 escolas. Com essa reorganização, os alunos seriam separados por ciclo escolar (fundamental 1 e 2 e médio).

Devido a várias ocupações de escolas (mais de 200), mobilização de estudantes, pais, professores e pela ampla discussão e divulgação na mídia, mais pedidos de liminar para suspender a medida por parte do Ministério Público e Defensoria Pública, o Governador Geraldo Alckmim suspendeu a reorganização para abertura de diálogo com a comunidade escolar, o que culminou no pedido de demissão do Secretário de Educação e sua substituição por José Renato Nalini no fim de janeiro de 2016.

Conforme apresentamos, o SARESP, desde sua implantação em 1996, sofreu várias alterações ao longo de suas edições. Tendo essa avaliação sido implantada na gestão do PSDB e tendo esse governo se mantido em suas dezessete edições num período de 18 anos, podemos observar que mesmo assim as concepções, pressupostos, práticas e políticas foram modificadas, aprimoradas ou reforçadas de acordo com cada governador e secretário da educação, Mario Covas (1995-1998 e 1999-2001), Geraldo Alckmin (2001-2002, 2003-2006, 2011-2014, 2015-a data atual), Claudio Lembo (2006), José Serra (2007-2010) e Alberto Goldman (2010); Rose Neubauer (1995-2002), Gabriel Chalita (2002-2006), Maria Lucia Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), Paulo Renato de Souza (2009 -2010), Heman Jacobus Cornelis Voorwald (2011- 2015) e José Renato Nalini (2016 a data atual).

Diante do que foi exposto, consideramos que o SARESP se mantém como uma perene política educacional. Destacam-se nessa política educacional, as implicações negativas que essa avaliação tem trazido para o trabalho pedagógico em sala de aula, as quais identificamos nas pesquisas em educação já realizadas e nos documentos que analisamos.

3.3.3 Nível Municipal

Na rede municipal de ensino a qual a escola pesquisada faz parte não há um sistema de avaliação em vigência como em alguns municípios. Diferente de outros municípios que buscaram nas avaliações nacionais seu exemplo e modelo para implementar suas políticas de avaliações externas e em larga escala em níveis municipais, esse município adota outra postura.

Existe um tipo de avaliação externa sendo desenvolvido no município. Tal avaliação possui caráter meramente diagnóstico, sendo utilizado pelos docentes como um recurso pedagógico de grande valia.

A avaliação em questão é a avaliação de sondagem do EMAI⁴. Essa avaliação consiste na aplicação de uma prova dissertativa com algumas situações- problemas do campo aditivo e multiplicativo, além de um ditado de quatro grupos de números, tudo de acordo com o nível do ano em que se encontra o aprendiz, ou seja, cada série/ano tem uma prova específica.

A rede municipal disponibiliza tais avaliações às escolas, as quais são aplicadas pelos próprios docentes regentes das turmas, que posteriormente é corrigido por eles e realizado uma tabulação de cada sala pelos próprios docentes. Na sequência é analisando a escola em sua individualidade e ainda a rede municipal como um todo, às vezes, de forma indireta comparando uma unidade escolar com outras unidades escolares.

A avaliação ocorre ao menos três vezes ao ano: uma no início do ano letivo (em meados de fevereiro ou março), uma segunda aplicação logo no retorno do recesso de julho e uma última no final do ano letivo, em meados de novembro.

O que se observa é que os docentes têm utilizado os dados dessas avaliações para repensarem seu trabalho pedagógico e encontrarem estratégias, metodologias de como trabalhar para que os alunos avancem ao longo do referente ano letivo.

⁴ Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), compreende um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, a avaliação de desempenho dos estudantes e elementos chave de promoção da qualidade da educação. Na prática em sala de aula, os docentes e alunos têm disponibilizados dois volumes de livros denominados EMAI, com situações de aprendizagens diversas, envolvendo todos os conteúdos das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

A partir dos dados coletados por meio das entrevistas com os professores, observamos que a rede municipal tem proporcionado algumas formações aos docentes e as horas das atividades coletivas, no HTPC, é concedido espaços para a apresentação desses dados, análises e estudos voltados para sanar as dificuldades dos aprendizes da unidade escolar.

Outra avaliação que a rede municipal de ensino em questão realiza é a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) de Língua Portuguesa. Essa avaliação é comprada da rede estadual de educação de São Paulo. É uma avaliação também de cunho diagnóstico, baseada nas habilidades e competências do SARESP e na matriz de referência da Prova Brasil.

A avaliação não é obrigatória para as unidades, mas há uma orientação por parte da Secretaria de Educação para que seja aplicada, para realizar um mapeamento das dificuldades dos aprendizes quanto aos conhecimentos mínimos para a série/ano que se encontram.

A avaliação deve ser aplicada bimestralmente, ou seja, há quatro aplicações ao longo de cada ano letivo, sendo aplicada sempre no início do bimestre corrente. Entretanto por questões gerenciais, a primeira aplicação desse ano letivo só ocorreu no final do primeiro bimestre (fim de abril/2017) e a versão do segundo bimestre não foi aplicada por várias unidades escolares, pois devido problemas operacionais a Secretaria de Educação não conseguiu realizar a impressão das avaliações, ficando as unidades convidadas a aplicarem-nas por conta própria, caso julgassem válidas como provas bimestrais.

Tanto no primeiro bimestre, quanto no segundo bimestre, houve orientação de se aproveitar as notas obtidas nessa avaliação para compor os instrumentos avaliativos do referente bimestre, caso cada docente julgasse pertinente.

Por fim, temos nessa rede a prática da avaliação da sondagem da escrita dos alunos, desde a pré – escola até o quinto ano do Ensino Fundamental. Tal avaliação consiste num ditado de quatro palavras (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, além de uma frase de um mesmo campo semântico). Até o ano de 2016 o campo semântico era escolhido aleatório por cada docente, mas a partir do ano de 2017 por orientação da Secretaria Municipal de Educação ficou determinado que todas as turmas e escolas deveriam realizar o ditado com as mesmas palavras e frases, para que pudessem realizar as devidas comparações, pois o nível de dificuldade seria o mesmo para todos, a famosa, prova padronizada. Essa aplicação ocorre cinco vezes durante o ano letivo: início do ano e fim de cada bimestre.

Novamente observamos que os dados coletados dessa avaliação, são utilizados pelos docentes para encontrarem estratégias de como levar os aprendizes a se desenvolverem nas fases de escrita.

Mesmo essas avaliações sendo considerado por nós, como avaliações externas, poderemos observar quando da discussão das falas dos docentes entrevistados em nossa pesquisa, que em sua maioria eles desconsideram essas avaliações que a rede realiza como sendo um tipo de avaliação externa.

Deparamo-nos então com algumas inquietações, que não conseguimos encontrar respostas durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Por que os docentes não consideram as avaliações desenvolvidas pela rede, como avaliações externas, mesmo elas sendo consideradas padronizadas explicitamente? Será que essas avaliações foram tão bem aceitas pelos docentes, que eles não conseguem se posicionar criticamente frente a elas? Será que devido essas avaliações serem desenvolvidas em nível municipal a aceitação é maior? Será que pelos docentes se identificarem e identificarem seus alunos nesses processos avaliativos, a adesão é mais fácil?

Aí temos várias lacunas, que merecem pesquisas para serem preenchidas. Fica o convite a outros pesquisadores.

3.4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Considerado que toda política é como se fosse uma moeda e assim possuem suas duas faces: seus limites e suas possibilidades. Não diferente, é o que observamos acerca da política de avaliação externa e em larga escala instaurada no Brasil há mais de duas décadas. Nesse item, discutiremos essas duas faces da moeda, esperando que você possa escolher um dos lados, ou até mesmo, compartilhar conosco dos dois, como temos feito ao longo de nossas discussões.

Arelaro (2005) já previa a expansão desenfreada de exames e avaliações nacionais, ao nos apresentar um posicionamento do estabelecimento do sistema nacional de avaliação e do novo papel do Estado ao afirmar que

o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, em substituição à proposta de um sistema nacional de educação, reivindicada por educadores e deputados

democráticos, completa essa nova função do Estado Nacional, pois é a partir dele que o Brasil adotará – e considerará um avanço – a sistemática de exames nacionais, elaborados e executados de forma centralizada, que se constituirão no momento seguinte, em indicadores de competência docente, escolar e dos sistemas educacionais. (ARELARO, 2005, p. 1054).

E o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação acabou por configurar modelo para que as secretarias estaduais e municipais de educação pudessem elaborar seus próprios sistemas de avaliação externa e em larga escala. Para termos uma ideia, em 2016, 21 estados da federação contavam com avaliações próprias. O mesmo movimento em direção aos testes é observado nos municípios. Pesquisa realizada pelo INEP em parceria com a Fundação Carlos Chagas junto aos secretários de educação municipais e respondido por 4.309 deles, indicou que 1.784 municípios (41% dos respondentes) contam com avaliações próprias e que 905 deles (21% dos respondentes), apesar de ainda não possuírem uma, pretendem desenvolvê-la (BAUER et al., 2015).

Seguindo nessa direção Werle (2010), destaca que “a manutenção do sistema de avaliação em larga escala por décadas estabelece uma tradição e uma pressão por sua continuidade”. (WERLE, 2010, p.34).

Além da pressão por continuidade do sistema nacional de avaliação, “o que se evidencia é uma tendência de governos estaduais organizarem seus sistemas de avaliação, em moldes semelhantes ao delineado pelo Ministério da Educação” (SOUZA, 2013, p. 67), criando em muitos casos até seus próprios indicadores, como no caso de São Paulo, que possui indicador próprio, o IDESP.

De acordo com Bonamino (2002) a lógica do sistema de avaliação se baseava na preocupação com os índices e a qualidade dos serviços educacionais e na necessidade de um gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação, valorizavam as informações obtidas por meio da aplicação de testes aos alunos como suporte à tomada de decisões na área educacional.

De acordo com Afonso (2009), as experiências de avaliação em larga escala foram introduzidas no cenário educacional brasileiro em um contexto de mudanças empreendidas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seus poderes político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação.

Torres (2001), ao fazer um balanço dos dez anos da Conferência Educação para Todos, ocorrida em Jontien na Tailândia, em 1990, analisa que

a uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais forte da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 1990. (TORRES, 2001, p.79).

Criticando a lógica neoliberal do sistema capitalista, Freitas (2007) destaca que essas avaliações externas acabam sendo fator constituinte de uma política de responsabilização, na qual o Estado se rescinde de qualquer responsabilidade pelo ensino de má qualidade, transferindo-a para as instituições.

Para o autor, as avaliações externas de larga escala, em curso no Brasil, seriam uma ferramenta das políticas públicas neoliberais para responsabilizarem a escola e seus profissionais pelos resultados educacionais alcançados.

Para Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016, p. 25) “imaginar que uma boa escola possa ser caracterizada apenas a partir de medidas de alguns de seus resultados é desconhecer a importância que têm os processos utilizados para se chegar a eles”.

Para eles a educação escolar envolve muito mais que Língua Portuguesa e Matemática. A educação física, as artes, os estudos sociais, entre outros, permitem agregar outras habilidades também importantes para permitir que os alunos façam sua leitura de mundo. Assim, “fazer inferências sobre a qualidade da educação a partir dos resultados nos testes de leitura e matemática é insuficiente” (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p.25).

Ademais, podemos cair no inevitável estreitamento do currículo, pois

dada a centralidade que os testes vêm ganhando e a crescente preocupação em preparar os alunos para eles, o foco em testar apenas leitura e matemática e a dificuldade em elaborar itens para testar algumas habilidades fazem com que temas importantes deixem de ser tratados e sala de aula. (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Essa questão do estreitamento curricular tem levado estados e municípios basearem seus currículos nas habilidades, descritores e competências avaliadas nas avaliações externas e em larga escala em nível nacional. Assim, indiretamente passamos a ter um currículo básico comum em todo território nacional, sem respeitar as particularidades, sejam elas do aluno, da instituição ou da região, mesmo que isso não esteja explícito.

Ao analisarmos uma das avaliações que a escola pesquisada participou, concordamos com Rodrigues (2011, p. 51), de que “nesse sentido, o SARESP acaba reduzindo a autonomia das unidades escolares no que diz respeito ao contexto local em favor de um currículo unificado para a rede estadual paulista, impondo os conteúdos escolares a ser desenvolvidos”.

Mesmo que a escola pesquisada não pertença à rede estadual de São Paulo, ela e as demais escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente adotam material semelhante, para não dizer, idêntico ao que a rede estadual submete seus alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a saber: EMAI e Programa Ler e Escrever, que possuem idealização nos descritores do SARESP e SAEB.

A partir do ano letivo de 2017, ficou determinado pela Secretaria Municipal de Educação, que o material a ser trabalhado em sala de aula, durante as aulas de matemática seria o EMAI, deixando o livro didático ou outros recursos pedagógicos, como complemento ao tal material. Assim como trabalhar com o Programa Ler e Escrever foi algo colocado como obrigatório pela Secretaria de Educação. Foi distribuído aos professores durante os três dias de planejamento (de 01 a 03 de março) as matrizes de avaliação processual, no caso os conteúdos a serem abordados durante o ano letivo por cada agrupamento, estes em conformidade com as avaliações externas nacionais, em especial Avaliação Nacional da Alfabetização e Prova Brasil.

Além disso, houve um enfoque direto nos resultados alcançado pela unidade escolar pesquisada ao longo dos anos, sendo mostrado excessivamente pela Orientadora Pedagógica de onde saímos, por onde passamos e para onde devemos ir. Sendo apresentado em sua fala, que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação a elas, têm focalizado as metas do IDEB.

Para ter uma noção, a própria concepção do Programa Cidade Escola (projeto de educação em tempo integral, criado em 2010 na rede municipal de Presidente Prudente) terá como oficinas de Língua Portuguesa e Matemática direcionadas exclusivamente para sanar as dificuldades dos alunos. O próprio critério de acesso ao programa foi alterado. A partir desse corrente ano letivo, o primeiro requisito para a participação é aquele aluno que apresentar maior defasagem nessas duas disciplinas.

O que observamos, é que a partir desse momento a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente esta dizendo a comunidade que o foco de suas unidades escolares, de que os processos de ensino e de aprendizagem devem ser focados nas matrizes curriculares (descritores, habilidades e competências) das avaliações externas. O objetivo agora é alcançar as metas preestabelecidas, nem que para isso, deixemos de lado, outros aspectos tão importante para o desenvolvimento integral de nossos estudantes.

Concordamos com Barreiros (2002), que ao analisar as avaliações externas e em larga escala, afirma que elas têm influenciado a gestão escolar, o currículo escolar e toda a dinâmica da escola,

com a expansão da massa de avaliações desenvolve-se o receio da repercussão dos resultados decorrentes do processo avaliativo, que define novos currículos, o orçamento das escolas, formação e salários dos professores. Isto é, escola com baixo desempenho, menor gratificação, e conseqüentemente, faz com que professores se vejam pressionados ao uso de parâmetros e diretrizes curriculares, de forma a garantir o aprendizado dos conteúdos básicos cobrados nas avaliações, já que se cobra dos professores e das escolas a eficácia dos recursos que neles são investidos. Cobra-se dos alunos as competências e habilidades nos resultados dos exames para garantir um nível de qualidade satisfatório comparado às políticas internacionais, assim como também cobra-se uma política eficaz de parte do governo para diminuição das iniquidades existentes. (BARREIROS, 2002, p. 5)

Consideramos que seja válido, darmos uma pausa nessa discussão das avaliações externas e em larga escala, em nível nacional, e propor uma discussão da avaliação realizada em nível estadual, a qual, a unidade escolar pesquisada participou por algumas edições (constam dados de que a participação foi até a edição de 2014, quando a partir do ano seguinte a rede municipal que optasse pela participação, deveria custear a avaliação com recursos próprios). A avaliação em questão, é o SARESP.

Embora seja direcionado aos alunos, o SARESP é uma avaliação sistêmica e, por isso, acaba interferindo em muitas relações sociais dentro da escola, em especial no trabalho pedagógico em sala de aula.

Diante da discussão realizada até o momento, observamos que as avaliações externas, no nosso caso, o SARESP, ao incitarem a competição entre as unidades escolares, professores e alunos, trazem consequências preocupantes e equivocadas para o trabalho pedagógico, conforme apontam as pesquisas já realizadas.

Conforme Bauer (2006, p. 156), os resultados do SARESP “têm sido pouco utilizados para propiciar uma reflexão coletiva e formativa, que auxilie os professores no dia-a-dia em sala de aula”. Sendo muito mais utilizado para “premiar, punir e classificar, dificultando a reflexão coletiva e formativa nas escolas” (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 76).

Como aponta Schneider (2013, p. 27), os resultados desses testes estão sendo utilizados pelos docentes para:

[...] planejar suas aulas, avaliar a sua prática pedagógica, rever conteúdos, preparar suas próprias avaliações e, até mesmo, realizar atividades de treinamento com os alunos. Indagado acerca da finalidade da utilização dos exames em sala de aula, um professor assume “Utilizo as provas como atividade diferenciada, mas umas questões apenas e não uma sequência de questões” (Professor de 2ª série dos anos iniciais), no intuito de minimizar a intenção de fabricação dos resultados das provas.

Posição semelhante obtemos de Bomfim (2009, p. 23) ao afirmar que

[...] o conhecimento a ser ensinado na educação básica está traduzido em competências, nos PCNs, assim como o que será avaliado pelo SAEB, Prova Brasil e ENEM [...]. Além disso, a força da “pedagogia de resultados” e do atrelamento das ações ao IDEB tem levado as redes de ensino a promover simulados para o ENEM, Prova Brasil, numa inversão completa do sentido democrático da avaliação. (BOMFIM, 2009, p. 23)

Carneiro, Assunção e Barros (2012, p. 121) corroboram a posição dos demais autores citados, assinalando que:

[...] estes profissionais se veem constantemente em conflito entre a tão propalada autonomia docente e a pressão imposta pela cultura dos resultados, manifesta nas avaliações externas que constituem forte mecanismo de controle sobre o trabalho docente, inclusive incorrendo na sua desqualificação à medida que os professores não mais decidem sobre questões importantes de seu trabalho, como a definição dos conteúdos, por exemplo; ao contrário, passam a “ensinar” numa perspectiva estandarizada, padronizada, focada na realização dos testes e na obtenção dos resultados em detrimento, muitas vezes, da valorização do próprio processo ensino-aprendizagem.

Schneider (2013) avalia ainda que a implementação dos exames padronizados pelo Estado é articulada em torno de um conjunto de orientações tanto para docentes como para os gestores:

[...] com a finalidade de alinhar as suas ações às expectativas das avaliações. Além disso, são disponibilizados aos docentes simulados para a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Enem os quais vêm servindo de importante ferramenta para o trabalho em sala de aula. (SCHNEIDER, 2013, p. 27)

Na mesma direção, Arcas (2009) identifica que, com base nos resultados do SARESP, os professores de uma escola orientam os planos de ensino, adotando o modelo dessa avaliação no ambiente escolar em atenção e atendimento aos seus conteúdos, “chegando ao requinte de aplicarem provas seguindo os mesmos procedimentos do dia do SARESP, pois

dessa forma os alunos estarão mais bem preparados para responderem a prova” (ARCAS, 2009, p. 160).

Em sua pesquisa de mestrado, Alves (2011) analisou algumas táticas docentes em relação ao SARESP. Dentre elas, destaca a aplicação de simulados a fim de preparar os alunos para essa avaliação e melhorar os seus resultados.

Conforme Calderón e Oliveira Junior (2013), esse treinamento dos alunos ocorre em atenção aos conteúdos e resultados da avaliação, bem como à política de bonificação. Rodrigues (2011, p. 73) entende que a atual política educacional paulista relacionada ao SARESP e aos seus resultados, envolvendo controle e responsabilização meritocráticos, “cria um descompromisso com o currículo em vista de um treinamento dos alunos para os exames, reduzindo a aprendizagem efetiva a critérios superficiais de atendimento à avaliação”.

Pinto (2011) relata que, em função da política de bonificação, os professores são orientados a prepararem os alunos para as questões das provas do SARESP e, quando os resultados não são os esperados, a prática docente fica permeada por sentimentos de fracasso e culpa. Para Rodrigues (2011, p. 76), “a avaliação, como vem sendo utilizada pelo Estado, tem servido o engessamento do currículo e controle excessivo da escola, determinando os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, pelos quais serão avaliados no SARESP”.

Assim, esse treinamento excessivo dos alunos para realizarem as provas acaba por desencadear nas salas de aula outras implicações negativas para o trabalho pedagógico. Um bom exemplo é o direcionamento do currículo e do trabalho pedagógico.

Ao realizarem esses simulados e provas semelhantes ao SARESP, os professores direcionam as suas aulas para essa avaliação, rompendo com aquilo que mais preconizam nos seus planos de aula e com a bandeira que levantam na educação: formar o aluno-cidadão crítico. Por exemplo, observamos em algumas pesquisas que “alguns professores, para treinar questões que exigem a interpretação de texto dos alunos, simplesmente planejam suas aulas incluindo um maior ou um menor número de questões do SARESP nas suas atividades diárias com os alunos” (ALVES, 2011, p. 118). Outros professores

[...] levam a prova do SARESP para a sala de aula, aplicam os exercícios, elabora atividades seguindo esse modelo, corrigem e analisam as redações seguindo a estrutura de análise e correção propostas pelo SARESP, incluem ou eliminam conteúdos do planejamento de ensino e de aulas conforme o que “caí” no SARESP. (ARCAS, 2009, p. 152)

Com isso observamos que “muitos professores postergam ou substituem atividades de seus planos de ensino para trabalhar essas questões” (ALVES, 2011, p. 118).

Assim, de acordo com os achados de Alves (2011), as ações das professoras pesquisadas – que estão redirecionando as suas atividades para treinamentos dos alunos e conteúdos exigidos nas avaliações externas, em detrimento de uma formação mais ampla da base geral – acabam por refletir ações de outros tantos professores.

Pinto (2011) também sinaliza que, em razão de determinações vindas de cima para baixo, isto é, da SEE/SP para a escola:

[...] o professor acaba sendo compelido a dedicar parte de suas aulas para o treinamento dos alunos para o SARESP. E isso traz consequências diretas que afetam o objetivo final da escola, pois tempos preciosos que poderiam ser utilizados em favor do ensino e da aprendizagem são dedicados à preparação do aluno para responder às questões do SARESP. (PINTO, 2011, p. 154)

Observamos que, sendo pressionado a obter melhores resultados pela instituição superior, representada nesse caso pela SEE/SP, o professor acaba por direcionar o trabalho em sala de aula para essa avaliação, como aponta Jesus (2014) em pesquisa em uma escola do interior de São Paulo.

Dentre outros aspectos, os professores entrevistados elencam que “a pressão por resultados educacionais implica em trabalhar em sala de aula o que é cobrado no SARESP” (JESUS, 2014, p. 129). Uma das falas dos professores entrevistados, ao comentar essa cobrança e essa pressão pela busca da meta, reforça o direcionamento do trabalho pedagógico em sala de aula: “Trabalhar somente o que se pede no SARESP” (JESUS, 2014, p. 129).

Ainda de acordo com a autora, com base nos depoimentos colhidos dos professores, ela percebeu que os docentes apontam também que “os professores consideram os resultados do SARESP para o planejamento de suas aulas com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências exigidas na prova e com o intuito de atingir os índices pré-estabelecidos” (JESUS, 2014, p. 130).

Na mesma direção e suprimindo a possibilidade de atuação objetivando a função social da escola, uma das professoras participantes da pesquisa de Peixoto (2011) afirma em seu depoimento que elas devem direcionar o seu trabalho em sala de aula para o SARESP deixando de lado outros conteúdos e atividades:

A gente tem que se voltar para SARESP e deixar de lado aquilo que a gente queria realizar quanto profissional com os alunos. Então tem que treiná-los para o

SARESP, essa é a palavra infelizmente e isso é muito ruim. Você tem que interromper os seus objetivos, o seu planejamento, porque o principal passa a ser treinar o aluno para ir bem no SARESP. (P5C apud PEIXOTO, 2011, p. 63)

Além disso, observamos que os docentes são influenciados e orientados pela SEE/SP a utilizarem materiais produzidos exclusivamente para o treinamento, focando os conteúdos a serem trabalhados naquele corrente ano letivo, com determinado ano/série em sala de aula, que posteriormente serão cobrados na avaliação do SARESP.

Diante disso, concordamos com Rodrigues (2011, p. 67) que “o uso dos materiais e provas anteriores do SARESP, do modo que foi apontado por alguns professores como forma de treinamento, somente reproduz o modelo de realização de avaliações, influenciando o trabalho em sala de aula”.

A distribuição desses materiais pela SEE/SP aos docentes deu-se inicialmente em 2008, com a nova proposta curricular denominada *São Paulo faz escola*, que contava com um jornal para o aluno. No ano seguinte, passou a contar com cadernos para todas as disciplinas, tanto para o aluno, como especialmente para o professor, o qual se tornou um orientador para a sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Podemos fazer tal constatação com base na observação da fala de uma das professoras participantes da pesquisa de Peixoto (2011):

[...] antes eu tinha mais liberdade. É claro que tinha que ser feito sempre o planejamento, mas eu tinha liberdade, hoje eu já cheguei a receber até apostila e tendo que trabalhar dentro daquela apostila, porque tinha que ter resultados. Então eu não vejo saída. (P2A apud PEIXOTO, 2011, p. 65)

Na pesquisa de Pinto (2011), uma das professoras tece a seguinte observação acerca desses materiais distribuídos pela SEE/SP: “o objetivo do caderno do professor e do aluno é orientar o professor para essas avaliações, avaliação do SARESP e creio que está sendo feito, em partes, mas ela orienta sim nosso trabalho. No sentido de orientar o currículo”. (PROFESSORA CÍNTIA apud PINTO, 2011, p. 142).

Seguindo na mesma direção, outra professora participante da pesquisa de Pinto (2011), ao tecer críticas à forma como a Proposta Curricular da SEE/SP chega à escola, relata que “tudo isso foi imposto e o professor foi obrigado a trabalhar da forma como foi ‘exigida’:

seguir o caderno do aluno e o que reza a matriz curricular para que a escola atinja a média do SARESP. Tudo se faz em função do SARESP” (PROFESSORA BEATRIZ apud PINTO, 2011, p. 142).

A mesma professora da referida pesquisa vai além ao mencionar que esse material tem servido para o direcionamento do trabalho docente em sala de aula e para o exacerbado treinamento dos alunos: “o professor tem o compromisso de ter que seguir a risca o caderno do aluno e TREINAR o aluno aos moldes do SARESP” (PROFESSORA BEATRIZ apud PINTO, 2011, p. 143, destaque do autor).

A meu ver, tais práticas, já discutidas por mim em trabalhos anteriores (SANTOS; SABIA, 2014 e 2015), indicam que a política avaliativa proposta para todos os níveis educacionais, e em particular para a educação básica, tem se revelado como um forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de estabelecer o domínio dos saberes desenvolvidos em sala de aula.

Assim, observamos que essas provas reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, para depois serem avaliados nos exames externos.

Consideramos que tal implicação tenha sido uma consequência principalmente da política de bonificação por resultados, implementada com uma “roupagem modesta” em 2000 e repaginada a partir de 2008 com a implementação do IDESP e da política de bonificação por resultados da SEE/SP, conforme já apontamos anteriormente.

Conforme Bonamino e Sousa (2012), as políticas de responsabilização que têm fortes consequências, como o pagamento do bônus, levam não só os gestores, mas também os professores, a se preocuparem com os resultados dessa avaliação, que por consequência recaem nessas práticas tão evidenciadas nas pesquisas, pois:

[...] é o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as fortes – que exacerbaria a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividades nele presente. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386)

Outra implicação que possivelmente decorre das que já mencionamos é a comercialização de notas na sala de aula. De acordo com as análises realizadas nas pesquisas,

essa comercialização consiste na atribuição de pontos extras caso os alunos realizem a avaliação, ou até mesmo a utilização da nota obtida nessa avaliação para compor as notas bimestrais.

Freire (2008) detectou que na avaliação de 2005 os professores e a equipe gestora de determinada escola pertencente à rede estadual de ensino de São Paulo decidiram atribuir notas bimestrais aos alunos de acordo com as notas obtidas na avaliação. Assim, no dia da aplicação foi entregue junto ao gabarito oficial da avaliação uma filipeta na qual os alunos deveriam transcrever as mesmas respostas dadas à prova oficial. Após a realização do exame, em razão da demora da divulgação dos resultados, os próprios professores da unidade escolar resolveram as questões e elaboraram um gabarito extraoficial para validar as notas bimestrais prometidas aos alunos.

Do mesmo modo, Arcas (2009) identificou na fala de um dos entrevistados da sua pesquisa essa prática utilizada pelos professores em atribuir uma nota ao SARESP para compor a nota bimestral do aluno:

Na escola usamos o resultado do SARESP como uma das avaliações do bimestre. Se não sai logo, o gabarito, antes do fechamento do bimestre, nós montamos um gabarito e corrigimos os cadernos de questões. Essa nota vai para a avaliação do bimestre. [...] vale para todas as matérias. A gente colocava para eles (alunos) que nós usamos a correção dos professores, pois o resultado oficial não sai a tempo. (PCXI apud ARCAS, 2009, p. 122)

Lammoglia (2013) também identificou nas falas dos seus entrevistados que os professores aplicam simulados das mais diversas disciplinas curriculares e que as notas obtidas compõem a nota bimestral, assim como a nota obtida na própria avaliação do SARESP.

Essa prática, a nosso ver, foi uma ação adotada pelos docentes com o objetivo de incentivar a participação na avaliação, fazendo com que os alunos levassem a sério aquele momento, já que estes não podiam encontrar significado na avaliação proposta pelo Estado. Diante disso, observamos que os alunos estão mais interessados nas notas como um fim em si mesmo. Assim, “troca-se notas por atitudes” (HERNANDES, 2003, p. 144). Segundo Sousa (1997, p. 96), “a avaliação chega a ser confundida com os momentos de atribuição de conceitos, e os alunos sentem-se compromissados não com a aquisição de determinados conhecimentos, mas antes, com a conquista de determinados conceitos”.

Um entendimento que não foi tão explícito – e que, a nosso ver, pode ter ficado camuflado, não se repete com certa frequência nas pesquisas analisadas, em outras implicações, por exemplo, no direcionamento do trabalho do professor, mas que podemos observar nas pesquisas de Peixoto (2011), Rodrigues (2010), Freire (2008) e nos próprios documentos elaborados pela SEE/SP e pelo governo do estado – é a concentração que a avaliação faz em componentes curriculares exigidos no SARESP em detrimento de outros conteúdos que são importantes para a formação integral do aluno, indispensáveis para o cumprimento da função social da escola.

Para exemplificar a nossa afirmação, recorreremos à pesquisa de Peixoto (2011), na qual relata que uma das principais mudanças sentidas pelas professoras participantes em relação ao SARESP na sua prática na sala de aula foi em relação aos conteúdos: “A maioria delas apontou que tiveram que intensificar os conteúdos ligados à Língua Portuguesa e Matemática, que são as disciplinas contidas na prova, deixando outros conteúdos que elas julgavam importantes de lado” (PEIXOTO, 2011, p. 63). De acordo com Rodrigues (2010, p. 135), “a partir dos relatos pode-se averiguar, mesmo com níveis diferentes de desenvolvimento, determinada padronização dos conteúdos voltados quase que exclusivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”.

Com base na análise dos documentos que ditaram as configurações das edições do SARESP, observamos que, por mais de dez anos e dez edições da avaliação, os componentes curriculares avaliados se concentravam em Língua Portuguesa, Matemática e uma redação. Em raras exceções, em algumas edições observamos a cobrança de outros componentes curriculares, mas ainda de forma amostral.

Somente em 2008 a avaliação passou a intensificar a utilização dos demais componentes curriculares, entretanto, alternando-se nas suas edições. Se analisarmos a avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, observamos que a concentração ainda está nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Rodrigues (2010) identificou que as professoras têm trabalhado nas suas aulas somente os conteúdos desses dois componentes curriculares e as demais disciplinas – como História, Geografia e Ciências, Arte, Educação Física, que apresentam perfis que geralmente estimulam o debate crítico e questionador, mas que não são cobrados pela SEE/SP – é deixado de lado. O autor ainda aponta que o “desenvolvimento de seus conteúdos em sala fica a cargo do professor” (RODRIGUES, 2010, p. 136).

De acordo com Freire (2008), os professores que ministram a disciplina de Língua Portuguesa, que foi a única disciplina a ser cobrada em todas as edições da avaliação, e de Matemática, avaliada com mais frequência, são cobrados e acabam por ser responsáveis pelos baixos índices das suas escolas: “A impressão que se tem é a de que se a escola não teve bom desempenho, isso se deve ao desempenho em sala de aula dos professores destas disciplinas” (FREIRE, 2008, p. 65).

Diante disso, remetemos à reflexão de Sousa e Lopes (2010, p. 56), que questionam se “essas áreas do conhecimento são suficientes para se medir a qualidade do ensino? A inserção e inclusão das novas gerações – papel social da escola básica – se dá somente a partir de bons desempenhos nessas áreas?”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Peixoto (2011, p. 83) nos coloca contra o muro indagando “o que estamos deixando de lado? Ao privilegiar apenas leitura, escrita e cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas de mercado?”. Desse modo, concordamos com Peixoto (2011, p. 64) que “os conteúdos tidos como mais importantes são os relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando uma hierarquização do conhecimento”.

A fim de explicitarmos essa hierarquização do conhecimento mencionada pela autora, tomemos as séries iniciais do ensino fundamental, nas quais não é cobrado o desenvolvimento das disciplinas de História, Geografia e Ciências, ficando a cargo dos professores oferecerem ou não os conteúdos correspondentes a essas matérias. Assim, os professores acabam por concentrar e focar o seu trabalho docente em sala de aula apenas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, os quais posteriormente serão aferidos pelo sistema de avaliação vigente, deixando de lado os demais e a cargo dos professores das séries finais do ensino fundamental, conforme concluiu Rodrigues (2010, p. 139): “As entrevistas indicam que a prática das professoras é movida, em grande parte, por elementos que serão verificados posteriormente nos testes padronizados em detrimento às outras áreas do ensino”.

A partir desse exacerbado foco em componentes curriculares, que é determinado a partir de um currículo prescrito pela SEE/SP, acabamos por identificar outra implicação no trabalho pedagógico em sala de aula: a regulação do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Jesus (2014) observou a vigilância do trabalho realizado em sala de aula do professor por parte da equipe gestora da escola em que desenvolveu a sua pesquisa. O coordenador pedagógico passou a acompanhar as aulas dos docentes, verificando como eles têm aplicado a proposta curricular em sala de aula. Isso ocorreu a partir, principalmente, de 2008, depois da

implementação da Proposta Curricular de São Paulo, e foi intensificado pelas cobranças de metas acarretadas pelo SARESP e pelo IDESP.

Esse fato foi assinalado também por Rodrigues (2010), que observou que o professor passou a ser vigiado pela coordenação pedagógica, mediante o que a escola chama equivocadamente de avaliação docente. Seguindo um documento denominado “Roteiro de observação e acompanhamento”, o professor-coordenador “assiste à aula do professor e ao final emite suas observações fazendo o professor da sala tomar ciência assinando o documento” (RODRIGUES, 2012, p. 9). O que mais chama a atenção não é a mera avaliação que mascara a vigilância do trabalho docente, mas o que Rodrigues (2012, p. 9) aponta: “Destaca-se que neste roteiro há o registro se o professor da sala está seguindo, ou não, as Orientações Curriculares da SEE”. Trata-se de um forte indício de controle do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor. Frente ao exposto, a regulação do trabalho que o professor realiza em sala de aula nada mais é que a verificação se ele está aplicando o currículo prescrito pela SEE/SP.

Identificamos outras implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula nas pesquisas que consultamos. Ao analisar a pesquisa de Alves (2011), observamos as seguintes implicações: exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da avaliação, planejamento de ensino baseado no cumprimento das metas, intimidação dos alunos por parte dos professores.

Lammoglia (2013) aponta também a relação autoritária estabelecida entre professor e aluno em sala de aula, que de certa forma acaba por influenciar de forma negativa todo o trabalho pedagógico. A partir de sua pesquisa com professores e alunos, é possível perceber que, principalmente após a implementação do IDESP e da bonificação por resultados que utiliza a nota do SARESP, os professores passaram a estabelecer relações de poder e, em alguns casos, até de ameaças aos alunos. Essas relações autoritárias exercidas pelos professores para com os alunos se dão quando o aluno se recusa a fazer a avaliação ou quando ele afirma que fará de qualquer forma, já que esta avaliação interessa muito mais ao professor do que ao próprio aluno. O que podemos observar, nas pesquisas, é que o professor tem usado o aluno como meio para alcançar uma remuneração maior, depositando nele a missão de superar as metas estabelecidas pela SEE/SP.

Jesus (2014) assinala outras implicações que o SARESP tem trazido para a sala de aula, como a elaboração de avaliações de aprendizagem nos moldes das questões e da prova

oficial e mudança de metodologias de ensino do professor nas suas aulas para se adequar ao currículo oficial do Estado.

Não que consideramos tais práticas como algo proibido em sala de aula, mas você passar a realiza-las sem um planejamento adequado, sem orientações, sem discuti-las com seus pares e sem receber formações coerentes, é um retrocesso para os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, ao desenvolver tais práticas, será que não estamos deixando de lado, o estudante ativo e que deve se sentir e fazer parte do seu processo de desenvolvimento? Será que ao privilegiar atividades voltadas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática não estão esquecendo-se de outros, que também sejam importantes para o desenvolvimento integral desses estudantes? Então, o que fazer para revertermos essas práticas, ou pelo menos, refletir sobre elas nas unidades escolares do país?

Consideramos que as avaliações deveriam ser utilizadas para orientar o trabalho do professor em sala de aula e sua prática docente, num processo de ação-reflexão-ação. De acordo com Oliveira (2011, p. 137), as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais com o objetivo de produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”.

Castro (2016, p. 92) alerta que

o pressuposto básico do SAEB reside na concepção de que nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade de ensino, uma vez que o processo de aprendizagem se deve a um conjunto de fatores. O cruzamento dessas informações com o desempenho dos alunos passou a sinalizar as áreas nas quais os gestores educacionais podiam intervir para promover melhorias no ensino oferecido.

A partir dessa afirmação concordando que “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo” (OLIVEIRA, 2011, p. 137), e não reduzi-lo a mera execução de tarefas predeterminadas pelas instâncias superiores, ou seja, espera-se que com os resultados em mãos coordenadores pedagógicos, professores, e demais atores da comunidade escolar possam trabalhar coletivamente para analisarem os avanços e retrocessos, compreendendo os processos que foram construídos para se chegarem ao produto dessas avaliações.

Enquanto os atores dos processos de ensino e de aprendizagem não se debruçarem para compreender o que esses dados e resultados revelam sobre a educação brasileira, teremos

muitos dizendo por nós e nos representando nas implementações de leis, decretos, medidas e num caso mais conflitante, dizendo o que e como os docentes devem ensinar seus alunos.

Sordi (2012) destaca que a “pressão deve ser transformada em participação, em mobilização das forças positivas em cada escola, compromissadas com a elevação local da qualidade de cada escola” (SORDI, 2012).

Para termos uma ideia, Castro (2016, p. 92) destaca que os resultados do SAEB foram também um precioso subsídio para orientar a implementação dos PCN do ensino fundamental e da reforma curricular do ensino médio, que visavam reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral da educação básica, incentivando um currículo mais voltado para solução de problemas, raciocínio lógico e desenvolvimento das competências e habilidades gerais.

Podemos inferir que a partir desse momento, a avaliação acabou por substituir o lugar do currículo. Na ausência de um currículo ou base comum nacional Fini (2009) ressalta a importância das matrizes de referência de avaliação para orientar a elaboração dos instrumentos de medida de desempenho dos alunos.

Para ela, as matrizes de referência para avaliação representam um marco seguro para os elaboradores dos instrumentos, itens e provas, pois contêm uma orientação clara do que os alunos devem ser capazes de realizar como tarefa cognitiva mínima para que se possa verificar se houve aprendizagem ou não.

Freitas (2016, p. 133) em discussão, afirma que temos que nos convencer de que avaliar seguidamente os personagens que participam das escolas com baterias de testes não melhora a qualidade da educação, e destaca ainda que “é a escola que deve ser o centro cultural condutor do processo de mobilização pela melhoria da educação, e não a cultura da avaliação externa, das consultorias e os órgãos de auditoria e avaliação”.

O que temos notado é que essas avaliações externas e em larga escala tem distanciado cada vez as escolas e seus agentes, muitas vezes, da própria rede educacional. A competição, o ranqueamento, a classificação dos melhores e piores tem levado nossas unidades escolares a conversão da educação num espaço de mercado concorrencial (FREITAS, 2016).

Freitas (2016, p. 133) adverte que “lá no mercado, é típico que haja ganhadores e perdedores. Aqui, na educação, só pode haver ganhadores” e complementa que “uma política

de auditoria baseada em avaliações censitárias que estimule a competição entre escolas não ajuda a compromissá-las com sua melhoria”.

Observamos que as avaliações externas ao incitar a competição entre escolas trarão consequências negativas para o trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Frente ao exposto, observamos que as avaliações externas como tem sido desenhadas apresentam em seu bojo implicações não só na dinâmica das escolas, mas essencialmente e preocupante na prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula.

4 AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Nesse capítulo iniciamos a apresentação da interpretação dos dados coletados em nossa pesquisa. O objetivo central desse capítulo é apresentar as percepções dos docentes participantes da pesquisa acerca de avaliação externa e em larga escala, seus posicionamentos frente a essa política, assim como expor as principais práticas adotadas pelos docentes a partir dessas avaliações em suas salas de aulas.

4.1 O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA

Consideramos ser relevante conhecer o que os participantes dessa pesquisa sabem ou compreendam acerca de avaliação externa ou em larga escala.

A maioria dos participantes pontua que esses tipos de avaliações, são aquelas avaliações elaboradas e concebidas externamente aos muros da escola, ou seja, os docentes dizem que a avaliação externa é uma avaliação que vem de fora e que é elaborada por órgãos superiores de diversos níveis (federal, estadual ou municipal). Em sua maioria se referem à questão de sua elaboração ser externa à escola, sem considerar suas práticas e o contexto de cada escola e de cada turma, como podemos observar pelas seguintes falas:

A avaliação externa é aquela elaborada pelos órgãos externos a escola, município, ou do estado ou federal, que vem de nível nacional, elaborado por pessoas de altos cargos, altos níveis pra gente que está atuando na sala de aula, para as crianças, para ver se as crianças estão aprendendo mais ou menos no mesmo nível. (P 3, 2016)

São avaliações que o estado ou o município enviam, para saber como que está o andamento geral. Eles padronizam um nível que eles acham que a série deve se encontrar, e eles trazem as avaliações para a gente aplicar, para verificar esse nível de aprendizagem dos alunos. (P 4, 2016)

Aquelas avaliações que vem de fora, para sempre aplicadas em nossa unidade. Vem do estado, de fora da rede. (P 5, 2016)

Eu já pensei logo as avaliações que a SEDUC (Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP) faz sobre os professores e sobre como está o aprendizado dos alunos. Já pensei no EMAI, naquela do final do ano, que pergunta como foi todo mundo, se aconteceu algum problema na unidade, já pensei nessas. (P 8, 2016)

Observa se também que alguns docentes ao, entenderem a avaliação externa como uma avaliação que é elaborada, planejada e coordenada por pessoas ou órgãos externos a

escola, consideram que o seu papel diante delas é de apenas meros aplicadores, em alguns casos apenas de meros expectadores (como o caso da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, Prova Brasil), pois os docentes são proibidos de circular pela sala ou folhear qualquer caderno durante a aplicação das provas pelos fiscais/aplicadores externos.

Aparentemente, parece que mesmo o professor tendo trabalhado quase o ano letivo inteiro com essas avaliações (ficará mais nítido na discussão dos próximos itens), eles não se veem participantes do processo, apenas de um produto que será obtido a partir dos resultados numéricos que são divulgados em sua maioria somente após quase um ano da realização das avaliações pelos alunos.

Quando os docentes apresentam o que venha a ser uma avaliação externa ou em larga escala, suas respostas se apresentam como um combo: junto com a definição desse tipo de avaliação, eles apresentam suas utilidades pelo Estado, e os motivos pelos quais se utilizam delas pelos órgãos superiores e externos à escola.

Nas falas expostas anteriormente e em outras, observamos que os participantes associam avaliação externa e em larga escala à avaliação da aprendizagem do aluno: “para ver se as crianças estão aprendendo mais ou menos no mesmo nível” (P3); “verificar esse nível de aprendizagem dos alunos” (P4); “para saber como é que está o desempenho do aluno” (P6); “como está o aprendizado dos alunos” (P8), “[...] diagnosticar os níveis de aprendizagem dos alunos [...], para fazer o levantamento do rendimento escolar, avaliar a aprendizagem [...]” (P9).

As docentes, ao apresentarem tal posicionamento e/ou percepção, nos fazem considerar que elas estão certas, pois se essas avaliações têm por objetivo principal avaliar o rendimento do aluno por meio de provas que avaliaram o domínio deste em conteúdos trabalhados anteriormente e ou no ano letivo da série/turma avaliada, podemos considerar que esses tipos de avaliações (externa e em larga escala) podem ser consideradas avaliações da aprendizagem, pois também estão avaliando a aprendizagem dos alunos, não da forma mais justa, democrática e inclusiva que deveria ser.

Entretanto, alguns docentes também pontuaram que esse tipo de avaliação serve não só para avaliar a aprendizagem do aluno, mas também para avaliar o trabalho pedagógico do professor e o processo de ensino em geral como constatamos pelas seguintes repostas: “Avaliação que vem de fora para saber como é que está o desempenho do aluno, e o trabalho

do professor também” (P 6, 2016); “Eu já pensei logo nas avaliações que a SEDUC faz sobre os professores e sobre como está o aprendizado dos alunos” (P 8, 2016), “[...] para fazer o levantamento do rendimento escolar, avaliar a aprendizagem, o ensino, o andamento do ensino” (P 9, 2016).

Quando os participantes apresentam tais associações, isso nos preocupa, pois o docente ao associar esses tipos de avaliações a uma possível avaliação do seu trabalho pode trazer diversas implicações e consequências para o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, como constatado por diversos autores (FREITAS, 2007; SANTOS: SABIA, 2014; 2015 etc.)). Nas discussões que seguirão nas próximas páginas, poderemos observar a auto cobrança que alguns docentes têm desenvolvido mediante a aplicação e o desenvolvimento dessas avaliações em suas turmas.

Um fato muito curioso chamou nossa atenção, ao analisar a fala de uma das docentes, que além de dizer que esses tipos de avaliação têm por finalidade avaliar a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor, ela apresentou uma associação desses tipos de avaliação com a avaliação institucional. Vejamos na íntegra a fala da docente:

Eu já pensei logo nas avaliações que a SEDUC faz sobre os professores e sobre como está o aprendizado dos alunos. Já pensei no EMAI, naquela do final do ano, que pergunta como foi todo mundo, se aconteceu algum problema na unidade, já pensei nessas (P 8, 2016).

Vale destacar que na rede municipal, da qual pertence à unidade escolar pesquisada, há uma prática de se realizar pelo menos três avaliações institucionais nas unidades escolares durante o ano letivo. Nesse dia determinado previamente no calendário escolar do corrente ano letivo, pela Secretaria Municipal de Educação, a direção da escola convoca todos os docentes, gestores, funcionários, estagiários e oficinairos do Projeto Cidade Escola para que juntos possam analisar e avaliar todo o trabalho desenvolvido em determinado período, apontando assim os pontos negativos e positivos e procurando coletivamente soluções para o cumprimento de metas traçadas pela SEDUC e pela própria unidade escolar.

Nessa unidade escolar, três dias antes do dia marcado, cada ator da unidade faz uma avaliação que engloba vários pontos a serem avaliados. Assim no dia marcado, a gestão da unidade, leva para o encontro do grupo todo, os pontos mais críticos (aqueles que apresentaram notas baixas) e os que já foram superados desde a última avaliação realizada. O que pude observar durante a participação de alguns desses momentos, é que o tempo por mais

que seja curto (menos de 5 horas) para tantos problemas e situações que merecem muito mais discussões, em especiais àqueles que estão diretamente relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem e aqueles que focam o nosso objeto de estudo: as avaliações externas e em larga escala, devemos valorizar esse espaço, no qual todos os sujeitos da unidade escolar debatem e repensa a dinâmica escolar.

Consideramos que a docente ao pontuar essa avaliação como sendo um tipo de avaliação externa, provavelmente deve ser por ela sentir que a avaliação institucional não seja algo pertencente ainda ao seu cotidiano e ao contexto da escola, se tornando apenas um cumprimento legal estabelecido pela SEDUC em regimentos e comunicados que devem ser obrigatoriamente executados por todos os atores da unidade escolar, mesmo tendo toda uma mobilização por parte da unidade escolar para que isso seja desconstruído. Destacamos que seja interessante a realização de pesquisas com o objetivo de identificar lacunas nesses momentos. O que tem sido realizado após esses momentos? Essa avaliação está sendo realizada apenas por cumprimento legal? O que os resultados dessa avaliação têm revelado no cotidiano da dinâmica escolar?

Outra fala que também chamou nossa atenção, foi de uma docente que entende que avaliação externa, seria uma avaliação da bagagem cultural, dos conhecimentos prévios dos alunos, daquilo que eles vivenciam, das suas experiências. Foi a única docente que não associou esses tipos de avaliações a uma avaliação burocrática, escrita, uma avaliação que tem por objetivo avaliar a aprendizagem do aluno ou o trabalho do professor. Para ela esse tipo de avaliação tem o objetivo de avaliar aquilo que o aluno possui externamente à escola, à sala de aula: “[...] é a avaliação que a gente faz com o que as crianças trazem para a sala de aula do mundo que eles vivem”. (P 7, 2016).

Provavelmente essa docente apresente tal compreensão sobre esses tipos de avaliações, pois ela é uma das participantes da pesquisa que trabalha atualmente com turmas da educação infantil. Por ter seu trabalho pedagógico permeado pelas experiências e pelos conhecimentos prévios de seus alunos, talvez justifique a sua fala, algo que não nos assustou, pois como na educação infantil não temos uma política ainda tão difundida de avaliação externa em larga escala, esse desconhecimento total desses tipos de avaliações não pode ser encarado como algo fora do comum.

Entretanto, pontuamos ser de extrema importância que essa política seja objeto de estudos e discussões nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), tendo em vista

que essa etapa da educação básica, também já fora incluída no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, desde o ano de 2016. Além disso, como a própria nomenclatura traz, a escola, é uma unidade escolar, assim faz necessário um trabalho único e organizado como um todo. Esses tipos de avaliações, não são problemas só e somente só dos docentes que estejam com turmas que irão realiza-las. Afinal os alunos não são exclusivamente desse ou daquele docente, mas sim da escola X. Eles pertencem a um grupo.

De antemão, percebemos que os docentes em sua maioria entendem avaliação externa, como um tipo de avaliação que foi elaborada, organizada, pensada externamente a escola, a sua sala de aula, sem levar em consideração o que pensam os docentes e a realidade de contexto e de vida dos alunos e ainda consideram que essa avaliação, também é um tipo de avaliação da aprendizagem, pois entendem que a avaliação externa serve para avaliar o rendimento, o nível de aprendizagem de cada aluno, seja em sua individualidade ou no coletivo da turma avaliada.

Nessa primeira questão, apenas uma docente, questionou e apresentou um posicionamento acerca da utilização desse tipo de avaliação. Segundo ela, essa avaliação é aplicada pelos docentes “visando um resultado, que muitas das vezes não condiz com o desenvolvimento da criança na sala de aula” (P 1, 2016). A docente ainda pontua que essas avaliações apresentam um resultado coletivo da sala e não individual, ou seja, para ela não teria como saber como que cada aluno, em sua individualidade, particularidade estaria, não daria para saber as reais dificuldades de cada aluno, o que cada um sabe ou não sabe, o que ela com certeza saberia se fosse indagada.

Por fim, uma docente entende que esse tipo de avaliação, serve para objetivos externos ao da escola, discutidos e traçados por outras pessoas, que não sejam aquelas que estejam diariamente na unidade escolar: “É avaliação... avaliações que não são aplicadas pela escola, que tenham outros objetivos, que não sejam o da unidade escolar”. (P 2, 2016)

Diante do que foi exposto até o momento, observamos que os docentes entendem que a avaliação externa, nada mais é do que uma avaliação da aprendizagem, pois para eles, essas avaliações ao avaliarem os alunos, estarão avaliando o que o aluno aprendeu ou não aprendeu num determinado período escolar. Entendem também que esse tipo de avaliação pode estar a serviço do Estado para avaliar o trabalho do professor. Muitas vezes, eles se culpam por um mau resultado.

Entretanto, é preciso conhecermos como esses docentes tem lidado e trabalhado com a avaliação externa em suas salas de aulas e também suas posições frente a essas avaliações, e o que eles fazem, como coletivo, após terem acesso aos resultados dessas avaliações, se é que, eles tenham acesso.

4.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA: O POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES

Tendo como um dos objetivos dessa pesquisa conhecer como os docentes tem se apresentado frente a esses tipos de avaliação, lançamos a seguinte questão a eles: Qual é sua posição frente às avaliações externas, seja na esfera municipal, estadual ou municipal?

Essa questão teve por objetivo colher informações sobre a opinião dos docentes acerca desses tipos de avaliação, se eles se apresentam favorável ou contrário a elas. Consideramos que essa questão funcionou como um termômetro para as seguintes, pois por ela, já dava para sentir o que poderíamos encontrar nas seguintes questões lançadas, como poderemos observar nas discussões das próximas páginas, em especial quando discutimos as práticas e repercussões dessas avaliações no trabalho pedagógico em sala de aula.

Pelos dados coletados observamos que a maioria dos docentes apresenta um posicionamento contrário a esse tipo de avaliação. Esse grupo de docentes afirma que tal tipo de avaliação, desconsidera a realidade de cada unidade escolar, sala de aula e até mesmo de cada aluno, tendo em vista, que esse tipo de avaliação acaba por avaliar o todo e não cada um em sua individualidade, desconsiderando a especificidade de cada um.

Eu não sou favorável, porque elas não visam a particularidade de cada sala, e cada sala e cada escola está inserido em um âmbito diferente, e tem as suas diferenças, suas particularidades. Aí você deixa de atender aquilo, para trabalhar outra coisa, que não tem nada a ver. (P 4, 2016)

Para mim não surte muito efeito, porque as pessoas avaliam, mas o retorno não é tão grande, e também as pessoas que preparam será que conhecem a realidade que a gente vive? Será que aqueles que às vezes tem conhecimento, mas não do conhecimento da realidade que a gente vive. Então se fosse preparado por nós, aqui, se sentássemos nós para preparamos com base naqueles alunos que a gente tem, seria mais fácil, do que vir uma coisa a nível nacional. Manda uma avaliação igual aqui, para o Amazonas, para o Paraná. É a mesma? E aí? (P 5, 2016)

Eu acho que cada pessoa é diferente. Então quando vem um modelo único de avaliação, eu não concordo. Porque, as pessoas são diferentes, eu acho que tinha que ser adequada ao nível que a pessoa esta, para ver se a pessoa avançou naquela dificuldade que você viu, que ela tinha. E essas avaliações que vem do governo assim, tudo pronto, assim não considera o que o aluno evoluiu durante o ano. Talvez ele não atingiu aquele objetivo que essa avaliação pretendia que ele

alcançasse, mas ele teve outros avanços dentro da sala de aula, e que numa prova dessa não aparece. Aí parece que o professor ensinou nada, que ele não avançou nada, e todo mundo evolui um pouco. (P 8, 2016)

Uma docente pertencente a esse grupo que se declara contrária às avaliações externas, mencionou que mesmo sendo orientada para preparar a sua turma do ano de 2015 para essas provas, não o fez, pois segundo ela, em seu planejamento semanal, e no plano de ensino os conteúdos não eram voltados para essa avaliação, e sim para atender a necessidade momentânea de sua sala. Afirmou ainda que seu objetivo de ensino não é esse, preparar alunos para irem bem numa avaliação.

Observando as falas dos entrevistados, percebemos que até mesmo, a docente que se apresenta favorável a esse tipo de avaliação, menciona que cada um tem suas particularidades e que é necessário levar em consideração as especificidades de cada aluno, mesmo tendo um currículo único, como ela considera que haveria a necessidade nessas avaliações.

Eu acho que é uma boa, porque é uma forma de você perceber como que esta a educação no nosso país, de acordo com o município, às vezes um município trabalha de um jeito e outro município trabalha de outro, então eu acredito que todas as crianças em nível nacional, deveriam passar pelas mesmas experiências. Infelizmente não dá, porque cada região é uma coisa, tem criança que mora no sítio, tem criança que mora na cidade, tem criança que mora no meio do mato, enfim, cada um tem suas particularidades. Eu acredito que todas as crianças deveriam estudar as mesmas coisas, é lógico que com suas especificidades. (P 3, 2016)

Para essa docente, todas as crianças deveriam ter acesso aos mesmos conhecimentos, passando por aquilo que ela chamou de mesmas experiências, entretanto ela levanta que deve levar em consideração o contexto que cada criança está inserida para se pensar nesse currículo único.

Uma docente se apresentou parcialmente favorável a essas avaliações. Ela considera que a prova aplicada aos alunos dos 2º anos (Provinha Brasil) apresenta uma falha em sua estrutura. Para ela, pela prova ser em forma de testes, o aluno pode marcar qualquer resposta e por sorte acabar acertando-a. Em quanto a avaliação que já foi aplicada aos alunos da rede em anos anteriores, o SARESP, ela considera que esse modelo de avaliação externa, condiz mais com o que realmente o aluno sabe ou não. Entretanto essa avaliação também apresenta seu formato em testes de múltiplas escolhas, levando em consideração a TRI, que avalia o nível

do aluno e a proficiência dele ao responder as questões. Para que ele acerte as questões consideradas mais difíceis é preciso que antes ele acerte as consideradas de grau fácil e médio. Caso ocorra o contrário, automaticamente nota-se que ele acertou por acaso, no que a professora diz, “chutou qualquer uma das alternativas”. Para ela, os resultados nessa avaliação são mais fidedignos a realidade de sua sala de aula. Mas por que será que essa avaliação é fidedigna a realidade de sua sala de aula? Será por que ela treinou, preparou seus alunos para isso? Será que seu foco foi essa avaliação durante o seu ano letivo? São questões que carecem de pesquisas para possíveis respostas.

Então, a Provinha Brasil, que eu já apliquei, ela tem uma falha, eu acho, porque é teste, e a criança às vezes não sabe, e marca a resposta e acaba acertando. Já o SARESP, no quinto ano, eu já acho que assim, é uma prova mais elaborada e o resultado condiz com aquilo que o aluno sabe. Mas, eu acho que nas séries iniciais, ainda deixa a desejar, o formato dela, entendeu? Eu acho que a dos maiores, condiz mais com o nível que eles estão. (P 1, 2016)

Como na questão anterior, nessa também teve algo que nos chamou muita atenção. As duas docentes que atuam na educação infantil, não apresentaram posicionamento ou alegaram não saber responder, por desconhecerem a sistemática e até mesmo o que seja avaliação externa. Algo que nos preocupa, tendo em vista que como já dito, a educação infantil também está inclusa na política de avaliação em larga escala. Será que houve uma falha na formação inicial dessas docentes? Será que elas não têm recebido formação nessa área? Por que será desse total desconhecimento, de uma política amplamente divulgada e debatida? Nas próximas páginas, algumas dessas questões poderão ser respondidas, mas ainda carece de pesquisas mais aprofundadas para termos respostas mais condizentes.

4.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA: AS PRÁTICAS

Conhecido as posições dos docentes frente a esses tipos de avaliações, faz necessário conhecermos como esses docentes têm trabalhado com a avaliação externa em suas salas de aulas, e o que eles fazem, como coletivo, após terem acesso aos resultados dessas avaliações.

Nesse tópico discutiremos as práticas que tem permeado o trabalho pedagógico dos docentes e suas relações com a avaliação externa e em larga escala, discutindo até que ponto

essas avaliações tem alterado de modo significativo os processos de ensino e de aprendizagem.

Para isso, formulamos e apresentamos aos entrevistados a seguinte questão: Como você tem trabalhado com a avaliação externa em sua sala de aula nos últimos anos?

Como há certa rotatividade dos docentes entre as turmas/anos de um ano letivo para o outro, antes que eles respondessem a questão, foi informado que eles, não precisavam se concentrar exclusivamente nas turmas que estavam atuando no corrente ano letivo, mas também nas dos anos anteriores.

Para analisarmos e discutirmos melhor as práticas identificadas a partir da questão lançada aos participantes dessa pesquisa fizemos, a opção por desmembrar essas práticas em subcategorias.

4.3.1 . Direcionamento do currículo

Nesse grupo trazemos as falas dos participantes que relatam que tem focado seu trabalho em função dessas avaliações, muita das vezes parando o que estava nos seus planos de ensino e planejamento e trabalhando os conteúdos a serem cobrados nessas avaliações externas que seus alunos serão submetidos.

Observemos as falas desses participantes:

Geralmente quando ela esta para ser aplicada, começa-se a trabalhar, porque eu particularmente sou um pouco contrária as avaliações externas, porque elas não verificam a realidade que a nossa sala se encontra. Às vezes a gente tem que parar tudo, para trabalhar ela, sendo que o nível da sala é outro (P4, 2016).

Então, na verdade, quando a gente sabe que vai ter a avaliação externa, que aí que tem um [trabalho], eu percebo isso na escola, por exemplo, ano passado, a gente ficou sabendo que ia cair carta de leitor, aí você trabalha em função disso, porque sabe que vai ter avaliação externa.

[...] Eu comecei a puxar alguns conteúdos que eu vi que tinha nas avaliações, para trabalhar com eles na sala, para eles não ficarem tão perdidos, porque às vezes muitas coisas que a gente está dando na sala, eles cobram na avaliação externa o que a gente às vezes não deu. (P3, 2016).

Bom, partindo do que a SEDUC quer lá como meta. Por exemplo, eles falaram para a gente que o aluno do terceiro ano tem que ter tal nível de escrita, em resolução de problema, produção textual, interpretação de texto. Aí na hora de organizar o

planejamento, eu vejo quais conteúdos e critérios vão me ajudar a chegar lá naquela meta, estabelecida pela SEDUC (P8, 2016).

Pelas falas desses participantes, observamos que os docentes têm alterado sua forma de trabalhar em sala de aula, focando seu trabalho pedagógico em virtude daquilo que será cobrado nas avaliações externas, direcionando diretamente suas aulas para atender os conteúdos, descritores, e questões que já caíram em edições anteriores e que provavelmente será cobrado naquela do corrente ano letivo que estão atuando.

E quando observamos esse direcionamento do currículo, associamos também a essa prática a questão do foco estritamente em alguns componentes curriculares: matemática e Língua Portuguesa/Português.

Essa prática do direcionamento do currículo para as avaliações externas e em larga escala, tem sido realizado de forma tão espontânea que os docentes, acabam automaticamente focando seu trabalho naqueles componentes curriculares que serão cobrados nessas avaliações. Assim são deixadas de lado as demais áreas do conhecimento, para focar naquilo que será avaliado. Logo, passa-se a ensinar somente aquilo que provavelmente será objeto de avaliação.

Diante disso, nos remetemos à reflexão de Sousa e Lopes (2010), quando elas questionam se “[...] essas áreas do conhecimento são suficientes para se medir a qualidade do ensino? A inserção e inclusão das novas gerações – papel social da escola básica – se dá somente a partir de bons desempenhos nessas áreas?” (SOUSA; LOPES, 2010, p. 56).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Peixoto (2011) nos indaga “o que estamos deixando de lado? Ao privilegiar apenas leitura, escrita e cálculo, não estamos apenas instrumentalizando o currículo para atender demandas de mercado?” (PEIXOTO, 2011, p. 83).

Freitas (2012, p. 389) também vem corroborar com as ideias acima, afirmando que

Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes [...] Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora [...]. Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões

da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

São essas questões que nós educadores deveríamos fazer diariamente ao analisar a prática pedagógica que temos realizado em nossas salas de aulas.

Brooke (2013) ainda argumenta que o uso de instrumentos *high stakes* que abrangem algumas poucas disciplinas reduz ainda mais o campo de ação do professor, relegando as outras disciplinas a um papel de menor importância, ao ponto de prejudicar até a formação acadêmica do aluno.

Peixoto (2011, p. 64) destaca que “os conteúdos tidos como mais importantes são os relacionados à Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando uma hierarquização do conhecimento”.

Só para termos uma noção dessa hierarquização do conhecimento mencionado pela autora, peguemos as séries iniciais do Ensino Fundamental, que é a etapa de ensino que nossas entrevistadas atuam. Não observamos em suas falas que há uma cobrança seja por parte da Secretaria de Educação, da gestão escolar ou até mesmo das próprias docentes para o desenvolvimento das disciplinas de História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física. Pelo contrário, em um dos HTPC's ao ser questionada pelos docentes que eles não estavam conseguindo cumprir a grade curricular semanal, a Orientadora Pedagógica dessa unidade escolar pesquisada, devolveu com a seguinte pergunta: É melhor você dar a sua aula de artes e educação física ou trabalhar aquele conteúdo que você não conseguiu em Matemática ou Português?

Assim, os professores acabam por concentrar e focar seu trabalho docente em sala de aula apenas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, os quais posteriormente serão avaliados pelo sistema de avaliação vigente, deixando de lado os demais e a carga dos professores das séries finais do Ensino Fundamental. Conforme concluiu Rodrigues (2010) em sua pesquisa: “As entrevistas indicam que a prática das professoras é movida, em grande parte, por elementos que serão verificados posteriormente nos testes padronizados em detrimento às outras áreas do ensino”. (RODRIGUES, 2010, p. 139).

Vários autores durante a realização de suas pesquisas identificaram tais práticas. Entretanto esses autores (Arcas (2009), Peixoto (2011), Pinto (2011), Alves (2011),

Rodrigues (2011), Lammoglia (2013), Jesus (2014), Santos (2015) entre outros) estavam analisando apenas um dos tipos de avaliação que a escola pesquisada por nós já realizou em anos anteriores, mas algo é diferente: enquanto nas pesquisas citadas os docentes recebem orientações e até são pressionados sistematicamente para realizarem tal prática, observamos que em nossa pesquisa, os participantes não sentem tanto essa pressão e muito deles tomam a iniciativa por conta própria para realizar tal prática, considerando que isso é bom para o aluno ir bem nessas avaliações, e ter seu trabalho bem avaliado, pois alguns deles consideram que tais avaliações também estão avaliando-os. Outro possível motivo por não haver tanta pressão por parte da gestão escolar ou até mesmo da rede, pode ser devido a rede não dispor de uma política de bonificação por resultados a partir do desempenho dos alunos nessas avaliações, como ocorre há anos na rede estadual de São Paulo.

Observamos ainda que os participantes não mencionam a gestão da escola ou a Secretaria Municipal de Educação como incentivadores e fiscalizadores dessas práticas, como ocorreu nas pesquisas mencionadas. Em nossa pesquisa, há apenas uma docente que cita a Secretaria (SEDUC) de forma branda.

Como mencionado, ela inicia a fala afirmando que leva em consideração as avaliações realizadas pela SEDUC no ano anterior e as metas que foram projetadas para o corrente ano letivo, no caso, os dados do terceiro ano do ensino fundamental, que é a turma que ela estava atuando no momento da entrevista. Assim, ao realizar seu planejamento, seu plano de ensino ela o preparou de acordo com essas metas, com os dados e resultados coletados por essas avaliações externas elaboradas, coordenadas pela Secretaria de Educação. Entretanto ela não menciona que o que ela faz é uma orientação da Secretaria, o que nos leva a considerar que ela toma tal iniciativa para ter um caminho a percorrer, ter uma meta a ser alcançada.

Pelas falas dos participantes, não conseguimos identificar quais orientações a Secretaria de Educação e/ou a gestão da unidade escolar tem passado aos docentes em relação a essas avaliações (em nível nacional) e como proceder algum trabalho na sala de aula a partir dessas avaliações ou de seus resultados. Será que há uma falha de formação, ou é uma opção da Secretaria ou da gestão escolar dar total autonomia para o docente realizar o trabalho que julgar mais necessário? E se possuem aparentemente essa total autonomia para realizar o trabalho que desejar, por que insistem em replicar práticas amplamente criticadas por diversos autores da área (Freitas (2007, 2012); Bonamino e Souza (2002, 2009); Gatti (2013); Santos e

Sabia (2014, 2015), entre outros)? Novamente se tem aqui mais uma lacuna que merece ser preenchida. Fica aberta a discussão para novos e outros pesquisadores debruçarem.

4.3.2 Preparação e treino dos alunos

Outra prática que identificamos na pesquisa, foi a preparação e o treino dos alunos. As docentes tem por prática em sala de aula, realizar simulados, trabalhar questões de provas anteriores, ensinar os alunos a preencher gabaritos aos moldes das provas que serão submetidos.

A gente faz uma preparação antes. Quase como fosse um treino, pega as questões que já foram usadas, reproduz na sala de aula, reproduz os gabaritos, como preencher, pega aquelas mais interessantes, que a gente acha que vai cair novamente, os estilos delas, e trabalha, reproduzindo o que já foi feito. (P 1, 2016)

Primeiro tenho que fazer todo aquele trabalho, preparar os alunos, para pode vir a bendita da avaliação, todo aquele contexto, busca e procura as avaliações antigas, para em cima delas desenvolver um trabalho, para quando eles forem executar essa avaliação, eles estejam mais ou menos preparados. (P 5, 2016)

[...] Então, igual, a gente sabia que ia ter carta de leitor, houve uma mobilização para a gente trabalhar a carta de leitor, aí você trabalha carta de leitor, para o aluno ir bem na carta de leitor [...] (P9, 2016).

Observamos que as docentes que dizem que realizam alguma preparação ou treino dos alunos antes das avaliações serem aplicadas, são aquelas docentes que atuam ou já atuaram nas séries em que há ou houve aplicação de algum tipo de avaliação externa ou em larga escala como: SARESP, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e ANA.

De acordo com Brooke (2013, p. 135)

a redução do ensino ao processo de preparação dos alunos para os testes pode ser chamada de estreitamento do ensino pela exclusão de abordagens de ensino sem funcionalidade para os propósitos estreitos de tirar um número máximo de pontos nos testes.

Os professores ao realizarem esses simulados, provas semelhantes as que seus alunos serão submetidos, assim como direcionar suas aulas para essa avaliação, estão rescindindo com aquilo que mais preconizam em seus planos de aulas, nos projetos políticos pedagógicos da unidade escolar e com a bandeira que levantam na educação: formar o aluno-cidadão crítico.

Brooke (2013, p. 135) afirma que a formulação de objetivos e metas educacionais com base exclusivamente nos resultados cognitivos dos alunos, a serem aferidos com o uso de testes *high stakes*, pode provocar uma perda sensível na diversidade das atividades escolares e a supressão de alguns dos outros objetivos culturais, sociais e políticos que fazem da escola uma instituição de formação humana integrada.

Observamos a grande ênfase que se tem dado as avaliações externas e em larga escala na sala de aula pelos professores, o que é confirmado e reforçado pelos depoimentos das docentes entrevistadas em nossa pesquisa. Novamente reiterando, que por mais que não sofram certa pressão e imposição para treinar e preparar os alunos por parte da Secretaria de Educação e da gestão escolar, elas o fazem, por considerar isso importante e bom para o desenvolvimento dos seus alunos. Observamos que as docentes tem adotado posturas semelhantes aos docentes que atuam na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, pois é

[...] é o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas- principalmente as fortes- que exacerbaria a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividades nele presente. (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 386).

Tais práticas, a nosso ver, e também discutidas por SANTOS e SABIA (2014; 2015) é de que a política avaliativa proposta para todos os níveis educacionais, e em particular para a Educação Básica, tem se revelado como um forte dispositivo de controle curricular, com a intenção de estabelecer o controle dos saberes desenvolvido em sala de aula.

Assim, observamos que essas provas reforçam a homogeneização das práticas curriculares e estabelecem formas de como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, para depois serem avaliados nos exames externos.

Nossa análise é respaldada por autores como Pinto (2011) e Oliveira (2011). Para Pinto (2011),

o trabalho do professor está mais voltado para a obtenção de melhores resultados na avaliação externa que ao ensino e à aprendizagem dos alunos. No entanto, reafirmamos que não é por vontade própria, mas por imposição. A profissão docente na rede pública do Estado de São Paulo está mais voltada para a transmissão mecânica de conhecimentos técnicos que para a elaboração intelectual e construção do conhecimento. (PINTO, 2011, p.156).

Conforme, Rodrigues (2011),

esse movimento de treinamento somente nos remete à falta de identidade e identificação dos sujeitos com o currículo unificado do sistema que burocratiza o conhecimento e a aprendizagem, quase sempre o tornando pouco significativo. (RODRIGUES, 2011, p.67).

Assim os professores em busca por melhores resultados, eles acabam por transferir aos alunos a missão de tirar boas notas nessas avaliações. E para que, supostamente, os alunos tirem boas notas, os professores, acabam direcionando seu trabalho docente na sala de aula para os simulados e testes.

Vale destacar a fala de uma das docentes entrevistada em nossa pesquisa, quando ela pontuou o treinamento e a preparação dos alunos para a realização dessas avaliações, sua fala nos chamou a atenção. A docente aqui, identificada por (P 9), mesmo segundo ela, recebendo orientação, e percebendo uma mobilização da escola (aqui entendido, docentes que atuavam nos quintos anos do ensino fundamental, ela se refere ao ano de 2015), para trabalhar com um determinado conteúdo, não o faz, exclusivamente na fala dela, ela não considera que deve desenvolver seu trabalho pedagógico em função das avaliações externas por não considerar isso uma prioridade.

[...] não percebo, que o planejamento no início do ano, seja voltado para atender a necessidade, até porque eu também, não concordo com isso, acho que a avaliação deveria avaliar aquilo que a gente trabalha, as necessidades do aluno, e não a gente trabalhar em função do que vai cair na avaliação externa, que é o que geralmente acontece. [...] Não concordo com isso, mas é dessa forma que acontece. Mas, eu particularmente, não trabalho para atender a avaliação externa, porque vai ter avaliação externa, não vejo isso como prioridade [...] (P9, 2016).

Segundo ela, seu planejamento de ensino elaborado no início do ano letivo não foi pensado com essa finalidade, não foi pensando para atender essa necessidade (as avaliações externas). Mesmo os docentes dessas determinadas turmas irem, por um caminho, o treino, a preparação dos alunos para esse fim, ela foi para outro lado, trabalhando com aquele conteúdo, mas não em função das avaliações, mas por considerar aquilo importante para a vida futura do seu aluno.

Desta forma, a ação na aula se converte em uma ação perversa em seu conjunto: os professores só preparam os alunos para resolver eficientemente os exames e os alunos só se interessam por aquilo que representa pontos para passar no exame. O exame moderno (com seu sistema de notas se converteu de fato num instrumento adequado para a perversão das relações pedagógicas). Estas não se prendem mais ao desejo de saber. (BARRIGA, 2004, p.77).

Frente ao exposto, chegamos ao colapso da precarização do trabalho pedagógico em sala de aula. Depois de tantas políticas educacionais precárias, incoerentes e desastrosas, passamos agora a ter “o teste servindo ao teste e o professor como executor do treinamento para o teste”. (PEIXOTO, 2011, p. 78).

Mesmo não tendo observado nas falas das entrevistadas que elas têm realizado sistematicamente esse treino e preparação dos alunos para os testes, consideramos que tal opção é uma prática muito questionável de diversos pontos pedagógicos, em especial no que tange ao tão sonhado objetivo de formação integral e do o aluno-cidadão crítico, que é deixado de lado, para a ênfase nos exames externos, em especial aos de níveis nacionais, como a Prova Brasil e a ANA.

Outra docente pontua, que como ela está atuando no quarto ano, ela não realiza nenhum trabalho dirigido ou especificamente que privilegia as avaliações externas: “A gente não tem diretamente no quarto ano. Tem só do EMAI, que nós mesmos aplicamos” (P6, 2016).

Entretanto, ela esquece que ela acabou de mencionar outro tipo de avaliação externa a escola, que são as provas elaboradas e enviadas as unidades escolares da rede municipal de Presidente Prudente, que tem por objetivo avaliar o desenvolvimento ao longo do ano letivo dos alunos, na escrita de uma série de números e na resolução de situações problemas do campo aditivo e multiplicativo.

Consideramos que pelos docentes aplicarem, realizarem a correção, a tabulação e análise qualitativa dos resultados e dados coletados, a docente em questão, não considerou ser essa avaliação, um tipo de avaliação externa, e as demais docentes provavelmente não a mencionou pelos mesmos motivos.

Por ela participar efetivamente do processo, e conseguir dados que realmente revele o que cada aluno da sua sala sabe ou não, as reais dificuldades no individual e no coletivo da turma, a docente provavelmente optou por deixar de mencionar o trabalho que realiza após cada uma dessas aplicações, ao longo do ano, o que seria de suma importância, tendo em vista, que consideramos essa avaliação como uma avaliação externa de cunho diagnóstico, assim como a Provinha Brasil- ANA, aplicada nessa rede de educação para as turmas dos 2º anos do Ensino Fundamental.

Vale destacar que há um trabalho amplo com esse tipo de avaliação (PROVAS DO EMAI) na rede pesquisada. As aplicações ocorrem de três a quatro vezes durante o ano letivo. Nos HTPC's há divulgação dos dados dessas aplicações por série/turma, apontando as principais dificuldades dos alunos das turmas, com sugestões e formações para sanarem tais dificuldades. Nas reuniões de planejamento esses dados também são expostos e discutidos entre os docentes e equipe gestora.

Consideramos que pelos docentes fazerem parte desse processo, e já estarem habituados com tal avaliação, acabaram desconsiderando-a em suas falas. Além disso, eles conseguem confiar mais nesses dados, pois eles representam a realidade de suas turmas, eles conseguem se enxergar nesses números, nesses gráficos e tabelas, o que em sua maioria não ocorre com as avaliações em larga escala em nível federal, em especial a Prova Brasil, aplicado nos quintos anos.

De acordo com Sousa (2013, p. 79)

Os resultados das avaliações realizadas sob a coordenação do próprio município parecem ter maior potencial de mobilizar os diversos segmentos das redes de ensino para a garantia de desenvolvimento dos alunos, mesmo que esse se restrinja ao domínio de conteúdos e habilidades de determinadas disciplinas.

E isso ficou claro para nós. Toda a escola é mobilizada para que os alunos avancem nos pontos identificados com dificuldades a partir dessa avaliação externa da rede a qual a escola pesquisada esta subordinada. Os docentes juntamente com a equipe gestora pensam em estratégias juntos, recebem formações específicas para essas áreas do conhecimento. Mesmo os resultados sendo dispostos em gráficos e tabelas, há uma análise e discussão qualitativa coletivamente em cada unidade escolar. É fácil você identificar a dificuldade de cada aluno e ter um parâmetro com as outras turmas da mesma unidade ou de outras unidades escolares da rede.

Diante das práticas já mencionadas, observamos outras que não ficaram explicitamente como as demais: a utilização dos resultados por parte dos professores para identificarem e analisarem onde os alunos possuem maior dificuldade e desenvolver um trabalhado mais direcionado. E após esta etapa, fazem a adequação do seu planejamento curricular e suas aulas para solucionar os problemas e melhorar o desempenho dos alunos e a comparação dos resultados com a avaliação da aprendizagem feita pelo professor. Esta

prática, a nosso ver, se constitui uma excelente prática para o trabalho pedagógico em sala de aula, pois está se pensando nos processos de ensino e de aprendizagem efetivos.

Detectamos outras práticas oriundas das avaliações externas e em larga escala, que essas a nosso ver carecem de um debate maior, pois se constituem em práticas antidemocráticas: exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da avaliação, planejamento de ensino baseado no mero cumprimento de metas quantitativas e elaboração de avaliações de aprendizagem nos moldes das questões e das avaliações externas e em larga escala, como Prova Brasil, SARESP, ANA.

Vale destacar que diferente das pesquisas que tiveram como lócus de pesquisa escolas estaduais de São Paulo, nossa pesquisa em uma escola municipal deste mesmo estado, não identificou um número tão significativo de práticas antidemocráticas. Consideramos que tal fato acontece devido a rede não ter uma política de bonificação e ter em suas práticas avaliativas avaliações externas de primeira geração como já mencionado.

Consideramos ainda que os sistemas de avaliação precisam ter credibilidade para provocar mudança no comportamento dos professores. Ou seja, seus impactos dependem em parte da sua qualidade técnica. A falta de compreensão de como o professor pode alterar os resultados da sua escola é um dos fatores que podem comprometer o impacto da política. A ausência de políticas de formação continuada na área em questão, e também voltada para o desenvolvimento do trabalho coletivo da equipe escolar pode também prejudicar o avanço da política de avaliação externa e em larga escala não só nessa rede, mas como em outras.

5. REPERCUSSÕES DOS RESULTADOS NA PRÁTICA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O objetivo desse capítulo é refletir sobre as repercussões dos resultados dessas avaliações na prática dos docentes e em sua formação continuada.

Quando analisamos as possíveis repercussões dos resultados dessas avaliações na prática em sala de aula dos docentes, temos opiniões diversas entre os sujeitos da pesquisa.

Diante disso, agrupamos as opiniões semelhantes em categorias de análise, que seguem abaixo para melhor compreensão.

5.1 PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aqueles docentes que lecionam na educação infantil (P2; P7, 2016), afirmam que não observam nenhuma influência, por desconhecer esse tipo de avaliação e não trabalhar diretamente com tal política em suas salas de aula, ou mesmo não ouvir sobre isso na unidade escolar: “Eu ainda não consigo responder, porque eu não tive essa experiência”. (P2, 2016) “Nada, não sei trabalhar com isso”. (P7, 2016)

Pelas respostas das docentes que atuam na educação infantil, podemos inferir que o trabalho com esses tipos de avaliações, não é algo que envolve a unidade escolar como um todo. Parecem-nos que a responsabilidade por essas avaliações, fica a cargo apenas daqueles docentes que atuam com turmas que já fizeram ou farão as avaliações no fim do ano letivo.

Nos chama a atenção o fato, delas simplesmente não as conhecerem. Será que a Secretaria de Educação ou a própria unidade escolar não esta proporcionando momentos de discussões ou formações referentes a essa temática? Algumas respostas provavelmente encontraremos mais adiante.

5.2 PROFESSORES QUE NÃO IDENTIFICAM RELAÇÕES DOS RESULTADOS COM SUA PRÁTICA

Outra docente (P6, 2016) considera que os docentes se prendem mais aos resultados por si só, se estressando com isso, do que ter uma ajuda para repensarem sua prática pedagógica. Observa-se pela fala dela, que sua prática não é permeada em função das avaliações externas, mas buscando o que ela considera o melhor para seu aluno.

[pausa profunda...] Não tenho... [pausa novamente] não tem como dizer. [risos sem graça] [entrevistador fez a pergunta] Eu acho que é mais estresse para o professor, pelo jeito que é cobrado, porque... na minha prática eu sempre procuro o melhor para o aluno, então não tem muita influência não. Eu acho que a gente fica muito mais estressada, quando passam esses resultados para a gente, do que ajuda (P6, 2016).

A outra docente (P 9, 2016) questiona a fidelidade desses resultados e o que realmente eles revelam. Ela ainda menciona não perceber uma mobilização enquanto unidade escolar para que os alunos possam sanar suas dificuldades apontadas por essas avaliações, mas meramente melhorar o resultado na edição seguinte, para ter uma boa colocação no ranqueamento das escolas.

Então, mas a gente não sabe, a mensuração mesmo, aquele resultado, é em relação a que? A gente sabe que tal ano melhorou e em relação a outro ano piorou, mas o que significa o resultado a gente não sabe, então acaba passando, sabe que tem o resultado, sabe que não foi tão satisfatório, ou que melhorou um pouquinho, ou que não alcançou a meta do município, ou do estado ou do nacional, e que precisa melhorar. É como se não fosse minha responsabilidade, eu não preciso trabalhar em função disso. Sinceramente eu não percebo uma mobilização da escola para melhorar o desempenho dos alunos para isso, simplesmente para melhorar o resultado, talvez para ficar bem visto, não sei.

Diante da fala da docente, percebemos claramente que nessa unidade escolar não há uma mobilização na análise dos resultados dessas avaliações, não se analisam de onde veem esses resultados e o que eles revelam para os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Podemos empreender também, a partir da fala da docente, que os resultados dessas avaliações deveriam se tornar subsídios para (re) pensarmos o trabalho pedagógico em sala de aula e assim encontrarmos estratégias para melhorarmos a aprendizagem de nossos alunos.

5.3 PROFESSORES QUE AFIRMAM QUE REPENSA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Outro grupo de docentes pontua que os resultados dessas avaliações têm levado eles a repensarem o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, buscando o aperfeiçoamento.

As docentes desse grupo, ainda fazem um auto avaliação a partir dos resultados obtidos, como podemos observar pela fala “Faz a gente revisar, a média foi baixa, aí você procura trabalhar mais aquilo no próximo ano”. (P 1, 2016). E seguem na mesma direção outras docentes:

Por exemplo, se eu percebi que minha sala não foi bem nessas avaliações externas, quer dizer que eu preciso melhorar, em algum aspecto ou outro. Se eu percebi que eles não foram bem em matemática, então sinal de que eu preciso trabalhar mais matemática, então essa avaliação vem também para ajudar nesse sentido, eu acredito. (P 3, 2016)

Meu Deus eu tenho que trabalhar mais, meu Deus o que eu não fiz. Deixa-me preocupada, porque, onde eu estou falhando, o que eu tenho que melhorar, o que o meu aluno tem que aprender mais. Eu falo que eu entro na tensão pré SARESP, tensão pré Prova Brasil. Um dia eu estava na sala dos professores, quieta e uma das professoras perguntou o que eu tinha. Eu respondi que era tensão pré SARESP, eu estava preocupada, porque eu tenho que fazer, eu tenho que trabalhar, está chegando a avaliação, os meus alunos estão com dúvidas. Então me causa certa angústia, eu fico tensa. Vai chegando o segundo semestre, eu já entro naquela, meu Deus, meu Deus, o tempo urge. (P 5, 2016)

Pelas falas acima, observamos que os resultados dessas avaliações não fazem somente esse grupo de docentes repensarem seu trabalho, mas em um dos casos, leva a docente a um processo de culpabilização explícita (P 5, 2016), levando a docente ao estresse, angústia, tensão, em especial no período próximo a aplicação da avaliação. Já a outra docente (P3, 2016), considera que os resultados dessas avaliações é o resultado do seu trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo com sua turma. Entretanto essa avaliação do seu trabalho leva essa docente e a docente P1 a outra prática, amplamente criticada por diversos autores, o direcionamento do currículo, ou foco em disciplinas curriculares avaliadas nessas avaliações: Língua Portuguesa/Português e Matemática.

Então, quando as docentes consideram que se os resultados não foram suficientes na avaliação como um todo ou em determinada área avaliada, essas devem no próximo ano, focarem seu trabalho para sanarem tais dificuldades. Consideramos então, pelas suas falas, que tais resultados irão direcionar sua prática pedagógica em sala de aula.

5.4 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA E SEUS RESULTADOS A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Consideramos que os resultados dessas avaliações não podem ser encarados somente como meros resultados, ou serem utilizados apenas para ranquearem escolas, classificarem professores ou serem dispostos em gráficos e tabelas de cunho estatístico e de análise quantitativa.

Diante disso, lançamos a seguinte questão aos nossos sujeitos: A escola/Secretaria de Educação tem proporcionado momentos de discussões/ reflexões acerca dos resultados dessas avaliações? Em caso positivo, como isso tem ocorrido? Em que momentos isso ocorreu ou tem ocorrido?

Alguns docentes afirmam que não há esses momentos de análise e reflexão acerca dos resultados das avaliações externas e em larga escala. Observem algumas dessas falas: “Não, que eu me lembro. A gente pega os resultados, só, mas, tal escola, a média foi essa, mas a gente sentar, ter um momento, não” (P1, 2016); “Que eu lembro não. A gente tem o retorno, mas sentar para falar sobre isso não lembro” (P5, 2016); “Em quanto professora de educação infantil, não” (P2, 2016); “Não” (P7, 2016).

Alguns docentes, dizem que até há alguns momentos para uma reflexão, uma formação para eles, mas de modo informativo, inclusive um dos sujeitos até solicita mais formações na área, como podemos observar pelas seguintes falas: “Às vezes, não é sempre não, deveria ter mais discussões sobre isso, e mais formações para a gente também” (P3, 2016); “Muito pouco, geralmente os resultados são apresentados no final do ano, nas reuniões. E assim não se discute muito, não abre um espaço, o que a gente pode fazer para melhorar” (P4, 2016); “Bem pouco, a supervisora deu só a tabulação no dia da reunião” (P6, 2016).

Entretanto, uma das docentes entrevistadas, afirma que tanto escola e Secretaria da Educação, oferecem momentos de discussões/reflexões dos resultados dessas avaliações:

Sim. A gente tem encontros. Que nem o negócio da matemática. Eles, eu já tenho 12 anos que eu estou nessa unidade. Primeiro a gente falava muito no português, português e português. Agora eles viram que no português até que avançou muito, os alunos. Agora eles estão batendo muito na matemática, na matemática. Então, eles passam aqueles relatórios, aqueles gráficos, o que avançou ou não a rede, e propõe atividades, o que o professor tem que mudar, na maneira dele de ensinar. Aí a gente vê, os resultados (P8, 2016).

Mesmo a docente afirmando que há esses momentos, observamos que eles tem se concentrado na análise quantitativa (relatórios, gráficos) e o que mais chamou nossa atenção foi o fato dela afirmar que a Secretaria tem interferido na maneira do professor ensinar. Onde fica a autonomia do docente? Como tem ocorrido essa interferência na prática docente? E que tipos de atividades estão sendo proposto? As atividades têm como foco as avaliações externas e em larga escala ou elas têm por objetivo os efetivos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos? Para encontrarmos possíveis respostas para essas questões faz necessária uma pesquisa mais aprofundada. Temos aí mais uma lacuna a ser preenchida pelos pesquisadores.

Uma docente ao se posicionar nessa questão levantou vários pontos que merecem certa atenção. Observem:

Percebo mais assim, uma pressão de que é necessário melhorar o índice, que a escola e o município precisam melhorar, mas em função do resultado e não do processo. Então o que está acontecendo no processo, será que o aluno está aprendendo e compreendendo, ou é só o resultado que vale, até porque o que percebo, esses resultados eu não sei até que pontos eles são válidos, são verdadeiros. Na escola mesmo isso é frequente, ouço falar, sempre ouvi falar isso, e vejo isso, que tiram aluno da sala, para alunos que tem dificuldade não participar da avaliação, fala que faltou. Então, acaba que mascarando os resultados, mas em função de uma preocupação de subir os índices, não de uma preocupação de será que meu aluno está aprendendo, se apropriando dos conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática, com que bagagem ele vai avançar, depois ele vai passar de ano, é uma preocupação mais com os resultados. O que eles vão mostrar, os gráficos, então, tem uma cobrança para gente melhorar, mas não no sentido assim, a avaliação mostrou que os nossos alunos estão com dificuldade na interpretação de texto, e a gente precisa fazer alguma coisa, dá uma formação, não, é só o resultado por ele mesmo, então em língua portuguesa como que está, independente da série e matemática, mas qual é o resultado mesmo, o que aquilo mostra mesmo em relação à aprendizagem, isso eu não percebo (P9, 2016).

Em sua fala aparecem pontos amplamente criticados e que aparecem frequentemente em pesquisas que tenham como objeto de estudo esses tipos de avaliações. Ela cita a questão da exclusão de alunos com baixo rendimento no dia da realização das provas, pressão para alcançar os índices, obter um bom resultado em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, coloca em xeque a fidelidade dos resultados e por fim, ela afirma que não há

uma formação específica para sanar aquelas dificuldades apresentados pelos alunos em determinados conteúdos (exemplificado por ela, interpretação de texto).

Por fim, lançamos a seguinte questão: Você teria interesse em alguma formação na área de avaliação externas? Por quê?

Os participantes foram unânimes em afirmarem que teriam interesse em alguma formação nessa área. Entretanto a nossa surpresa não foi nesse amplo interesse, mas nas falas que seguem a afirmativa desse interesse.

Seria interessante pra gente saber assim, para criar um elo, o conteúdo em sala de aula, o que eles precisam saber, para eles estarem preparados para a avaliação. Porque muitos professores chegam no quinto ano, sem saber os descritores, o que você precisa trabalhar. Então o professor tem que correr atrás, não tem isso, alguma coisa que fala, o que você tem que trabalhar desde as séries iniciais, você tem que trabalhar isso, você vai descobrindo, não tem uma formação, pelo menos eu não vi isso na faculdade, você vai descobrindo na prática. Isso faz falta (P1, 2016).

Sim, para entender a problemática, o que eles estão querendo saber com isso, como é aplicada, de que maneira, gostaria de saber isso (P2, 2016).

Interesse? Ah, sim. Para compreender mais os objetivos de cada matéria a ser cobradas, saber como desenvolver o trabalho em sala de aula (P4, 2016).

Sim. Porque eu sinto essa dificuldade do que priorizar, diante do que eles querem. Porque assim, eu, se estou vendo que meu aluno está com dificuldade, eu vou bater com ele naquele conteúdo que ele está com dificuldade, eu não vou conseguir passar para frente, eu não consigo passar para frente. Só que a gente é obrigado desconsiderar as dificuldades dele, e atropelar os conteúdos porque no final do ano ele vai fazer aquela prova e ele tem que ter conhecimento daquilo que vai cair na prova, e as vezes eu sei que o aluno nunca vai atingir aquele conteúdo, então você fica dividido, eu alegro o sistema ou alegro o meu aluno que não está aprendendo, que precisa ir no ritmo dele? Então eu sinto muita dificuldade nisso, nessa forma de avaliação, o que eu vou priorizar, e como eu vou fazer. Sabendo que o aluno está com aquela dificuldade, o que eu preciso melhorar na minha prática para fazê-lo atingir aqueles conteúdos (P8, 2016).

Então teria interesse assim, talvez, para saber o que é necessário, quais são os critérios da avaliação, o que eles buscam avaliar no meu aluno, o que sinceramente eu não sei, dentro da escola, essa formação na escola a gente não sabe, eu não sei qual é o critério de avaliação, eu sei que é para melhorar o índice, mas o que eles buscam não. Então seria interessante, que houvesse esse preparo, e que a gente soubesse melhor, eu percebo que é um desespero quando a gente sabe que vai ter avaliação, você saber que sua sala não está boa, que a escola não está boa, essa tentativa também de mascarar os resultados (P9, 2016).

A docente P1, por exemplo, traz a tona uma problemática amplamente debatida em seminários e congressos, a formação inicial e suas lacunas. Sabemos que esses tipos de

avaliação possuem cerca de vinte e cinco anos de existência no Brasil e que tem sido o norte das políticas públicas e permeado de forma mais significativa a dinâmica da escola e da sala de aula, nos últimos dez anos. Assim, não nos espantamos quando a docente afirma que não viu sobre esses tipos de avaliação na faculdade, em sua formação inicial. Diante disso, observa-se a necessidade urgente de formação aos docentes a respeito da temática, pois se há uma lacuna aberta na formação inicial, é necessário que ela seja preenchida na formação continuada ou em serviço.

Entretanto, o que mais nos chamou a atenção pelas falas das docentes foram os motivos pelos quais elas desejam uma formação nessa área. O motivo mais recorrente é para elas saberem como trabalhar na sala de aula com esses tipos de avaliação: preparar e treinar o aluno, conhecer os descritores, os objetivos de cada disciplina avaliada, o que priorizar, a sistemática da avaliação.

Diante disso, fica evidente para nós que esses tipos de avaliação permeiam consideravelmente o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, trazendo implicações e possíveis consequências para ele. Além disso, os docentes se sentem despreparados e anseiam por formação para que possam trabalhar com mais segurança com esses tipos de avaliação, pensando em obter melhores resultados ou até mesmo conhecer esses tipos de avaliação, como é o caso das docentes que atuam na educação infantil.

O que se observa por essa questão, é que há uma busca incessante pelo resultado, mas há uma carência em entender esses resultados e esses tipos de avaliação. Pensa-se muito no produto dessas avaliações, e esquece-se do processo que elas permeiam pelo trabalho pedagógico, pelas nossas salas de aulas, e pelos processos de ensino e de aprendizagem de nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Após nossa discussão ao decorrer deste trabalho, é consenso concordarmos com Alves (2010), quando ele afirma que as avaliações sistêmicas são necessárias em nosso contexto político, que ela exige a utilização de mecanismos de monitoramento da gestão descentralizada. Contudo, as discussões, análises e críticas que apresentamos nessa dissertação fazem coro às muitas já publicadas por autores que se dedicam a investigá-las e que mencionam a urgência de se repensar os usos dessas avaliações, já que os mesmos têm trazido várias implicações e consequências para o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e para toda a dinâmica escolar das escolas públicas do país.

As avaliações externas e em larga escala, desde sua implantação vêm contrariando as convicções pedagógicas, defendidas por parte significativa dos educadores, de que a avaliação é processual, diversificada, deve ser realizada durante todo o ano letivo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Entretanto, não se trata de desprezar os resultados dessas avaliações. Torna-se necessário analisar os processos avaliativos, objetivando compreender seus limites, como as consequências negativas para o trabalho pedagógico em sala de aula para buscar reverter esse processo que tem comprometido ainda mais a aprendizagem dos alunos, ao longo de quase três décadas.

Partindo desse princípio, nossa pesquisa e a discussão que foi proposta nesse trabalho, tentou levarmos a uma análise mais ampla acerca desses tipos de avaliações que tem permeado as escolas públicas brasileiras, em especial, a unidade escolar pertencente à rede municipal de Presidente Prudente, que teve os docentes como participantes dessa pesquisa.

O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar como as avaliações externas são compreendidas pelos docentes e suas possíveis repercussões na orientação da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, tendo como base uma escola municipal que atende alunos da pré-escola ao quinto ano do Ensino Fundamental do município de Presidente Prudente /SP, ou seja, quais movimentos essas avaliações tem provocado no interior da sala de aula da escola participante do estudo. Para isso, tivemos quatro eixos norteadores que emergiram dos objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: a percepção dos docentes sobre avaliação externa e em larga escala; a posição adotada por esses docentes frente a essas

avaliações; a análise das principais práticas advindas dessas avaliações e por fim, as repercussões dos resultados dessas avaliações na prática e formação desses docentes.

Julgamos pertinente para a realização de algumas considerações sobre os resultados de nossa pesquisa fazer a retomada dos aspectos centrais que emergiram do estudo teórico e da análise dos dados da pesquisa empírica.

No primeiro capítulo, analisamos alguns pontos de interesse nas diretrizes da política educacional no país, em especial no que tange o período marcado por diversas ações que trouxeram mudanças significativas no campo educacional, com a reforma administrativa desenvolvida nos anos 1990. Nossa atenção foi direcionada também para os organismos internacionais, que têm contribuído para a promoção de políticas educacionais há décadas, destacando com mais ênfase os aspectos relacionados mais diretamente com a constituição e a implementação da política de avaliação externa e em larga escala. Essa análise nos indicou que as políticas educacionais do Brasil têm caminhado nos preceitos da lógica da reforma educacional em curso na América Latina e as avaliações aqui objeto de discussões, tem contribuído no decorrer de seu processo de implementação, como principal instrumento de avaliação e controle dessas políticas e vem transferindo a responsabilidade pela tomada de decisão em relação aos seus resultados para os educadores e unidades escolares, deixando as instâncias superiores na posição de controle enquanto Estado-avaliador.

No segundo capítulo, discutimos a política de avaliação externa e em larga escala desenvolvida há cerca de quase três décadas no Brasil, expondo o movimento que antecedeu o SAEB e expansão dessas avaliações para o país, tendo atingido estados e municípios nos últimos anos. Outro ponto de discussão foi as avaliações que essa escola tem participado ou participou em algum momento nos três níveis: nacional, estadual e municipal. Também permeou esse capítulo a discussão os limites e as possibilidades dessa política nacional de avaliação externa e em larga escala. Essas discussões fundamentaram e forneceram subsídios teóricos para a descrição e análise dos capítulos 4 e 5 dos dados empíricos da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise e a discussão de uma parte dos resultados da pesquisa empírica. De modo geral, a pesquisa indicou que essas avaliações, juntamente com as consequências simbólicas e materiais (apontadas por Bonamino e Sousa, 2012) que o permeiam, tem trazido implicações para a sala de aula. Essas implicações configuram-se em movimentos que são gerados na prática pedagógica dos docentes para melhor desempenho dos alunos nas provas e para o alcance das metas estabelecidas,

especialmente pelo IDEB. Mesmo não havendo uma aparente pressão da Secretaria de Educação e da Gestão Escolar da unidade em buscar de forma incessante os índices e metas projetadas, como esse pesquisador observou quando de pesquisa realizada na graduação (SANTOS e SABIA, 2014; 2015), no qual o foco era o SARESP, os docentes têm adotado práticas criticadas por diversos estudiosos da área, tais como: direcionamento do currículo, preparação e treino dos alunos, por meio de provas anteriores, aplicação de simulados das disciplinas avaliadas, ensaios de preenchimentos de gabaritos, exclusão dos alunos com baixo rendimento no dia da aplicação das provas, elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem baseado nos moldes das questões e das avaliações externas ou em larga escala, como a Prova Brasil, Provinha Brasil, SARESP, ANA e provas da rede municipal em questão. Ainda há o aspecto relacionado ao fluxo escolar, o qual nossa pesquisa não abordou, mas consideramos que também há movimentos em função da aprovação de alunos, esse é um aspecto importante que necessita de estudos, pois envolve o regime de progressão continuada e a avaliação escolar como um todo.

No quarto e último capítulo ao refletirmos sobre as repercussões dos resultados dessas avaliações na prática dos docentes e em sua formação continuada, consideramos que esses não têm permeados processos de formação condizente com a política de avaliação externa e em larga, como tem ocorrido nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo e de outras redes. Os docentes em sua maioria, afirmaram que não foram submetidos à formação nessa área, alguns apresentando até desconhecimento completo por essa área. Esse fato nos inquietou bastante, tendo em vista que partimos do pressuposto de que toda avaliação deve ter um momento de reflexão, de análise, (re) planejamento coletivamente, para que todos os atores posam (re) pensar em processos efetivos de ensino e de aprendizagem.

Como mencionada por uma das participantes dessa pesquisa, aparenta que a unidade escolar não tem uma proposta bem definida quanto a esses tipos de avaliações, levando os docentes a trabalhar da melhor forma que esse julgar pertinente, o que ficou evidente pelas diferentes falas de cada participante.

Quanto aos docentes que se cobram em demasia, levando-os a se encontrar num estágio de estresse, mesmo que não haja explicitamente uma cobrança externa ou interna na unidade escolar, consideramos que tal fato se deva a formação do docente, ou arriscamos ainda a supor que tal fato ocorra devido o docente se reconhecer nessas avaliações e ter seu trabalho reconhecido pela sociedade por meio dos resultados dessas avaliações. Diante de um quadro de desvalorização docente no país, tal fato não nos estranharia. Outra possível explicação, obtida em conversas com alguns dos participantes e docentes da rede a qual a

unidade escolar pesquisada pertence, pode estar relacionada a uma pressão exercida pela Secretaria de Educação e a Gestão Escolar na época em que a rede e a escola pesquisada foram objetos de avaliação do SARESP, tendo em vista que até hoje se discute e há certo temor por parte dos docentes no seu retorno na rede de ensino. Durante todas as entrevistas e em conversas posteriores, os docentes se referiam as avaliações externas e em larga escala, mencionando o SARESP, avaliação essa a qual a rede não participa desde o ano de 2014, esquecendo-se de outras avaliações que atualmente a rede participa, inclusive avaliações externas que a própria rede desenvolve e disponibiliza para os docentes aplicarem em suas salas de aulas. A experiência em avaliação externa e em larga escala por parte de alguns docentes foi tão traumática, que eles possuem medo de uma que nem mais faz parte do rol das que a rede de ensino participa, mas que os assombra até hoje.

As ações relacionadas a esses tipos de avaliações e realizadas em sala de aula pelos docentes nessa escola têm como base os seus resultados, podendo destacar que eles estão se dirigindo para esses resultados e, de certa forma, procurando fazer algo para reverter o diagnóstico apresentado.

Para os docentes, essas avaliações implicam, consequentemente, em alterar sua metodologia de ensino e buscar outras práticas paralelas com o que está determinado em seus planos de ensino. Entretanto consideramos que para isso há a necessidade de buscar por conhecimentos que permeiam a avaliação externa e em larga escala; a análise e o uso dos resultados para o planejamento de ações coerentes e com objetivos claros de melhora no aprendizado dos alunos, que por sua vez, pressupõe formação para tal finalidade.

Entretanto, os dados da pesquisa indicaram que não há uma análise coletiva dos resultados das avaliações externas e em larga escala realizada pela escola. Os docentes até mencionam metas, planejamento e plano de ação, entretanto, não há referência de articulação dessas ações ao projeto pedagógico da escola, ou até mesmo com o seu plano de ensino realizado com seus pares no início de cada ano letivo, o que nos leva a inferir que todo esse movimento em torno dessas avaliações é fragmentado das demais ações da escola, inclusive, a Proposta Pedagógica da escola ou o seu Projeto Político Pedagógico não foram mencionados nenhuma vez pelos participantes da pesquisa.

Ademais, nossa pesquisa constatou que esses docentes não têm recebido formações para essa área da educação, tanto por parte da Secretaria de Educação, quanto por parte da unidade escolar que atuam, restringindo-se a alguns casos em que se mencionam de forma superficial e descontextualizada em momentos coletivos os dados coletados por essas avaliações (resultados, proficiências alcançadas pelo coletivo de alunos avaliados, índices

obtidos e metas a serem alcançadas), o que revela que não há uma política educacional em avaliação externa e em larga escala nessa rede de ensino e muito menos na unidade escolar. Mas, há a necessidade de pesquisas para que isso seja confirmado em sua totalidade. Temos mais uma lacuna a ser preenchida nessa área tão complexa.

Retomando a análise de Freitas (2012b), na qual o autor apresenta formulações a partir das quais se configuram os possíveis impactos que as avaliações externas e em larga escala estão gerando no interior das escolas, é possível fazer uma análise comparativa com os resultados de nossa pesquisa e constatar que a maioria das formulações expostas pelo autor se materializa em nossas análises, tais como: estreitamento curricular, pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes, precarização da formação do professor e destruição moral do professor e do aluno, mesmo que de forma bem simbólica, em nossa pesquisa.

Os resultados da pesquisa nos levam a refletir sobre o quão relevante esses tipos de avaliação tem se tornado para os docentes e seu trabalho pedagógico em sala de aula. Em contrapartida esses não sabem o que fazer com esses resultados e nem como utilizar essas avaliações como subsídios para melhorarem a aprendizagem de seus alunos, algo que eles anseiam em suas falas e ficou evidente nessa pesquisa. Esperamos que num futuro muito próximo essas avaliações, seus resultados, sua metodologia, se torne elementos e dados efetivos para que as redes de ensino, seja em nível nacional, estadual ou municipal, possam utilizá-los para (re) pensarem efetivas formações de professores em serviço nessa área da educação, algo não existente atualmente nessa unidade escolar e rede de ensino pesquisadas, que provavelmente seja o reflexo de outras tantas unidades escolares e/ou redes de ensino, pois as particularidades da instituição escolar não podem ser visualizadas como fenômenos isolados, na medida em que respondem a circunstâncias de diversas ordens, já que os sujeitos que compõem o universo escolar são múltiplos e desempenham diversos “papéis” específicos dentro da escola, que podem ou não coincidir com outros “papéis” desempenhados externamente.

A pesquisa em questão ao seu decorrer levantou vários questionamentos, que carecem de novas pesquisas, não só para reforçar o que identificamos a partir de nossas análises, mas encontrar outras possíveis respostas e caminhos a serem percorridos. Além disso, é necessário discutirmos mais sobre essas avaliações associando a formação de professores e a prática pedagógica diária desenvolvida em nível micro: a sala de aula, local esse, que acontecem (ou não) os efetivos processos de ensino e de aprendizagem, que envolvem além de outros atores,

aqueles essenciais em uma unidade escolar: o professor e o aluno, aqui traduzidos em alguns momentos para docente e aprendiz.

Não seremos hipócritas, balançando a bandeira de “FORA AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA”, até porque a experiência acumulada em quase três décadas desses tipos de avaliações e as atuais políticas educacionais em todos os níveis (nacional, estadual, municipal) e etapas de ensino (ensino fundamental I e II, ensino médio, ensino superior (graduação) e pós graduação, e mais recentemente a educação infantil), tem demonstrado que é uma utopia considerar que essas avaliações deixarão de existir e se aprimorarem. O que temos que desenvolver o quanto antes em nossas salas de aulas, nos coletivos das escolas, nas políticas das redes de ensino, nos nossos projetos políticos pedagógico, na proposta pedagógica da escola, da rede de ensino, nos planos de ensino anuais dos docentes e nos planejamentos diários ou semanais de nossas aulas, é considerar os pontos positivos e negativos que essas avaliações carregam em sua constituição, afinal consideramos que toda política, em especial as de cunho educacional, se constituem como uma moeda, possuindo assim em sua essência dois lados: cara e coroa, traduzido para nossa realidade, como pontos positivos e negativos, respectivamente.

Quem sabe assim, não consigamos melhorar os vários índices educacionais que tem permeado a educação pública em nosso país, ao mesmo tempo, transformando esses índices em efetivos processos de ensino e de aprendizagem para os nossos alunos. Ai fica um desafio para a próxima década e várias lacunas para os pesquisadores da atualidade e os que estão por vir para preencherem ou encontrar possíveis respostas para os questionamentos que aqui se fizeram presentes.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Políticas públicas educativas e avaliação educacional**. Minho (Portugal): Universidade do Minho, 1999.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, C. A. C. **Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p.1039 – 1066, out. 2005.
- AUSUBEL, D. ; NOVAK, J. D. ; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARREIROS, D. As Matrizes de Referência (MCR) para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): O caráter disciplinador e a perda da Autonomia. **Anais**. 25º Reunião da ANPED, GT 12, 2002. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/deboraraquelalvesbarreirost12.rtf. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. 172 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.
- _____; TAVARES, M. R. Introdução. In: BAUER, A; GATTI, B. A; TAVARES, M. R (Orgs.). **Ciclo de debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013.
- BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional**: O SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. A; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, A. M. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A; GATTI, B. A (Orgs.). **Ciclo de debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. A formação do trabalhador docente no “capitalismo dos serviços”. **Endipe**. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 maio. 2012.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

_____. **Portaria nº - 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/07/mec-prt-826.pdf>>

CALDERÓN, A. I. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa e debate em educação**. Juíz de Fora. v. 2, n.2. p. 63-77, 2012.

_____; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. SARESP e seus impactos nas unidades escolares: um balanço da produção científica brasileira (1996- 2011). In: VII Reunião a ABAVE – Avaliação e currículo: um diálogo necessário. **Anais**. 2013.

CANÁRIO, R. Escolas e mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. In: ESTRELA, A. e FALCÃO, M. (orgs). **II Colóquio Nacional da AIPERP/AFIRSE. A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia**. Lisboa: Universidade de Lisboa / FPCE, p. 195-220.

CAPPELLETTI, I. F. Organizando o Tear: Fundamentos da Avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2001, p.70-95.

CARNEIRO, V. L.; ASSUNÇÃO, M. F.; BARROS, A. V. Políticas de avaliação e autonomia do trabalho docente na educação básica no Pará. In: **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012, p. 117-132.

CASTRO, M. H. G. O Saeb e a agenda das reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p.85-98, maio/ago., 2016.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 13ª edição. São Paulo: Brasiliens, Coleção Primeiras, 1980.

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

COLLUCCI, C. Tucanos omitem dados negativos do ensino em São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jun. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2406200405.htm>. Acesso em: 10/02/2017

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, Portugal, n. 16, p. 133-169, 2001.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DÁTILO, G. M. P. A. Avaliação na educação infantil: o que dizem os pesquisadores? In: III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas. **Anais**. 2016.

_____; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. SARESP e seus impactos nas unidades escolares: um balanço da produção científica brasileira (1996- 2011). In: VII Reunião a ABAVE – Avaliação e currículo: um diálogo necessário. **Anais**. 2013.

FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, M. E. A. BELLONI, I. **Progestão: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretarias de Educação, 2001 – Reimpressão: São Paulo, 2004.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. VELOSO, F.; PESSOA, S.; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). **Educação Básica no Brasil: clonstruindo o país do futuro**. Rio de Janeiro. Elseiver, 2009.

FRANCO, C. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 17, p. 127-133, maio/jun./jul./dez. 2001.

FREIRE, L. R. S. C. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, v. 24, n. 123, p. 663-689, set./dez, 2004.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A; GATTI, B. A; TAVARES, M. R (Orgs.). **Ciclo de debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p.127-139, maio/ago., 2016.

_____. Apresentação. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES/ Unicamp [online], v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p.965-987, Out., 2007.

_____; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GAJARDO, M. Reformas Educativas na América Latina. Balanço de uma década. **Documentos PREAL**, n. 15, 2000. Disponível: www.preal.cl.

GATTI, B. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A; GATTI, B. A; TAVARES, M. R (Orgs.). **Ciclo de debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 1994.

_____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, FCC, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 1994.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: a linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS (Game). **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final**. Belo Horizonte: Game/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: FAE/ UFMG, ago. 2011.

HADAD, S. (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HERNANDES, E. D. K. **Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2003.

HOFFMAN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p.21-37, maio/ago., 2016.

JESUS, J. C. **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP**. 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

JUNIOR, O. B. L. **As reformas administrativas no Brasil: modelos, sucessos e fracassos**. Revista do Serviço Público, n. 49, abr-jun., 1998.

LAMMOGLIA, B. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em escolas da Rede Estadual de Ensino**, 2013. 1044f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

LEITE, D. **Reformas universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDONADO, R. G. **SARESP e diversidade textual: perspectivas e formação do leitor**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149- 158, 1990/1991.

MARE. (Ministério da Administração e Reforma do Estado). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

MEC escolariza a educação infantil- II. Avaliação educacional- Blog do Freitas, 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/mec-escolariza-a-educacao-infantil-ii/> Acesso em: 18 jul. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

NEVES, A. C. **A reforma administrativa brasileira (1995-1998) sob a ótica webwriana**. Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2596, 10 ago.2010. Disponível em: <http://meujus.com.br/revista/texto/17153> . Acesso em: 31 out. 2010.

OLIVEIRA, A. P. **Avaliação e regulação da educação**: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Brasília, Líber Livros/ Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, L. K. M. D. **Análise da implementação de programas estaduais**: avaliação em larga escala e o efeito na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: um estudo a partir da produção científica brasileira**. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica –PUC- Campinas, Campinas, 2013.

PAULA, A. P. P. **Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática**. 2003. 233f. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2003.

PAZ, F. M. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**: um estudo do município de Santa Fé do Sul (SP). 2011. 189f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica**: SARESP em foco. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2011.

PINHEIRO, L. M. (1981). Medida de conteúdo de uma prova de Comunicação e Expressão: análise de universitários. **Educação e Seleção**, 4, 1981, p.87-108.

PINTO, A. R. P. **Política pública e avaliação**: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, 2011.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 269 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP, 2016.

PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

PESTANA, M. I. G. S. O sistema nacional de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n. 5, p. 81-83, jan./jun. 1992.

RAHAL, S. **Políticas públicas de Educação: o SARESP no cotidiano escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAPPLE, B. Payment by results: Na example of assessment in elementary education from nineteenth century Britain. **Education Policy Analysis Archives**, v. 2, n.1, p. 1-23, 1994.

RAVITCH, D. **The death and life of the great American School System: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010. [Tradução brasileira: Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011].

Revista **O impacto do FMI na Educação Brasileira**, Grupo “Ação Educativa”, 1999.

RIBEIRO, D. S. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

RODRIGUES, R. F. **Uso e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 258f. (Dissertação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____. A nova lógica de gestão dos professores no Estado de São Paulo: quais as implicações para o trabalho docente? In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, 2012.

RUSSEL, M.K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS, U. E; SABIA, C. P. P. Percurso histórico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP- e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. In: **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação**. Bauru, 2014.

_____. Percurso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015

_____. **Implicações do Sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) para o trabalho pedagógico em sala de aula: o que dizem as pesquisas em educação**. 2015. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

_____. **Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001.

_____. **Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008.** Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP.

_____. **Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008.** Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

_____. **Matrizes de referência para a avaliação SARESP:** documento básico. Coordenação geral de Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Resolução SE nº 14, de 13 de março de 2013.** Dispõe sobre premiação a participantes de eventos que especifica.

_____. **Resolução SE nº 41, de 31 de julho de 2014.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2014.

_____. **Resolução SE nº 41, de 18 de agosto de 2015.** Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2015.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

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. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista –UNESP- Araraquara, 2006.

SOUSA, S. Z. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília: ano 24, n.94, p. 59-66, jan./mar. 1995.

_____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, Vozes, 1997

_____. ; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set.2003.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 175-190, julho. 2003.

_____. ; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: v. 40, n.14, p. 793- 822, set./dez. 2010.

_____. ; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**. São Paulo: Dossiê educação, p.53-59, jan. 2010.

_____. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A; GATTI, B. A (Orgs.). **Ciclo de debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2011.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S. R. ; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Org.). **Da crise da educação à “educação” da crise**: educação e a transnacionalização dos mecanismos de regulação social. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001, p. 125-161.

TORRES, R. M. **Educação para todos- A tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo de 20 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, FCC, n. 19, p. 33-98, jan./jun. 1989a

_____. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo de 20 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, FCC, n. 20, p. 5-56, jul./dez. 1989b.

_____. A avaliação do rendimento escolar de alunos de 3ª série do 2º grau- subsídios para discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1991.

_____. ; GATTI, B. A. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, FCC, n. 17, p. 5-52, jan./jun. 1988a.

WAISELFISZ, J. J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, FCC, n. 4, p. 65-72, 1991.

WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

ZACHER, M. W. Os pilares em ruína do templo de Vestfália: implicações para a governança e a ordem internacional. In: ROSENAU, J. N; CZEMPIEL, E. O (Orgs.). **Governança sem governo**: ordem e transformação na política mundial. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2000.