

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Maria Eliane Maia Sousa

Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da
Rede Estadual de São Paulo

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria Eliane Maia Sousa

Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores - Ação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

SÃO PAULO

2015

Banca examinadora:

Aprovada em: ____/____/____

Não Sei

Não

sei...

*se a vida é curta
ou longa para nós,
mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.*

Muitas vezes basta ser:

*colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.*

E isso não é coisa de outro mundo,

é o que dá sentido à vida.

*É o que faz com que ela não seja nem curta,
nem longa demais, mas que seja intensa,
verdadeira, pura enquanto durar.*

*"Feliz aquele que transfere o que sabe
e aprende o que ensina."*

Cora Coralina

Dedicatória

À minha querida Mãe Rocilda (in memoriam)

Força inspiradora para a realização
de minha pesquisa.

Dela recebi ânimo e coragem para seguir em frente, mesmo diante das dificuldades.

Por tanto amor, doação, compreensão...

Minha eterna Gratidão.

Por me ensinar o começo de tudo...

Por não desistir nunca...

E por fazer acreditar que, enquanto vivermos,

Vivamos a Vida em sua plenitude!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte e autor da vida, pelo dom da Inteligência e que possibilitou que eu chegasse até aqui com saúde, força e determinação, superando todos os obstáculos, acreditando que tudo ia dá certo e que eu jamais podia perder a esperança...

Aos meus Pais, que me ensinaram pelo exemplo que nunca devemos desistir de nossos sonhos e que muito contribuíram em minha realização profissional, pelo incentivo e compreensão em minhas ausências.

Ao Instituto Josefino e a todas as minhas irmãs Josefinas, pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

Às Irmãs Franciscanas da Ação Pastoral, pela acolhida em São Paulo, pelo apoio, carinho e pela amizade que nos fez mais irmãs no seguimento de Jesus Cristo, minha sincera gratidão.

Aos meus queridos professores do Curso de Mestrado Profissional: Formação de Formadores da PUC, pelo compromisso com a Formação de bons Profissionais da Educação e pela compreensão nos momentos difíceis, meu muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, meu Orientador que sempre com muito entusiasmo, me incentivou a prosseguir em frente.

À Prof.^a Dra. Marli Elisa Dalmazo Afonso de André e Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves, pela valiosa contribuição no exame de qualificação.

Aos meus colegas de Curso que compartilharam comigo as dificuldades, desafios, alegrias e conquistas. De modo muito especial os amigos, Expedito e Nadja, obrigada pelo apoio e incentivo.

À equipe gestora, professores e alunos da Escola, que gentilmente favoreceram a realização da pesquisa, pelo acolhimento, abertura e participação nas entrevistas.

À Associação Adveniat, da Alemanha, pela valiosa contribuição recebida para custear parte das despesas do Curso.

Ao Governo do Estado do Ceará, pela liberação e incentivo para a realização do Curso de Mestrado em Educação.

Ao querido Humberto, que foi sempre um amigo, e nunca mediu esforços para nos ajudar nos momentos que mais precisamos, meu agradecimento de coração.

RESUMO

SOUSA, Maria Eliane Maia. **Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

O presente trabalho teve como principal objetivo investigar o uso que professores e professor coordenador fazem da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), por meio de um estudo de caso, no interior de uma Escola da Rede de Ensino Estadual, da cidade de São Paulo. Para a coleta de informações foram realizadas sessões de observação, entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão. Participaram das entrevistas um supervisor e técnico da Diretoria de Ensino, o diretor e professor coordenador do ciclo II, dois professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e um professor que não participa diretamente da AAP. Para o grupo de discussão foram selecionados 11 alunos das séries finais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como referencial teórico os estudos de Bonamino e Sousa (2012) sobre Avaliação da Educação Básica no Brasil, as pesquisas desenvolvidas a respeito dos usos das Avaliações Externas, de Gimenes *et al.* (2013), Alvarase *et al.* (2013) e Morasco Junior e Gama (2013). Para a compreensão dos conceitos de Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Formativa, este estudo se apoiou em Fernandes (2009), Hadji (2001) e Luckesi (2011). A partir dos dados coletados e com a análise das categorias atribuídas, foi possível a identificação de diferentes possibilidades de usos da AAP por professores e equipe gestora, assim como o potencial dessa avaliação no planejamento de ações para melhoria da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Externa; Avaliação Diagnóstica.

ABSTRACT

Learning Evaluation as a Process: Limits and use possibilities in a school of the São Paulo state education network.

This work aimed to investigate the Learning Evaluation as a Process (LEP) use by teachers and coordinator teachers in a school of the state education network from the city of São Paulo, through a case study. Data were collected using observation sessions, semi-structured interviews, and a discussion group. The interviews were carried out with a school board supervisor, the director, one cycle II coordinator, two teachers from Portuguese and Mathematics disciplines, and one teacher that do not directly participate of the LEP. For the discussion group, eleven students from the final years of the elementary school were selected. This research used the studies of Bonamino and Sousa (2012) about the evaluation of Brazilian basic education, Gimenes et al (2013), Alavarse et al (2013), and Morasco Junior and Gama (32013) that investigated the use of external evaluations, as theoretical background. In order to understand the concepts of learning evaluation and formative assessment, this study relied on the works of Fernandes (2009), Hadji (2001), and Luckesi (2011). The analysis of the data and their allocated categories shown that was possible to identify different possibilities for the use of the LEP by teachers and the management team, as well as its potential use in the planning of students learning improvement actions.

Key words: Learning Evaluation, External Assessment, Diagnostic Evaluation.

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CGEB	Coordenadoria Geral de Educação Básica
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CP	Coordenador Pedagógico
DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Ensino Nacional do Ensino Médio
IDEB	Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OT	Orientação Técnica
OFA	Ocupante de Função Atividade
PAAE	Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar
PCN	Plano Curricular Nacional
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PND	Plano do Núcleo de Direção
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional de Goiás
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Sistema Municipal de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Minha trajetória profissional	11
O problema de Pesquisa	14
Objetivo Geral	16
Objetivos Específicos	16
CAPÍTULO I - PESQUISAS CORRELACIONADAS	18
1.1 Os Estudos sobre Avaliações Externas no Contexto Pedagógico	18
CAPÍTULO II - AVALIAÇÕES EXTERNAS	26
2.1 A implantação de Sistemas de Avaliação de Desempenho	26
2.2 A utilização das Avaliações Externas no Contexto Pedagógico	34
2.3 A Avaliação a serviço da Aprendizagem	37
2.4 O diálogo com outras Avaliações Diagnósticas	39
CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO (AAP)	43
3.1 O desenho da AAP	43
3.2 Os objetivos da AAP	44
3.3 As mudanças na implementação da AAP.....	45
3.4 Os instrumentos de aplicação e análise da AAP	46
CAPÍTULO IV - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	48
4.1 A caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	51
4.2 A construção dos instrumentos de Pesquisa.....	53
CAPÍTULO V - CONTEXTO ESCOLAR	55
5.1 A Localização	55
5.2 Os Indicadores Educacionais.....	55
5.2.1 As Matrículas e a Infraestrutura	56
5.2.2 Os Indicadores de Desempenho	59
5.2.3 Os Projetos Educacionais	62
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS DADOS	66
6.1 A Implementação da AAP pela SEE-SP	66
6.2 A implantação e a aplicação da AAP pela Unidade Escolar	69
6.3 A Avaliação da Aprendizagem em Processo: interna e/ou externa.....	74
6.3.1 A concepção da AAP pelos Sujeitos da Pesquisa: interna e/ou externa?.....	77
6.4 A Classificação dos Usos da AAP.....	80
6.4.1 A análise e a discussão dos resultados da AAP com Professores	81
6.4.1.1 O trabalho coletivo	84
6.4.1.2 A identificação dos diferentes Níveis de Desempenho	86
6.4.1.3 O diagnóstico (raio X) da sala de Aula.....	87

6.4.2 A recuperação da Aprendizagem.....	87
6.4.2.1 As atividades diversificadas e a adequação ao Plano de Ensino	89
6.4.2.2 O momento para trabalhar as Competências e as Habilidades	90
6.4.3 O momento da devolutiva da AAP aos Alunos	93
6.4.3.1 A constatação de hipóteses	94
6.4.3.2 A revisão e a reflexão da Prática de Ensino	95
6.4.3.3 O trabalhar com os Erros	97
6.4.4 A Avaliação do Professor	98
6.4.5 A atribuição de Notas	99
6.4.6 A organização e a montagem das Turmas	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES.....	111
Apêndice A - Matriz de Referência das Entrevistas Semiestruturadas	111
Apêndice B - Roteiro para as Entrevistas com os Professores	112
Apêndice C - Roteiro para o Grupo de Discussão com os Alunos.....	120
ANEXOS	121
Anexo I - Pautas de Reunião de ATPC's	121
Anexo II - Plano de Intervenção Pedagógica	123
Anexo III - Relatório de Resultados	131
Anexo IV - Planilha de Correção da AAP / 6º ano de Matemática.....	132

INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional

Como aluna de escola pública, do Ensino Fundamental até a Universidade, onde concluí o curso de Pedagogia, desde muito cedo despertou em mim o desejo de tornar-me professora. Meus pais muito me incentivaram e com muito sacrifício e dedicação não mediram esforços para minha formação humana, cristã e intelectual. Desde muito cedo, aos 16 anos, quando ainda cursava o Magistério, iniciei minha experiência profissional numa pequena escola de Educação Infantil como estagiária - voluntária e auxiliar - na Educação Infantil. Um ano depois passei a ser professora regente e não mais deixei de lecionar.

Atuei durante nove anos (2003-2012) como diretora de uma escola do setor privado e de cunho confessional na cidade de Fortaleza-Ceará. Administrar uma escola privada nesse mercado competitivo, que prioriza a aprovação para o vestibular e as grandes inovações e invenções tecnológicas, é um grande desafio, principalmente quando a filosofia desta escola é humanista e se propõe a educar para a cidadania, preocupando-se com a formação integral do aluno e a partir dos valores éticos e cristãos.

Ao chegar naquela Instituição, como todo gestor iniciante, minha primeira preocupação foi melhorar a infraestrutura da escola, dando condições aos profissionais de realizar um trabalho de qualidade. No entanto, com o passar do tempo, apesar de ter melhorado o aspecto físico da escola, o número de alunos permanecia o mesmo e, com o decorrer dos anos, a entrada de novos alunos foi diminuindo. Procurei, então, investir em Publicidade e tornar a escola mais visível para a comunidade. Fui percebendo que tudo isso era importante, mas que só melhorar a infraestrutura e investir em Marketing não era o bastante. O essencial seria a escola cumprir sua principal função: ensinar com qualidade.

Foi a partir daí que comecei a mudar de atitude e tomar novas medidas com relação à formação e seleção de novos professores. Tínhamos um excelente desempenho de nossos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª ao 5º ano), no entanto, quando chegavam ao 6º ano, os alunos começavam a apresentar baixo rendimento e isso ocasionava a saída de muitos dos nossos alunos para outras escolas de maior porte. Com essa situação,

muitos questionamentos “tiravam o meu sono”: quais as características determinantes para que uma escola tenha melhores resultados que outra? Quais práticas são observadas com mais frequência nas escolas de boa qualidade? O que falta para que a nossa escola obtenha melhores resultados? Onde atuar a fim de viabilizar que a aprendizagem se realize, cada vez mais, com melhor qualidade? Muitas dúvidas, angústia e inquietação pesavam sobre mim, no entanto faltava-me ousadia e determinação para fazer mudanças mais arrojadas.

No ano de 2009, iniciei um curso de especialização a distância em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. O curso possibilitou-me trazer novos elementos para uma reflexão sobre a minha prática enquanto gestora e, mesmo estando em outra realidade educacional, apresentava-se quadros semelhantes ao da escola pública no tocante ao déficit de aprendizagem e ao ensino de qualidade. Nos estudos do módulo de Avaliação e Indicadores Educacionais fui percebendo os diversos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos. Um deles, que considero de fundamental importância, é o desempenho do professor. Parece ser consenso entre pesquisadores e gestores que o professor tenha papel central no aprendizado dos seus alunos.

O Programa de Avaliação de Minas Gerais, abrangendo todas as escolas, e dentro delas, todas as turmas, permitiu que se pudesse avaliar a influência do professor com base no desempenho cognitivo dos alunos das turmas e em certas características desse professor, informadas pelos alunos das turmas. Nesses estudos, Soares (2003) constatou que os professores mais exigentes fazem com que seus alunos tenham melhores resultados na proficiência. Já os professores interessados e mais dedicados melhoram as proficiências de todos os seus alunos e, principalmente, melhoram as proficiências dos alunos menos favorecidos. Produzem maior eficácia e equidade de resultados. E um professor que combine os dois perfis parece produzir melhores resultados ainda, pois aumenta mais a eficácia e a equidade de resultados.

No decorrer da especialização e ao aprofundar os conhecimentos na área de Avaliação e de Gestão Educacional, senti necessidade de avaliar mais profundamente a escola onde atuava como diretora. Foi um grande desafio realizar o trabalho e conseguir a adesão de todos os atores envolvidos no Processo de Ensino e de Aprendizagem na pesquisa Avaliativa. O resultado da pesquisa foi satisfatório e possibilitou a análise dos resultados de forma coletiva com a participação da equipe gestora e de todos os professores, que resultou na elaboração de um plano de ação e metas para melhoria da escola e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Então, posso dizer, que minha trajetória profissional como pedagoga, professora e alfabetizadora, durante 15 anos, depois como coordenadora pedagógica, juntamente com os inúmeros cursos de formação dos quais participei ao longo de todos esses anos, com a experiência como gestora e com o ingresso na Rede de Ensino Estadual, em 1998, foi agregando elementos significativos para que eu pudesse buscar novos conhecimentos no curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, para adquirir mais embasamento teórico à minha prática e contribuir com novos conhecimentos na área de Formação de Professores.

O desenvolvimento das disciplinas sobre Avaliação e Mudanças nas Práticas Educativas e Avaliação da Instituição Educativa: conceitos e processos despertou, em mim, um forte interesse em aprofundar os estudos sobre Avaliação da Aprendizagem Escolar, uma vez que este tema é complexo e abrangente.

Uma das minhas maiores inquietações sempre foi com a aprendizagem do aluno, pois para mim, a escola boa é aquela em que o aluno aprende. Se a escola não cumpre a sua função primordial de ensinar, então alguma coisa não anda bem e precisa ser investigada. Nesse processo, a Aprendizagem, por sua vez, está intrinsecamente ligada à Avaliação. O professor, no exercício constante de sua práxis, deve estar sempre se questionando. Para que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Somente tendo bem claro o sentido de que a finalidade principal da avaliação é a aprendizagem do aluno, o professor será capaz de utilizar uma diversidade de instrumentos avaliativos, necessários para uma tomada de decisão assertiva com êxito na aprendizagem. Compreendida dessa forma, “[...] a avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino.” (BLASIS, *et al.*, 2013, p.12)

A aprendizagem do aluno deve ser o ponto de convergência, para onde deverão convergir as avaliações externas, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem, ressaltando que é fundamental que haja uma relação dialógica entre elas, pois uma dá suporte a outra na complementaridade e na inter-relação, favorecendo um diagnóstico do contexto escolar e possibilitando o surgimento de medidas eficazes para melhorar a qualidade do ensino. (FREITAS, 2009)

Portanto, faz-se necessário que os profissionais de escolas e de Secretarias de Educação compreendam os dados e as informações produzidos pelas avaliações e saibam o que estes significam. De tal modo que possam utilizá-los na elaboração e na implementação de ações

que desmistifiquem a ideia de que a Avaliação Externa é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção de alunos. (BLASIS, *et al.*, 2013)

Avaliar os alunos para que progridam e alcancem êxito na aprendizagem deve ser o objetivo principal da avaliação. Porém, observa-se que, na prática, a avaliação muitas vezes é vista como um instrumento para medir, quantificar e certificar. Partindo desse pressuposto, meu estudo se insere na Linha de Pesquisa **Intervenções Avaliativas em Espaços Educativos**, tendo como objeto de estudo a **Avaliação de Aprendizagem em Processo** (AAP). A AAP é uma avaliação de caráter diagnóstico, aplicada duas vezes por ano, no início de cada semestre e foi implantada, desde 2011, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), nas Escolas Estaduais da Rede de Ensino. Esta Avaliação surge no contexto de implementações de Avaliações Externas nos Sistemas Educacionais Nacionais e que, diferente das avaliações como SARESP e Prova Brasil, apresenta os resultados individuais de cada aluno e de forma rápida, pois as avaliações são corrigidas e aplicadas pelo próprio professor.

Em sua primeira edição, de acordo com a AAP abrangeu o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Gradativamente foi expandida para os demais anos/séries (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio), sendo aplicada no início de cada semestre do ano letivo. Segundo as orientações da SEE-SP, a AAP possibilita ao professor realizar um diagnóstico da turma e de cada aluno, de forma a planejar estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios desses alunos, inclusive em processos de recuperação¹.

O problema de Pesquisa

Embora esta avaliação venha sendo realizada desde o ano de 2011 e em 2015 já se encontra em sua 8ª edição, os resultados positivos, as experiências exitosas em relação ao uso da AAP na escola, os limites da AAP quanto à sua elaboração, execução e utilização ainda permanecem obscuros e são aspectos que necessitam serem investigados.

¹ Informações extraídas do Relatório: **Comentários e Recomendações Pedagógicas - Avaliação da Aprendizagem em Processo**; produzido pela Secretaria de Educação do Estado de SP. Subsídios para o professor de Matemática, 6º ano. 6ª edição: São Paulo. 1º semestre de 2014.

Como o uso da AAP no Estado de São Paulo ainda é muito recente e pouco se pesquisou sobre ela tratarei de dissertar sobre os caminhos percorridos para se chegar a esta avaliação, desde a implantação das avaliações externas no Brasil e sua repercussão nos estados e municípios brasileiros, bem como a implantação de Sistemas próprios de avaliação.

Outro aspecto importante é definir o lugar da AAP. O lugar onde ela se enquadra: é uma avaliação interna ou externa, ou de caráter misto? Enquanto na avaliação externa o avaliador é alguém que se situa fora do projeto, na AAP o avaliador é o próprio professor que se responsabiliza pela condução do processo.

Sendo o professor um elemento importante para a realização desta avaliação, qual o olhar dele para a AAP? Qual o grau de aceitação desse tipo de avaliação pelos professores da rede de ensino? Existe empenho por parte do professor em fazer da AAP um instrumento de diagnóstico para replanejar melhor sua prática? O professor faz uso desta avaliação em sala de aula no sentido de empenhar-se no processo de recuperação dos alunos? Os professores recebem formação e orientação do Coordenador Pedagógico para aplicação e uso da AAP na sala de aula?

Isto posto, ao tratar do tema da avaliação em uma pesquisa acadêmica torna-se necessário delimitar o objeto, já que, devido a sua amplitude, não pode ser abarcado na sua totalidade. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa é investigar o uso que professores e professor coordenador fazem da AAP no interior da escola. Também se faz necessário tecer algumas inferências a respeito do lugar que a AAP ocupa no âmbito dos dois tipos de avaliação: externa e interna.

Desejo que este trabalho se revele um material de análise para professores interessados na avaliação do processo de ensino-aprendizagem e, também, para equipes gestoras, responsáveis pela Avaliação Diagnóstica da SEE/SP. Espero, também, que traga contribuições para o debate na área de avaliação escolar e, em especial, na avaliação diagnóstica.

Acredito na relevância desta pesquisa e que ela virá a contribuir com as pesquisas no âmbito da avaliação externa e interna por identificar e analisar o uso da APP por professores e professor coordenado, a partir de suas concepções e práticas de avaliação da aprendizagem destinada ao avanço significativo da aprendizagem pelos diferentes alunos.

Partindo desses pressupostos, apresento os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Investigar o uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo pelos professores e professor coordenador no interior da escola.

Objetivos Específicos

- Analisar os objetivos da AAP, seu histórico e implantação na rede estadual de ensino de São Paulo.
- Identificar os instrumentos disponibilizados pela SEE/SP para subsidiar o trabalho pedagógico no uso dos resultados da AAP.
- Identificar as ações formativas promovidas pelo professor coordenador para apoiar e subsidiar os professores na execução da AAP e no planejamento de atividades do processo de recuperação.
- Identificar as possibilidades de usos dos resultados da AAP pelos professores no contexto da sala de aula.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico a respeito de temas sobre avaliação externa, avaliação da aprendizagem e avaliação diagnóstica para melhor compreensão desses assuntos, tendo acesso aos estudos de Bonamino e Sousa (2012) sobre Avaliação da Educação Básica no Brasil, as Pesquisas desenvolvidas a respeito dos usos das avaliações externas de Gimenes *et al.*(2013), Alavarse *et al.* (2013) e Morasco Junior e Gama (2013). Para a compreensão dos conceitos de Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Formativa se apoiou nos autores Fernandes (2009), Hadji (2001) e Luckesi (2011).

Para a execução da pesquisa foi escolhida uma escola da rede de ensino estadual de São Paulo que fizesse uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Foram entrevistados o supervisor e o técnico da Diretoria de Ensino, o diretor e o professor coordenador da escola, cinco professores e um grupo de alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

A partir dos dados coletados, são analisadas as falas e as respostas dos sujeitos da pesquisa e a elaboração da dissertação é referendada por teóricos que tratam do uso das avaliações externas numa relação dialógica com a avaliação da aprendizagem.

O trabalho foi estruturado em seis capítulos assim distribuídos:

O **Capítulo 1**, “Pesquisas correlacionadas”, discorre sobre o levantamento bibliográfico de pesquisas e estudos correlacionados à temática da pesquisa com o objetivo de fazer um mapeamento de discussões sobre as questões atuais e relevantes acerca dos usos da avaliação externa no contexto pedagógico e a implementação de sistemas próprios de avaliação de desempenho pelas Secretarias de Educação de estados e municípios. O **Capítulo 2**, “Um olhar para as avaliações externas”, apresenta proposições sobre a utilização das avaliações externas no contexto pedagógico e sua relação com a avaliação da aprendizagem e a avaliação diagnóstica.

No **Capítulo 3**, “A avaliação da Aprendizagem em Processo”, é apresentado o desenho da Avaliação Diagnóstica, seus objetivos e implantação na rede de ensino do estado de São Paulo sob a ótica da Secretaria de Educação do Estado. O **Capítulo 4** refere-se à Metodologia. Nesse capítulo, é explicitada a trajetória metodológica da pesquisa, os detalhes da dinâmica desenvolvida para alcançar os objetivos, a caracterização dos sujeitos participantes e apresento o caminho utilizado na análise dos dados.

O **Capítulo 5** apresenta “O Contexto escolar” onde se realiza a pesquisa, sua localização, indicadores educacionais e a trajetória da escola na comunidade. No **capítulo 6**, por meio das “Análises dos dados”, são analisados o percurso de implementação da AAP pela SSE/SP na Diretoria de Ensino, como se deu o processo de implantação na unidade escolar pesquisada, em seguida são apresentadas algumas inferências a respeito da concepção da AAP como avaliação externa e/ou interna e as possibilidades de usos dos resultados da AAP no contexto escolar, a partir dos sujeitos pesquisados.

Por último, são apresentadas as Considerações Finais, os limites e as possibilidades de usos da AAP, as conclusões obtidas após a finalização e análise dos dados para atingir o objetivo de nosso trabalho.

CAPÍTULO I - PESQUISAS CORRELACIONADAS

1.1 Os estudos sobre Avaliações Externas no Contexto Pedagógico

Ao investigar o uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo na escola da rede de ensino do estado de São Paulo, como objeto de estudo desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas e estudos correlacionados às temáticas da pesquisa. O objetivo foi mapear discussões sobre as questões atuais e relevantes acerca dos usos da avaliação externa no contexto pedagógico e a implementação de sistemas próprios de avaliação de desempenho pelas Secretarias de Educação de estados e municípios.

Foram fontes de mapeamento: banco de teses da Capes; sites de publicação de anais de eventos nacionais e internacionais e de periódicos acadêmicos; Scielo, periódicos e publicações específicas sobre sistemas de avaliação de desempenho, utilizando como filtro as expressões “avaliação externa”, “avaliação da aprendizagem” e “avaliação diagnóstica”. Obtive vários resultados de pesquisas no âmbito da Avaliação Externa e Avaliação da Aprendizagem. O objeto de pesquisa, *Avaliação da Aprendizagem em Processo* na rede de ensino no estado de São Paulo, é muito recente e quase nada se pesquisou sobre esta avaliação.

As pesquisas cujos achados serão expostos a seguir discorrem sobre a avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados brasileiros, o uso das avaliações externas nas escolas pelos profissionais docentes em quatro redes de ensino público, as características de iniciativas de avaliação que vêm sendo implementadas, em redes municipais de ensino paulistas, a avaliação externa e as repercussões em uma escola de baixo rendimento. No âmbito da Avaliação Diagnóstica, a dissertação de Medeiros (2013) da UF de Goiás analisa os objetivos e a implementação do Programa de Avaliação Diagnóstica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

A pesquisa de Brooke *et al.* (2011), **A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados**, propôs-se a fazer um levantamento das políticas de gestão nos estados com ênfase nas características e qualidades das políticas desenvolvidas. O estudo foi realizado em duas partes. A primeira se concentrou na coleta de todas as fontes

secundárias possíveis, de todas as informações disponíveis sobre a avaliação educacional em nível subnacional. Para essa primeira etapa, a fonte mais importante para a coleta das informações foi a internet e os sites patrocinados pelos próprios governos estaduais e municipais. A segunda fase se concentrou no aprofundamento dos padrões que surgiram na primeira fase e na elucidação de exemplos de políticas de gestão cujas informações chegaram de forma incompleta ou que suscitavam interesse especial. Nessa fase foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas com gestores, técnicos e especialistas em avaliação em sete estados diferentes. O objetivo da abordagem empírica, na investigação desse objeto, era caracterizar melhor as políticas de gestão e descobrir indicações da sua eficácia.

A Pesquisa mostrou que vários estados estão empenhados em averiguar o aprendizado em sua rede. Na época, 19 das 27 unidades federativas tinham ou já tinham tido algum tipo de instrumento próprio para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede. Ceará e Minas Gerais foram pioneiros, iniciando seus sistemas em 1992. Com o tempo, o governo federal diversificou os instrumentos lançando, em 2005, a Prova Brasil, que chegou com a proposta de ser mais abrangente e gerar informações por município e por instituição.

As redes estaduais e municipais fizeram diferentes opções, ora ampliando o número de disciplinas avaliadas, ora criando uma prova extra, específica para aferir um conteúdo específico, como a alfabetização. A maioria, porém, ficou só com uma verificação de larga escala e diversifica os usos dos resultados obtidos. Entretanto, a pesquisa revela que isso nem sempre gera mudanças na prática pedagógica.

A primeira constatação da pesquisa é da diversificação e progressiva sofisticação nas metodologias empregadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais na utilização dos resultados das avaliações para a tomada de decisões. O aumento na quantidade e na competência técnica dos métodos dos sistemas estaduais, concomitante com a melhoria nos sistemas de informação, tem contribuído para essa disseminação. Outras contribuições advêm da incorporação, pelos governos estaduais de um novo modelo de gestão pública voltado para o controle dos resultados dos serviços oferecidos à população, e da liderança, principalmente do MEC, na criação de um consenso nacional sobre a relevância dos resultados das avaliações externas como medida da qualidade do ensino e parâmetro para o progresso da educação brasileira.

Segundo a pesquisa, um dos usos mais frequentes dos números gerados é o monitoramento de programas das redes para verificar se os objetivos estão sendo atingidos.

A pesquisa criou uma classificação para as diversas aplicações dos dados obtidos, é o que se observa no quadro a seguir sobre os diferentes usos das avaliações externas:

QUADRO 01 - Os diferentes usos dos resultados das Avaliações

Categoria	Um exemplo	Descrição do caso
Avaliação de programas, monitoramento, planejamento e pesquisa.	Escolas de Referência (PE).	Monitoramento da implantação do período integral em escolas de Ensino Médio com base no desempenho dos alunos nas provas da avaliação externa do estado.
Fornecimento de informações sobre a aprendizagem dos alunos para as escolas e definição de programas de formação continuada.	Relatório Pedagógico (DF).	Informe detalhado elaborado pela Secretaria de Educação sobre o significado das notas obtidas nos testes do sistema de avaliação distrital.
Informação para a sociedade.	Boletim de Escolas (PR).	Relatório em linguagem simples distribuído para os gestores escolares e também para os pais com as médias obtidas nas provas aplicadas pelo estado até 2002 - uma retomada foi prometida para 2012.
Alocação de recursos.	Aprender Mais (PE).	A rede financia a contratação de professores temporários para dar reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos que não atingem as metas na avaliação estadual.
Composição de políticas de incentivos salariais.	Bonificação por Desempenho (SP).	Pagamento de bônus para toda a equipe escolar com base no rendimento global da unidade na apuração estadual de aprendizagem do ano anterior.
Avaliação de desempenho do professor.	Avaliação de Desempenho Individual (MG).	As notas obtidas na avaliação estadual fazem parte do conjunto de indicadores usado para avaliar os professores da rede.
Certificação de alunos ou escolas.	Licença de funcionamento (DF).	Renovação da autorização de funcionamento de escolas particulares.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/resultados-avaliacoes-externas>.

Entre as sete finalidades das avaliações detectadas pela pesquisa, Brooke *et al.* (2011) consideram algumas inadequadas. É o caso do seu emprego na análise da competência individual dos docentes para a tomada de decisões sobre sua carreira. Como os processos de

ensino e de aprendizagem são complexos, não dá para julgar o mérito de um professor com base em apenas um indicador. Outro uso dos resultados que gera críticas entre os especialistas é a mera premiação de escolas. Isso porque esse tipo de iniciativa estimula a competição e compara instituições com realidades e condições de trabalho bem diversas.

Além de sofisticar cada vez mais as estratégias de verificação para colher dados que o governo federal não apura e cruzar informações, estados e municípios que investem em sistemas próprios de avaliação devem ficar atentos a outras medidas capazes de levá-los a tirar o máximo de proveito dos resultados. Uma delas é formular os testes com base nos objetivos almejados - pois cada finalidade requer um modelo. Outra é garantir a frequência e a continuidade, já que os dados de um só ano não dizem muito sobre a qualidade do ensino oferecido por uma rede ou escola. Finalmente, é necessário alimentar as expectativas certas., Em entrevista² a Revista Escola, Sandra Zákia Sousa, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, explicou que "as avaliações dão parâmetros úteis ao planejamento da escola e das secretarias, mas um risco que se corre é tratar o processo educacional como se ele se resumisse ao desempenho nessas provas". E conclui afirmando que "precisamos ter cautela para não incorrer no reducionismo de limitar a noção de qualidade de ensino aos padrões dos testes".

A Pesquisa de Silva e Gimenes. (2012), sobre o uso das Avaliações Externas por equipes gestoras e profissionais docentes em quatro redes de ensino público, teve como preocupação central caracterizar e tipificar alguns usos que se têm feito dos resultados e dos próprios desenhos de Avaliação Externa, propostos por diferentes Redes de Ensino, em especial em âmbito escolar, mas, também, no âmbito da Gestão Central de Secretarias de Educação (estaduais e municipais) e seus órgãos intermediários de Gestão.

Este estudo investiga os usos das avaliações externas na Rede de Ensino Estadual do Espírito Santo e em redes municipais de São Paulo/SP, Sorocaba/SP e Castro/PR. A escolha de diferentes perfis de secretarias de educação – estaduais e municipais de grande, médio e pequeno porte – proporcionou um conjunto interessante e plural de modelos e ações vinculadas à avaliação externa, favorecendo a elaboração de uma tipologia de usos e a observação de aspectos importantes na definição e execução de uma política de avaliação consequente.

² <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/resultados-avaliacoes-externas-ganham-diferentes-usos-pais-643621.shtml>, acessado em 11.05.2015.

Como opção metodológica de uma pesquisa de caráter qualitativo, foram selecionadas três secretarias de educação que possuem um sistema próprio de avaliação em larga escala. Para cada secretaria de educação participante foram investigadas quatro unidades escolares através de entrevistas e questionários analisados com diferentes grupos de supervisores ou responsáveis técnicos designados ao acompanhamento das respectivas escolas pesquisadas.

Os achados da pesquisa revelaram algumas características inerentes ao desenho da avaliação adotada, em especial a estratégia de divulgação dos resultados. Duas perspectivas bastante distintas emergiram na pesquisa: desenhos de avaliação externa que procuram divulgar ao conjunto da sociedade os resultados aferidos por suas escolas e os sistemas que optam em divulgar os resultados apenas às escolas, de forma individualizada.

É notório o esforço de gestores educacionais para que as avaliações externas possam, cada vez mais, ser apropriadas e utilizadas como um instrumento pedagógico útil e pertinente ao trabalho de escolas e professores. Entretanto, as formas de apropriação e uso verificadas nas escolas parecem guardar uma relativa independência em relação aos níveis central e intermediário de gestão das secretarias de educação. Ainda não parece haver maior clareza quanto às melhores formas de utilização da avaliação e de seus resultados no âmbito das redes, em que pese os diferentes tipos de apropriação das avaliações externas registrados.

O estudo de Morasco Júnior e Gama (2013) teve o objetivo de investigar as repercussões do exame oficial do Estado, o SARESP, em uma escola pública, com baixo rendimento na área de Matemática. Outro objetivo foi analisar as ações delineadas pelos agentes envolvidos (professores, coordenadores pedagógicos e diretoria regional de ensino) para melhorar esses índices. A pesquisa se configura como um estudo de caso, na intenção de compreender o fenômeno SARESP em uma escola específica. Utilizou-se como instrumentos para coleta de informações: boletins e relatórios oficiais da avaliação; diário de campo e entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos. Por meio da técnica da triangulação desses dados, foram analisados os resultados sob uma perspectiva descritiva e interpretativa, construindo duas categorias de análise, consideradas foco deste estudo: **as ações e as repercussões**.

De acordo com a pesquisa de Morasco Júnior e Gama (2013), sobre o papel do SARESP, as visões dos educadores envolvidos na Rede de Ensino sobre o Sistema de Avaliação do Estado são múltiplas. Há uma divergência na concepção das duas coordenadoras pedagógicas da escola Clarice Lispector: para uma, o SARESP contribui fornecendo informações de que é preciso mudar; para a outra, o SARESP não passa de um exame

classificatório. Na visão da professora, essa avaliação não tem contribuído para melhoria da qualidade do ensino, pelo contrário, deixa o professor adoecido em função das cobranças. Os coordenadores da Oficina Pedagógica de Matemática da Diretoria de Ensino acreditam que o SARESP é uma ferramenta para que a Secretaria de Educação tenha um panorama da qualidade da aprendizagem dos alunos.

A partir da análise dos dados da pesquisa, percebeu-se que o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo não tem contribuído significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que há divergências nas concepções dos agentes educacionais em relação a esse exame - efeito do trabalho de postura não colaborativa.

Concorda-se que é importante ter avaliações em larga escala para que se forneçam informações da qualidade do Sistema de Ensino de São Paulo, mas percebe-se que é necessário ter maior clareza sobre qual a concepção em vigor pelas políticas nesse momento, pois, conforme se observou, as funções de controle e monitoramentos do SARESP não têm repercutido de forma positiva na escola.

Morasco Júnior e Gama (2013) explicam, ainda, que o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, no contexto da Instituição Clarice Lispector, tem provocado, no mínimo, uma inquietação de todos os agentes. Porém, a partir de um *ranking*, os esforços dos educadores são traduzidos em números, e o Estado e a sociedade culpabilizam os professores pelo mau desempenho na avaliação. No momento se visualiza que é necessário estabelecer uma postura de trabalho colaborativo envolvendo todos os agentes e planejando ações específicas em que todos (gestores, professores, coordenadores regionais) realmente possam acreditar.

A pesquisa de Sousa *et al.* (2012) objetivou analisar características de iniciativas de avaliação que vêm sendo implementadas, em redes municipais de ensino paulistas. O estudo teve sua origem na pesquisa intitulada “Bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: estudo exploratório de fatores explicativos³”. Desenvolvido entre 2009 e 2010, este trabalho evidenciou o interesse de gestores de sistemas municipais no monitoramento da qualidade do ensino, por meio da formulação de propostas próprias de avaliação da rede.

³ A pesquisa foi coordenada pelos professores Romualdo Portela de Oliveira, Sandra Zakia Sousa e Ocimar Munhoz Alavarse, da Universidade de São Paulo e desenvolvida em rede com as Universidades Federal da Grande Dourados e Estadual do Ceará, respectivamente, sob coordenação das professoras Dirce Nei de Freitas e Sofia Lerche.

Sousa *et al.* (2012) apresentam informações coletadas em catorze municípios por meio de entrevistas com os profissionais das Secretarias de Educação e de documentos produzidos pelas redes sobre seus sistemas de avaliação. Buscou-se identificar possíveis usos dos resultados das avaliações para a formulação e a implementação das políticas educacionais municipais e eventuais relações ou articulações com as avaliações conduzidas pelo governo federal. Evidenciou-se a tendência de adoção da avaliação, nos moldes conduzidos pelo governo federal; e identificou-se o uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como um fator indutor de maior atenção aos resultados de desempenho de alunos.

Quanto ao uso dos resultados das avaliações, os municípios declararam utilizá-los para repensar as ações pedagógicas que têm efeitos na aprendizagem dos alunos, além de cotejá-los com o cumprimento de metas estabelecidas, com destaque ao IDEB. Ainda foram identificadas iniciativas de bonificação docente tendo em conta resultados das avaliações externas. (SOUSA *et al.*, 2012, p. 29)

A respeito das razões de criação de propostas próprias de Avaliação nos municípios em estudo, a pesquisa, de acordo com o trecho abaixo, mostrou que:

As razões que motivaram a criação das propostas de avaliação de desempenho dos alunos, declaradas pelos entrevistados, coincidem na afirmação de ser esse um caminho de o município – com destaque aos professores e outros profissionais da rede – ter um diagnóstico do desenvolvimento dos estudantes. Ao que parece, a elaboração de uma proposta própria de avaliação é entendida, por gestores municipais, como algo que tende a gerar maior envolvimento dos profissionais da rede com os resultados de desempenho dos alunos, revestindo-se de maior potencial mobilizador e de controle, comparando-se com a Prova Brasil ou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). (SOUSA *et al.*, 2012, p.22)

Por meio da pesquisa de Sousa *et al.* (2012) podemos inferir que a necessidade de se obter um diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos foi uma das razões que motivaram os municípios a implementarem as avaliações de desempenho, uma vez que ter um diagnóstico próprio de seu contexto educacional, propicia aos gestores municipais um maior compromisso e empenho dos profissionais do ensino com os resultados de desempenho.

Outra pesquisa que conversa com a minha temática, recentemente apresentada no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, é o estudo de Medeiros (2013), cuja temática objetiva apresentar e analisar o programa Avaliação Diagnóstica da Secretaria da

Educação do Estado de Goiás, SEDUC, desde a elaboração de suas provas até as ações pedagógicas originadas de seus resultados, buscando confrontar as expectativas e objetivos iniciais do programa com os resultados alcançados.

Medeiros (2013) procurou investigar os objetivos dos gestores dessa Secretaria ao implantar esse programa, o processo de elaboração e aplicação das provas e, especialmente, a visão de professores de Matemática lotados na Subsecretaria Metropolitana de Goiânia quanto ao programa, além de suas ações pedagógicas oriundas dos resultados das provas do programa. Os caminhos percorridos levaram a uma reflexão sobre essa modalidade de avaliação externa, pontuando desde os objetivos até as realizações em busca da construção de um processo de avaliação formativa.

Para a execução da pesquisa, inicialmente foram selecionadas cinco escolas, escolhidas após autorização e indicação da própria SEDUC, das quais foram entrevistados sete professores de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental, cujas turmas participaram das avaliações diagnósticas. Gestores e funcionários administrativos da SEDUC também participaram por meio de entrevistas e respostas a um questionário, no qual contribuíram com informações relevantes sobre as características e funcionamento do programa.

A partir dos achados da pesquisa, considerou-se que o processo que envolve o programa de Avaliação Diagnóstica da Seduc apresenta vários fatores que não colaboram para que os objetivos dessas avaliações sejam alcançados plenamente. Os pontos mais preponderantes estão relacionados à incompreensão por grande parte dos professores quanto ao objetivo principal do programa. Essa incompreensão está associada às próprias concepções de avaliação escolar que os professores possuem, pela condução do programa e também pela falta de disposição pessoal de muitos participantes. Fatores que são maximizados com a falta de apoio e orientação da Secretaria da Educação quanto ao esclarecimento de dúvidas e confusões que ficaram evidentes ao longo da pesquisa.

Os trabalhos encontrados não tratam diretamente da minha temática, todavia as pesquisas poderão alargar a minha compreensão a respeito do tema a ser investigado, o uso da avaliação de Aprendizagem em processo na rede de ensino estadual de São Paulo, possibilitando uma visão crítica do contexto histórico em que emergem as Políticas de avaliação externa em nosso país, percebendo as iniciativas de estados e municípios na implantação de sistemas próprios de avaliação e os usos que estes têm feito das avaliações externas para a formulação e a implementação das Políticas Educacionais Municipais.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÕES EXTERNAS

2.1 A implantação de Sistemas de Avaliação de Desempenho

Nos últimos anos as escolas públicas têm sido afetadas por uma ‘avalanche’ de avaliações externas implementadas pelo governo federal, por governos estaduais e mais recentemente pelos governos municipais. Gradativamente, estas avaliações vêm adentrando o espaço escolar e passam a tomar parte da organização e do cotidiano da escola. Estas avaliações pretendem avaliar as escolas e o ensino com vistas a monitoração, certificação, seleção, motivação e controle.

Desde então estados e municípios vem implantando políticas públicas de avaliação educacional. É o que afirmam Bonamino e Sousa (2012, p. 377).

Estados e municípios sentiam a necessidade de implantar avaliações que atingissem todas as escolas. Tal necessidade fez com que vários Estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o *Sistema de Avaliação da Educação Pública* (Simave), e o Ceará, o *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica* (Spaece), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm sendo conduzidas desde então.

Com o objetivo de criar indicadores próprios para medir o desempenho dos alunos, pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional e pela necessidade de se criar padrões altos de inovação científica e tecnológica, vemos cada vez mais emergirem no cenário educacional brasileiro os sistemas de avaliação educacional.

Segundo Alavarse *et al.* (2013) as avaliações externas no Brasil tem se constituído como um importante instrumento de monitoramento do desempenho de alunos e escolas e para a tomada de decisões:

A partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas. Esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC). (ALAVARSE *et al.*, 2013, p.16)

No Brasil, segundo Horta (2007, p. 6), os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), esteve a cargo da Fundação Cearense de Pesquisa, que se ocupou de aspectos institucionais e da Fundação Carlos Chagas que centrou suas atividades na avaliação do rendimento escolar. Tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Foi implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre aqueles considerados menos desenvolvidos, no período entre 1981 e 1987. Os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985 em 60 municípios de três estados: Pernambuco, considerado o estado mais desenvolvido, Ceará, considerado de desenvolvimento médio, e Piauí, o menos desenvolvido. A amostra estava composta por cerca de 600 escolas e 6.000 alunos. Ficou definido que esse impacto seria medido a partir de pesquisas de campo que avaliassem o rendimento escolar dos alunos.

No período de 1987 a 1989, estas avaliações estiveram associadas ao desenho e implantação de um sistema de avaliação da educação básica que passou a ser conhecido, em 1991, como Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Analisando a evolução do desenho das avaliações externas no Brasil, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) destacam a existência de três avaliações em larga escala. A primeira geração teve o principal objetivo de acompanhar a qualidade da educação por meio da divulgação pública dos seus resultados; a segunda contemplou o retorno dos resultados para as escolas, porém sem vincular a consequências materiais e a terceira estabeleceu mecanismos de responsabilização que vão desde sanções até recompensas para escolas e alunos pelos resultados.

Dessa forma, como afirmam as autoras, podemos identificar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como sendo uma Avaliação de Primeira Geração:

O Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. Os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes. Até 2009, foram realizados dez ciclos de avaliação. (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.376)

Desde a sua criação pelo MEC, o SAEB se estabelece como um instrumento de monitoramento e diagnóstico, de caráter amostral e realizado a cada dois anos. A partir de 1995 foi incorporada nova metodologia, baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparabilidade dos dados ao longo do tempo, em série histórica. Também se realizou, nacionalmente, a primeira aplicação amostral de testes padronizados em leitura e resolução de problemas nas séries finais de cada ciclo do Ensino Fundamental (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano) e 3º ano do Ensino Médio, por todas as unidades da Federação e redes de ensino público (municipal, estadual, federal) e particular, o que passou a ser feito a cada dois anos.

A partir de 2005, a atenção aos resultados das escolas obtidos nas avaliações se intensificou. Primeiro com a reestruturação do SAEB pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005 que foi desmembrado em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)⁴ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)⁵. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

Bonamino e Sousa (2012, p. 377) afirmam que “a partir da introdução dessas inovações, o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries”. Esse desenho do SAEB permite traçar um diagnóstico e monitorar a qualidade da Educação básica, porém apresenta limites, quando não se pode medir o desempenho individual por aluno, como explicam as autoras no trecho abaixo:

Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares. (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 377)

O SAEB, mesmo sendo de base amostral, permite verificar, através dos testes, o que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, o que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de

⁴ A Aneb é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome de SAEB em suas divulgações.

⁵ É uma avaliação censitária que envolve os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

escolarização. Porém, o SAEB apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar, acrescentam Bonamino e Sousa (2012).

Partindo desse pressuposto, Estados e Municípios vêm adotando e desenvolvendo Sistemas Próprios de Avaliação, é o que confirma a pesquisa realizada por Gimenes *et al.* (2013) ao analisarem os objetivos e as justificativas de Secretarias de Educação Públicas que investem em Sistemas Próprios de Avaliação Externa. A maioria baseia-se na metodologia utilizada pelo SAEB, mas com a inclusão de elementos próprios e direcionados aos interesses de cada rede. De acordo com a pesquisa nas diferentes Redes de Ensino, foi possível identificar justificativas para a elaboração de Sistemas Próprios de Avaliação, agrupados em quatro grandes grupos:

1.O caráter censitário e anual das avaliações externas promovidas pelas redes de ensino estudadas; 2. A possibilidade de detalhar e trabalhar os dados nas escolas com maior rapidez e agilidade; 3. a amplitude dos/as anos/séries avaliadas pelo modelo de avaliação adotado pelas redes de ensino; 4. a possibilidade de identificação nominal dos resultados de cada aluno. (GIMENES *et al.*, 2013, p.16)

Segundo os gestores das quatro redes de ensino pesquisadas, o caráter censitário das avaliações por eles adotadas configura-se como uma justificativa relevante quando se procura compreender os motivos pelos quais tais sistemas optam pela organização e elaboração de um sistema próprio de avaliação externa. Acompanhada de tal justificativa, podemos também identificar uma crítica comum dos gestores em relação à demora na divulgação dos resultados da Prova Brasil, ou seja, ao grande intervalo de tempo entre a aplicação dos instrumentos dessa avaliação nacional e o acesso aos resultados pelas redes de ensino públicas em foco.

A Prova Brasil, caracteriza-se como sendo uma avaliação de *segunda geração* (BONAMINO e SOUSA, 2012 p. 378), por tratar-se de aumentar o conteúdo informacional da avaliação e suas consequências sobre as escolas, permitindo agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização. A justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral do SAEB em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

A Prova Brasil é realizada a cada dois anos desde 2005. Aplicada de modo censitário em todas as escolas públicas, possibilita divulgar os resultados por escola e não apenas por sistema. As escolas que participam da Prova Brasil são divididas em dois grupos. No primeiro

grupo (censitário)⁶, são avaliadas todas as escolas e recebem a aplicação da prova todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais e área rural e urbana. No segundo grupo (amostragem)⁷, as escolas recebem a aplicação da prova alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas privadas, alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas com menos de 20 alunos, e alunos do 3º ano do Ensino Médio, das escolas públicas. São avaliados conhecimentos de Língua Portuguesa: leitura e Matemática: resolução de problemas.

Os resultados são apresentados por meio das médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes. O resultado é divulgado por escola. Não são divulgados dados por aluno.

Sobre a Prova Brasil, ainda é importante saber que:

Em sua primeira edição, ela avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além, portanto, do Saeb, que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos. A *Prova Brasil* foi censitária para as escolas urbanas em 2005 e 2007. Em 2007, alterou-se o número mínimo de alunos na série avaliada, que passou de trinta para vinte. Essa alteração foi realizada para possibilitar que aproximadamente quatrocentos municípios que não participaram da primeira edição pudessem ser incluídos na avaliação. Já na terceira edição, em 2009, houve a ampliação do universo avaliado, de modo a incluir também todas as escolas rurais que tivessem, no mínimo, vinte alunos das séries avaliadas. (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 379)

Devido a ampliação do universo avaliado, os resultados da Prova Brasil de 2007 passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸, referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 379), o princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação possibilite ao aluno que aprenda e passe de ano. Com o IDEB, o desempenho passa a ser medido por meio da *Prova Brasil*⁹ e a aprovação, por meio do Censo Escolar. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série.

⁶ A Prova Brasil é censitária. Por esta razão, expande o alcance dos resultados, porque oferece dados, não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante.

⁷ De um universo total de alunos, ou escolas, é selecionada uma amostra (uma parte), que represente esse total e a partir da qual seja possível fazer generalizações para o todo. A amostra pode ser obtida, por exemplo, por sorteio.

⁸ O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC.

⁹ BRASIL. *Prova Brasil* <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acessado em 02.06.2014.

O IDEB é verificado a cada dois anos e procura medir a eficiência da escola pública brasileira a partir de dois critérios: proficiência média dos alunos e percentual de aprovação escolar. Reúne em um só indicador os conceitos de fluxo escolar, expressos nas taxas de aprovação registradas no censo escolar e as médias de desempenho nas provas padronizadas de leitura e resolução de problemas. Calculado como a média das notas padronizadas, o IDEB varia de 0 a 10 e seus resultados permitem traçar metas bianuais, o que possibilitou que se tornasse ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As avaliações externas permitem realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros a partir do desempenho dos estudantes em testes padronizados. As informações produzidas visam monitorar e subsidiar a formulação ou reformulação das políticas públicas educacionais municipais, estaduais e federais.

Em âmbito estadual, considerando o importante papel que a avaliação educacional, em especial a externa, tem para as políticas educacionais, surge a necessidade de se formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional no Estado de São Paulo. E, no ano de 1996, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo cria o SARESP¹⁰ como um importante instrumento para avaliar, repensar o ensino e aprimorar seu padrão de qualidade. (SÃO PAULO, 1996)

Bonamino e Sousa (2012, p. 375) classificam o SARESP como uma avaliação de *terceira geração*, por apresentar uma forte política de responsabilização, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, o que envolve mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), foi implantado em 1996, apresentando-se com os seguintes objetivos:

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, p. 7)

¹⁰ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Prova aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Os objetivos acima explicitados, conforme Bonamino e Sousa (2012, p. 380), “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”.

A noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000 pela lei complementar nº 891/00, instituída no Governo de Mário Covas (1999-2001), e mantida durante as gestões sucessoras até os dias atuais com a instituição do *Bônus Mérito*¹¹, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação em larga escala e, cujo cálculo baseia-se no *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo* (IDESP)¹².

O IDESP considera uma boa escola aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal - o ano letivo. Por isso, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). As escolas têm um IDESP para cada ciclo. Ou seja, a escola que tem três ciclos (1ª a 4ª, 5ª a 8ª e Ensino Médio) tem três índices, três metas.

Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série para a outra com deficiências de aprendizado.

A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o objetivo do IDESP é fornecer um diagnóstico da qualidade da escola, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano, através de metas de qualidade.

As metas para o ano de 2030 são: 7 para o ciclo de 1ª a 4ª série; 6 para o ciclo de 5ª a 8ª série; e 5 para o Ensino Médio. Com essas metas de longo prazo, pretende-se que as escolas estaduais paulistas atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação.¹³

¹¹ A proposta de bonificação por resultados (BR) no Estado de São Paulo surgiu em 2006, durante a transição do governo Geraldo Alckmin para o governo José Serra. Durante o governo de transição, a remuneração pelo desempenho foi definida como uma diretriz geral para o governo Serra, embora tenha obtido sucesso apenas em algumas áreas, dentre elas a educação.

¹² Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é um indicador criado em 2007, pela Secretaria de Educação de São Paulo, para avaliar a qualidade das 5.183 escolas da rede.

¹³ IDESP. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/dentro-IDESP-429454.shtml>> Acessado em 10.07.2014.

Desse modo, cada escola possui uma meta própria, ou seja, as metas anuais consideram as peculiaridades da escola e estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar.

Em 2007, o SARESP¹⁴ passou a utilizar a metodologia dos exames nacionais (SAEB e Prova Brasil), o que permitiu a comparação de resultados, que são utilizados para calcular o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Até 2012, a prova era aplicada em alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Em 2013 as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental também realizaram a prova. A mudança acontece em razão da determinação da Secretaria da Educação do Estado em adotar os 7 anos de idade como a nova meta etária de alfabetização em São Paulo, enquanto no Brasil a meta é de 8 anos. Com a ampliação para o 2º ano, o total de alunos avaliados em 2012, passa de 2,2 milhões para 2,5 milhões, um aumento de 13%. As disciplinas a serem avaliadas são Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). É aplicada prova de Redação para uma amostra de turmas dos 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio de cada rede de ensino.¹⁵

Além da prova, os alunos devem preencher um questionário com informações sobre suas características pessoais, socioeconômicas e culturais e situação escolar. Professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas.

Além de avaliar as escolas, o SARESP ajuda a monitorar e a traçar planos e metas para o ensino das Escolas Públicas Paulistas. Maria Helena Guimarães, ex-secretária de Educação do Estado e criadora da avaliação, afirma que *"com base nos resultados do SARESP as equipes das escolas podem aprimorar seus projetos pedagógicos e enfrentar os problemas identificados na avaliação, para que seja possível aprimorar a aprendizagem dos alunos."*¹⁶

O SARESP avalia as competências e as habilidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido até o final de cada ciclo do ensino. Essas habilidades estão previstas pelas *Matrizes de Referências da Avaliação* do currículo do Estado de São Paulo e de acordo com as exigidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. É o currículo que

¹⁴ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf.> Acessado em 02.06.2014.

¹⁵ http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materias_295298.shtml, acessado em 17 de novembro de 2011.

¹⁶ <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/importancia-SARESP>, acessado em 17 de novembro de 2011.

define as expectativas de aprendizagem com aquilo que se espera que os alunos aprendam no final de cada ciclo.

Portanto, observa-se gradativamente no cenário brasileiro a consolidação de Políticas de Avaliação, concebidas como um processo de tomada de decisões e uma provocação nas Instituições de Ensino para que estabeleçam metas, a fim de melhorar suas práticas e seus resultados, conforme trecho abaixo:

A concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é recente no Brasil, e deve ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos de estudo dos alunos, as estratégias de ensino dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar seu trabalho. (ALAVARSE *et al.*, 2013, p. 24)

A avaliação, compreendida desta forma, torna-se um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Dessa perspectiva, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes um questionamento sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular as contribuições da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo.

2.2 A utilização das Avaliações Externas no Contexto Pedagógico

A Escola, no contexto atual, torna-se o centro para onde convergem todas as ações de políticas educacionais. É para ela que as ações são pensadas, implementadas e definidas pelos órgãos governamentais. É a escola, ao mesmo tempo, o lugar central da ação educativa. É lá que estão os alunos, os professores que cotidianamente enfrentam juntos o desafio da aprendizagem. É para ela, portanto, que devem centrar-se as atenções, os apoios técnicos e os recursos necessários para sustentar e garantir o direito de aprender.

A gestão escolar, atualmente, vê-se frente ao desafio de organizar os objetivos de seu trabalho, tomando por base os indicadores de desempenho aferidos por avaliações externas organizadas e implementadas pelos governos federal, estaduais ou municipais.

A compreensão detalhada dos resultados das avaliações externas amplia a percepção sobre as possibilidades de diálogo entre essas avaliações e as práticas de ensino e de gestão, tanto no âmbito das escolas, como das Secretarias de Educação. As avaliações externas podem fornecer pistas importantes para que se reflita sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas, especialmente quando esses resultados se referem a aspectos ou componentes que têm peso para o conjunto das atividades escolares, como é o caso da leitura e da resolução de problemas.

Compreendida dessa forma, “a avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino.” (BLASIS et al. 2013, p.12)

Os parâmetros externos permitem às escolas ter uma noção mais clara das qualidades ou fragilidades de seu ensino e de seu projeto pedagógico; permitem que se comparem consigo mesmas e acompanhem o próprio percurso. As avaliações externas não substituem as avaliações da aprendizagem elaboradas pelos professores no contexto de sua ação pedagógica, e tampouco representam todo o processo pedagógico. Contudo, nem uma nem outra pode ser desmerecida. A análise comparada das informações fornecidas por ambas pode produzir elementos para subsidiar o trabalho desenvolvido no interior das escolas, seja para o aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação elaborados internamente, seja para oferecer elementos de contexto para as provas externas. Além de ser um componente importante para o planejamento e a readequação dos programas de ensino.

Compreendida essa necessidade, os educadores poderão ter consciência de que as informações produzidas pelas avaliações externas complementam as importantes informações trazidas pelas avaliações internas e institucionais. Nas palavras de Freitas (2009, p.10):

[...] postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizadas no país, estados ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo) e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

Embora fundamentais por abrir perspectivas para as diretrizes das políticas educacionais, as avaliações externas não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar. Enquanto a avaliação externa, de maneira geral, verifica se os alunos atingiram as

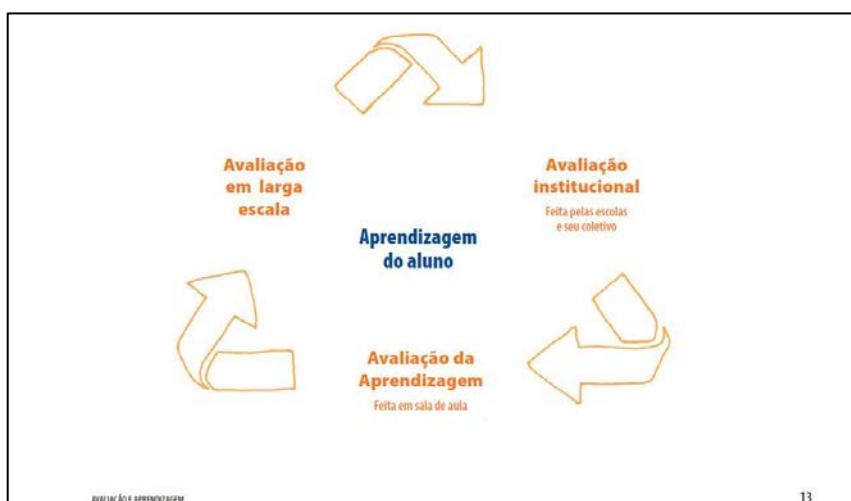
aprendizagens esperadas ao final de um ciclo, a avaliação da aprendizagem realizada internamente pela escola permite diagnosticar a situação de cada turma e estudante, acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo. Ou seja, a avaliação interna da aprendizagem permite tomar as devidas providências para que os alunos progridam antes de terminarem um ciclo de escolarização.

Nesse sentido, conforme Freitas (2009), a aprendizagem do aluno deve tornar-se o centro para onde deverão convergir as avaliações externas, institucional e a avaliação da aprendizagem, ressaltando que é de fundamental importância a inter-relação existente entre elas, pois uma dá suporte à outra na complementaridade e relação dialógica:

É necessário considerar as diferentes ferramentas avaliativas disponíveis no âmbito interno das escolas, que são capazes de fornecer informações adicionais e qualificadas sobre as práticas escolares, além de complementar e dialogar com a avaliação externa: a avaliação da aprendizagem (realizada no contexto da ação pedagógica do professor em sala de aula) e a avaliação institucional (realizada pelo coletivo da escola no escopo de seu projeto pedagógico), ou seja, as avaliações internas, realizadas sistematicamente pelas escolas. (FREITAS 2009, p.13)

Freitas (2009) propõe fazer uso dos instrumentos disponíveis realizados pela escola por meio das avaliações internas, sem desconsiderar o diálogo com as avaliações externas. Para concretizar a possibilidade de diálogo entre a avaliação em larga escala, a avaliação institucional feita pela escola e seu coletivo, e a avaliação da aprendizagem feita em sala de aula, é fundamental que as três, quando relacionadas, favoreçam a tomada de decisões pertinentes a situações específicas. É o que nos mostra o quadro a seguir:

Figura nº 01- Avaliação e Aprendizagem



Fonte: BLASIS *et al.*, 2013, p.13.

Como vemos no quadro acima, a aprendizagem do aluno é colocada no centro do processo de ensino, através de uma constante relação dialógica entre as três avaliações. Nesse diálogo está presente um movimento de integração, que respeita o lugar de cada uma (com suas características e especificidades) colocando-as em igual patamar de importância para o avanço da aprendizagem dos alunos.

2.3 A Avaliação a serviço da Aprendizagem

A avaliação, segundo Fernandes (2009, p. 21) é “um componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos”.

É por meio da avaliação da aprendizagem que as escolas poderão reorganizar o currículo, enriquecendo-o e os professores podem adequar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas favorecendo uma aprendizagem significativa. Os alunos por sua vez poderão obter mais êxito nos estudos e os pais e dirigentes de ensino podem acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos e educá-los com maior interesse. Entendida desta forma espera-se, segundo Hadji (2001) que a avaliação se torne uma “poderosa alavanca” para uma ampliação do êxito na escola, possibilitando no seu interior uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens.

Avaliar os alunos para que estes progridam e alcancem êxito na aprendizagem deve ser o objetivo principal da avaliação. Porém, observa-se que na prática a avaliação é vista como um instrumento para medir, quantificar e certificar. Nesse sentido, Hadji (2001) propõe uma “aprendizagem assistida por avaliação”.

Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que resignar a ser um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz? (HADJI, 2001, p. 9)

Hadji (2001) apresenta a Avaliação Formativa no sentido de uma “utopia promissora”, um modelo ideal. Para compreendermos melhor este conceito, vejamos o sentido da palavra ‘utopia’ segundo o dicionário Aurélio¹⁷:

s.f. Local ou situação ideais onde tudo é perfeito. &151; O substantivo utopia vem das palavras gregas ou e topos, que significam sem lugar. Refere-se especialmente a um tipo de sociedade com uma situação econômica e social ideal. Frequentemente a palavra é empregada para designar sistemas ou planos de reformas considerados pouco práticos ou irrealizáveis.

Essa utopia é legítima, no entanto, na medida em que visa a articular atividade avaliativa e atividade pedagógica e propõe uma avaliação que se ponha a serviço da aprendizagem. A partir deste conceito, Hadji (2001) almeja uma avaliação que se empenhe na busca de uma regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir os procedimentos que lhe permitam progredir. Assim, o erro não será visto como uma falta a ser reprimida, mas como uma fonte de informação para o professor, que deverá analisar melhor os procedimentos de ensino. E, para o aluno, uma tomada de consciência que o leve a compreender seu erro e continuar avançando em direção a aprendizagem.

A avaliação formativa como modelo ideal, na concepção de Hadji (2001) corresponde ao que ele chama de utopia promissora, ou seja, aquilo que se deseja, mas que ainda não existe na sua essência, no entanto isso não o impede de apontar caminhos a serem seguidos pelo professor para que este possa ajudar os alunos a construir os saberes e competências necessários às disciplinas escolares.

Para Hadji (2001), a avaliação formativa situa-se no centro da formação e sua função é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações importantes que ajudem a regular o processo ensino/aprendizagem. Para que a avaliação possa ser de fato considerada formativa é preciso considerar três características fundamentais:

1. A avaliação formativa é informativa. Ela permite a coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos.
2. Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e poderá regular a sua

¹⁷ AURÉLIO. Disponível em:< <http://www.dicionariodoaurelio.com/Utopia.html>.> Acessado em 23.04.2014.

ação a partir disso. O aluno, que poderá tomar consciência de suas dificuldades e tornar-se capaz de reconhecer e corrigir os seus próprios erros.

3. A função corretiva. Tanto o professor como o aluno poderá corrigir sua ação, modificando, se necessário o seu fazer pedagógico.

Dessa forma, a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação destinada a serviço da aprendizagem, como um elemento determinante da ação educativa, propondo-se a contribuir para uma efetiva evolução do aluno. Hadji (2001) também faz referência à avaliação que precede a ação de formação, quando fala da **Avaliação Prognóstica**, o que hoje chamamos de avaliação diagnóstica. A Avaliação Prognóstica tem a função de fazer um ajuste do programa de ensino/aprendizagem que será adaptado aos alunos de acordo com os seus conhecimentos e as suas competências atuais.

Toda avaliação deveria ter em seu contexto pedagógico uma dimensão prognóstica, no sentido de conduzir a um melhor planejamento de ensino. Deveria ajustar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação. Esta dimensão da avaliação proposta por Hadji (2001) conversa com a temática apresentada neste estudo a qual me proponho investigar, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) que tem como uma de suas características a função diagnóstica.

A avaliação diagnóstica tem um caráter preventivo. As informações obtidas auxiliam o professor a planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento. Seu caráter diagnóstico possibilita a análise dos conhecimentos, aptidões, interesses ou outras qualidades do aluno, determinando as habilidades já desenvolvidas pelos alunos no início do ano letivo, período ou ano. Com ela pode-se determinar as causas subjacentes de dificuldades de aprendizagem.

2.4 O diálogo com outras Avaliações Diagnósticas

Para uma melhor compreensão a respeito da Avaliação da Aprendizagem em Processo na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, faz-se necessário conhecer a implantação de outras avaliações de mesmo cunho diagnóstico, implementadas anteriormente pelo Sistema Municipal de Ensino (SME-SP) e em outros estados brasileiros. A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Avaliação Educacional e da Diretoria de

Orientação Técnico-Pedagógica, criou no ano de 2006 a Prova São Paulo¹⁸ e, em 2009 a Prova da Cidade¹⁹.

A Prova São Paulo tratava-se de uma avaliação externa e de larga escala. Sua finalidade era avaliar, de acordo com a sua especificidade, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Seus resultados forneciam elementos para diagnósticos, planejamento e gestão de ações para melhoria e avanço nos processos de ensino-aprendizagem.

A Prova da Cidade se caracteriza como um instrumento de avaliação diagnóstica para auxiliar os alunos a adquirirem novas atitudes e comportamentos em relação às avaliações externas e de larga escala. A participação das unidades educacionais acontece por adesão, sua aplicação e correção são realizadas pela própria unidade escolar. A Prova da Cidade consolidou-se como um instrumento pedagógico para que professores e gestores das escolas realizassem um diagnóstico do processo de aprendizagem, já no 1º semestre de cada ano letivo, subsidiando, assim, o replanejamento do 2º semestre.

Essa prova também permitiria o conhecimento do processo de construção de uma prova padronizada e de larga escala, diferentemente de provas comprometidas com o sigilo, como a Prova São Paulo. Para tanto, a Prova da Cidade seria elaborada com a participação do professor, entendendo-o como protagonista da ação avaliativa.

Para a primeira edição da Prova da Cidade, foi proposto um curso de caráter optativo, *Oficina de Elaboração de Itens*, para que os professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática da Rede construíssem itens de acordo com os critérios específicos para compor a Prova. A Prova da Cidade²⁰ envolvia, dentre outros aspectos e objetivos importantes:

- a) subsidiar tecnicamente a prática de realização de provas padronizadas, como a Prova São Paulo e a Prova Brasil; b) descrever e analisar as dificuldades dos alunos em relação a determinadas habilidades, nos seus diferentes níveis de complexidade, oferecendo sugestões de intervenções pedagógicas; c) permitir a compreensão de algumas análises estatísticas que podem ajudar a compreender as dificuldades pedagógicas dos alunos; d) dialogar diretamente com os documentos oficiais da SME: *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem* e os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*; e) envolver a equipe escolar no

¹⁸ A Prova São Paulo é um dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação de Aproveitamento escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. PROVA SÃO PAULO.< portalsme.prefeitura.sp.gov.br > Acesso em jun 2014).

¹⁹ A Prova da Cidade, integrante do Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, instituído pela Lei nº 14.063, de 14/10/05, alterada pela Lei nº 14.650, de 20/12/07, e regulamentada pelo Decreto nº 47.683, de 14/09/06. Prova da Cidade. Prefeitura Municipal de São Paulo. <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>. Acessado em:02.06.2014.

²⁰ Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>, acessado em 02 de junho de 2014.

planejamento, aplicação, correção e interpretação dos resultados; f) atender a diversas solicitações, sobretudo dos professores, quanto ao acesso aos itens, às respostas dadas pelos alunos; inserção de itens de respostas construídas nas provas; acesso aos critérios de correção dos itens.²¹

Segundo informações da SME/SP, a Prova da Cidade passou a ser denominada de Prova Bimestral. No primeiro bimestre são disponibilizadas provas de Matemática e Língua Portuguesa que, caso a escola faça adesão, poderão ser aplicadas aos alunos dos 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essas avaliações foram disponibilizadas para as escolas no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), sistema informatizado em que se realiza o controle de frequência dos alunos, o registro das avaliações, o planejamento, o registro do Projeto Pedagógico da Escola.

As Diretorias Regionais, juntamente com o núcleo de Avaliação da SME selecionam as habilidades, nos diferentes componentes curriculares, que seriam imprescindíveis de avaliar. Assim, o Núcleo de Avaliação elabora as provas bimestrais e as escolas aplicam essas provas por adesão.

No primeiro bimestre foram disponibilizadas provas de Matemática e Língua Portuguesa. Para o segundo bimestre, provavelmente, será acrescentada prova de Ciências. Pretende-se incluir os demais componentes curriculares a esse sistema de avaliação. A Prova São Paulo foi retirada e a SME/SP participará das avaliações do SAEB/MEC: ANA, Provinha Brasil e Prova Brasil.

A Prova da Cidade se caracteriza como uma prova padronizada, com caráter externo e realizada em larga escala, cujas propostas de elaboração, aplicação, correção e intervenção estão mais próximas dos profissionais que atuam nas escolas. Esta avaliação aproxima-se em grande medida da Avaliação da Aprendizagem em Processo por ser diagnóstica e também por possuir um caráter de avaliação interna pois envolve a equipe escolar no planejamento, aplicação, correção e interpretação dos resultados. Por sua vez, as avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola.

De forma semelhante, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (PAAE), por meio de um dos programas que integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), avalia, ao longo do ano letivo, os alunos dos anos finais do ensino Fundamental e do 1º ao do Ensino Médio da rede

²¹<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>, acessado em 02 de junho de 2014,

estadual. O programa desenvolve um modelo de avaliação diagnóstico-formativa que dispõe de um sistema informatizado, o Banco de Itens criado para operacionalizar de forma on-line as diferentes etapas do processo de avaliação. O propósito das avaliações do PAAE é orientar o processo de ensino, oferecendo ao professor instrumentos avaliativos de qualidade técnico-pedagógica que, aplicados geram relatórios estatísticos de resultados, para embasar análises diagnósticas e fundamentar as intervenções pedagógicas. (SIMÕES *et al.*, 2013)

Em 2011, o Estado do Rio de Janeiro implantou o *Saerjinho*, um teste diagnóstico para os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais de ensino regular. Os testes de língua portuguesa e de matemática são aplicados ao final de cada bimestre. O objetivo é acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil as dificuldades de aprendizagem das competências e habilidades propostas no Currículo Mínimo. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA 2011)

Também, de forma semelhante, em 2011, o estado de Goiás implantou o programa Avaliação Diagnóstica que faz parte do Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (SAEGO) e tem o objetivo principal de colaborar diretamente com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Sendo, então, uma avaliação externa que apresenta forte relação com o processo avaliativo interno das escolas. (MEDEIROS, 2013)

Ainda de acordo com Medeiros (2013), a Avaliação Diagnóstica da Secretaria de Educação do Estado de Goiás possui as intenções de uma avaliação escolar interna, pois seus resultados são disponibilizados individualmente por alunos, turmas e colégios, sendo que os resultados ficam restritos ao ambiente escolar. Além disso, os professores e gestores devem pensar em ações para serem aplicadas em sala de aula com o intuito de melhorar o aprendizado dos alunos naqueles conteúdos explorados pela prova diagnóstica.

Como vimos no relato das experiências acima, alguns Estados e municípios já realizam sua própria avaliação diagnóstica. Com a mesma finalidade, vimos surgir no estado de São Paulo em 2011 a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP).

No próximo capítulo veremos o desenho e os objetivos desta avaliação proposta pela SEE-SP.

CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

3.1 O desenho da AAP

Em 2011 surge na rede de ensino estadual de São Paulo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). De início abrangeu somente o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio. Gradativamente foi expandida para os demais anos/séries (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do Ensino Médio).

Com objetivos muito similares aos da Prova da Cidade, já citados anteriormente, a AAP se caracteriza como uma avaliação de caráter exclusivamente diagnóstico, aplicada no início de cada semestre do ano letivo; e se constitui em uma ferramenta para o professor organizar seu plano de ação, mobilizar procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014)

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e também conta com a contribuição de professores do núcleo pedagógico de diferentes diretorias de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A Avaliação da Aprendizagem em Processo focaliza Matemática e Língua Portuguesa, esta última subdividida em duas, uma prova composta de perguntas de múltipla escolha e outra de produção textual, obedecendo ao conteúdo previsto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Os estudantes respondem ao caderno de perguntas formado por redação, questões dissertativas e de múltipla escolha. (SÃO PAULO, 2014).

As primeiras avaliações de Língua Portuguesa continham 15 questões, com exceção de uma delas aplicada em 2011-2, com 10, e outra em 2012-1, com 14, já as últimas avaliações propostas no primeiro e no segundo semestre de 2014 compõem-se de 10 questões. A resposta a cada questão dá-se pela escolha de uma dentre quatro alternativas e correspondem a habilidades estabelecidas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, habilidades que, por sua vez, estão previstas em avaliações externas como a Prova Brasil, o Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

3.2 Os objetivos da AAP

Essa ação, fundamentada no Currículo Oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no Currículo. Dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB e ENEM. Propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada. Pretende apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo. (SÃO PAULO, 2014).

O diferencial desta avaliação é que, imediatamente após a aplicação da avaliação, os professores poderão realizar inferências com relação aos acertos e também buscar a compreensão dos possíveis erros. Poderão ainda, confirmar tais inferências e compreensões elaboradas, perguntando aos alunos sobre suas escolhas. Além disso, será possível verificar a maior incidência de erros nas diferentes turmas de alunos relacionada aos temas/conteúdos/objetos de ensino testados em cada questão, possibilitando ao professor a ação necessária para que seu aluno tenha a possibilidade de avançar no Ciclo II ou no Ensino Médio sem acumular dificuldades e melhorando sua condição de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014)

A partir da análise dos resultados da AAP é possível aferir o modo quantitativo e qualitativo dos índices de rendimento a partir de habilidades já desenvolvidas e, conseqüentemente, de habilidades a serem alcançadas, bem como fornecer subsídios aos docentes de Ensino Fundamental e Médio para que possam criar estratégias e planos de ação a fim de modificar ocorrências de baixo desempenho por meio de iniciativas de recuperação contínua da aprendizagem.

Também se propõe a dar uma resposta imediata à equipe escolar para reorganizar o trabalho pedagógico no início de cada ciclo, colaborando na elaboração e execução de planos destinados ao apoio imediato para sanar as dificuldades dos alunos. Permite identificar grupos de alunos para recuperação paralela e contínua.

Sendo esta a expectativa da SEE/SP em relação à AAP, assim está posto na apresentação dos Cadernos do Professor: Comentários e Recomendações Pedagógicas:

Espera-se que, agregados aos registros que o professor já possui, sejam instrumentos para a definição de pautas individuais e coletivas que, organizadas em um plano de ação, mobilizem procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo, aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014)

Como vimos acima, uma das principais finalidades da AAP está em subsidiar o planejamento de ensino e redimensionar objetivos e metas para a realização do trabalho pedagógico. A SEE-SP através das informações contidas na apresentação dos Cadernos de Comentários e Recomendações Pedagógicas, afirma que a AAP vem para complementar, ou seja, contribuir sendo mais um instrumento de avaliação da aprendizagem para uso do professor. Para isso, a Avaliação da Aprendizagem em Processo vem sofrendo adaptações e modificações para atingir seu objetivo principal, de tornar-se um programa de avaliação diagnóstica.

3.3 As mudanças na implementação da AAP

A Avaliação da Aprendizagem em Processo teve início em 2011, sendo considerada pela SEE/SP como um projeto piloto. Ao longo de suas edições, ela vem sofrendo algumas modificações. No começo esta avaliação era aplicada somente nas séries de início de ciclo, o 6º ano do Ensino fundamental e na 1ª série do Ensino Médio:

Implantada, como piloto, em agosto de 2011, teve como foco o 6º ano do Ensino Fundamental (Ciclo II) e a 1ª série do Ensino Médio. A versão 2012, por sua vez, ampliou sua abrangência e passou a contemplar quatro anos/séries distintos/as: o 6º e 7º do Ensino Fundamental (Ciclo II) e a 1ª e 2ª do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2012)

A partir de 2012, passou a ser aplicada no início de cada um dos dois semestres letivos, nos meses de março e agosto e foi sendo paulatinamente ampliada para as demais séries, contemplando 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (EF) e 1ª e 2ª séries do Ensino Médio (EM) em 2012.1 e 2012.2, e 6º, 7º, 8º e 9º anos do EF e 1ª, 2ª e 3ª séries do EM nos semestres seguintes 2013.1, 2013.2 e 2014.1.

Em 2014.2, a partir da 7ª edição, a inovação introduzida foi a de inclusão de provas e de materiais de orientação para os anos dos ciclos de Alfabetização e intermediário do Ensino

Fundamental - 2º ao 5º ano, também articulado ao Programa Ler e Escrever. (SÃO PAULO, 2014)

A 8ª edição da Avaliação da Aprendizagem em Processo, realizada em fevereiro de 2015, procurou identificar o nível de aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas estaduais paulistas para auxiliar no desenvolvimento de ações em 2015. Cerca de 3 milhões de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio foram avaliados. (SÃO PAULO, 2015)

3.4 Os instrumentos de aplicação e análise da AAP

Para aplicação e análise da Avaliação da Aprendizagem em Processo são enviados às escolas pela SEE-SP materiais com orientações e recomendações pedagógicas para que o professor coordenador possa orientar os professores na aplicação e análise dos resultados das provas de Língua Portuguesa, produção textual e de Matemática. Esses materiais contêm em sua estrutura: as matrizes de referência elaboradas para esta ação, as questões comentadas, a habilidade testada em cada uma das questões, descritores, recomendações pedagógicas, indicações de outros materiais impressos ou disponíveis na internet, referências bibliográficas e outros referenciais utilizados na elaboração dos instrumentos.

No dia da aplicação cada aluno recebe o caderno de questões e a folha de resposta. O professor, por sua vez, além deste material, recebe antecipadamente o Caderno de "Comentários e Recomendações Pedagógicas" com a finalidade de preparar-se para o processo de levar a avaliação para os alunos e prosseguir com a correção e análise de acertos e erros. Este encarte tem como propósito subsidiar o trabalho docente, uma vez que é composto de uma matriz de referência, na qual são apresentadas habilidades de leitura previstas em cada questão. (SÃO PAULO, 2015)

Além da matriz de referência, o caderno consta de sugestões de atividades com vistas à intervenção pedagógica do professor mediante as principais dificuldades averiguadas pelas respostas dos alunos. O professor, orientado pelo Caderno de Comentários, pode compreender as causas das dificuldades e erros dos alunos. Poderá ainda levantar hipóteses, servindo-se de distratores e, conseqüentemente realizar ações em sala de aula que proporcionem aos alunos o desenvolvimento das habilidades ainda não alcançadas.

Para tanto, a SEE/SP em parceria com a CIMA e CGEB elabora esclarecimentos teórico-metodológicos nos "Comentários e Recomendações Pedagógicas" e são propostos novos exercícios além da indicação de bibliografia a ser estudada.

Salientamos a importância deste caderno, pois serve também como elemento de formação docente ao Professor Coordenador nas reuniões de ATPC (ANEXO I), por ocasião da aplicação e análise dos resultados da AAP, ao expor didaticamente o objetivo de cada questão, ao propiciar reflexão quanto ao uso de textos em sala de aula, ao gerar estudo e reflexão das necessidades de aprendizagem dos alunos e ao guiar na seleção de livros e artigos acerca do assunto abordado.

A avaliação diagnóstica deve ser compreendida de modo dialógico, uma vez que se considera a relação entre os participantes do processo, ou seja, avalia-se tanto o aluno diante das expectativas de aprendizagem quanto a metodologia desenvolvida pelo docente. Assim, avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. Nesse sentido, a AAP revela quantitativamente acertos e erros dos alunos de modo geral e também de modo individual, além de permitir uma análise qualitativa de quais habilidades ainda não estão plenamente desenvolvidas pelos alunos, possibilitando ao professor, conseqüentemente, reorganizar sua ação de maneira a intervir pedagogicamente.

CAPÍTULO IV - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa se deteve em realizar um estudo de caso numa escola da rede oficial de ensino do estado de São Paulo para investigar o uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo pelos professores e professor coordenador. A coleta de dados na escola foi realizada em dois períodos: de 29 de agosto a 12 de setembro do ano de 2014 e de 18 de fevereiro a 13 de março de 2015.

Tendo em vista o tema em foco e os objetivos a serem investigados, esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador constitui o instrumento principal. Os dados incluem entrevistas, notas de campo, documentos, fotografias e são analisados em toda a sua riqueza respeitando, tanto quanto possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (Bogdan e Biklen, 1994)

Segundo Ludke e André (2013) para realizar uma pesquisa qualitativa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Esse conhecimento é não só fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente. As autoras, ancoradas no conceito de Pesquisa Qualitativa proposto por Bogdan e Biklen (1994), discutem as características básicas de uma pesquisa qualitativa, assim definidas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. [...] Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p.12-14).

A pesquisa qualitativa, realizada em um ambiente natural permite a obtenção de dados descritivos coletados a partir do contato direto do pesquisador com as diferentes situações

observadas. Procura enfatizar mais o processo, do que o produto e retrata a percepção dos atores integrantes da pesquisa.

Dentre as diferentes formas de pesquisa qualitativa, faremos uso do estudo de caso, devido a seu potencial para aprofundar as questões relacionadas ao uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo na escola. As características fundamentais do estudo de caso se sobrepõem às características gerais da pesquisa qualitativa, anteriormente descritas, e se destacam, como:

Os estudos de caso visam à descoberta. [...] Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação do contexto' [...] Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. [...] Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. [...] Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. [...] Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. [...] Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LUDKE & ANDRÉ, 2013, p.21-23)

Ancorado nessas características o estudo de caso vai se delineando a partir de uma investigação mais precisa do objeto de estudo, procurando desvendar a realidade como ela de fato se apresenta. Para tanto, a fase exploratória, os contatos iniciais com os informantes constituirão em dados essenciais para a análise da pesquisa.

Optou-se por uma escola da rede estadual por se tratar de uma política de avaliação realizada pela rede estadual de ensino e por ela também fazer uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Um dos critérios para a escolha da escola foi necessariamente ela fazer uso desta avaliação, pois sabemos que muitas escolas até aplicam esta avaliação, mas que não fazem uso.

A abertura e a receptividade da equipe gestora, possibilitando o livre acesso à realização da pesquisa se deram por intermédio de uma das Supervisoras da Diretoria de Ensino (DE) que intermediou a minha visita à escola. Outro critério relevante é que esta escola apresenta um bom desempenho no SARESP e se destaca das demais escolas da Diretoria de Ensino (Leste III), por realizar um trabalho com projetos inovadores²². Importante ressaltar que a Escola é uma referência no bairro e tem o respaldo da comunidade.

²² A escola, desde o ano de 2002, trabalha com a Pedagogia de Projetos. Cada ano uma temática é escolhida para ser desenvolvida por meio da arte, de debates, de exposição, entre outras. Toda a comunidade escolar é envolvida. Inclusive o muro da escola foi pintado pelos próprios alunos a partir dos temas estudados nos projetos.

O Jornal do bairro “Gazeta São Mateus”²³, em fevereiro deste ano de 2015, publicou uma matéria (p.07) sobre a escola, com o seguinte título: “Escola **tal**, que sirva de exemplo”. No texto, o trabalho da diretora é enfatizado, o seu empenho e a sua criatividade na gestão da escola. “Com três livros finalizados, com ações comunitárias, com regras, respeito e prática educativa a Escola se destaca dentro desse cenário”. A Diretora atual está há 14 anos nesta unidade escolar e o seu envolvimento com ações de cunho pedagógico tem contribuído para uma boa gestão aliada com boas práticas pedagógicas.

Em se tratando de um estudo singular e um tema ainda pouco explorado, realizar um estudo de caso se faz apropriado neste tipo de pesquisa qualitativa, dado que a pesquisa se desenvolve em um determinado contexto, que possibilita um rico acervo de informações através da imersão no campo de pesquisa, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda. (LUDKE e ANDRÉ, 2013)

Este tipo de abordagem permitirá fazer uso de procedimentos metodológicos, como: observação, entrevistas semiestruturadas, grupo de discussão e análise documental. Segundo Ludke e André (2003, p.27) o estudo de caso é um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola, pois ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Para a coleta de dados descritivos, o uso do método da observação, através da participação do pesquisador em vários momentos: nas reuniões de ATPCs, nos momentos de Formação e planejamento, nas conversas na sala dos professores, nos momentos de lanche, na sala de aula por ocasião da aplicação da AAP, no Laboratório de Informática quando da correção da AAP, tudo isso resultou em grande riqueza de informações.

Foram realizadas 54 horas e 30 minutos de observação participante, em 11 encontros formativos, realizados pelo coordenador pedagógico do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Desses, três trataram especificamente de Formação de Professores, sendo um para a Discussão do SARESP na Escola (Dia “D”). Outros cinco encontros de ATPCs, que foram destinados para análise e discussão dos resultados da AAP de Língua Portuguesa e Matemática. Dois dias de participação na aplicação e na correção da AAP e outro dia de

²³ JMN. Escola do Jardim Iguatemi, que sirva de exemplo. Jornal Gazeta São Mateus. São Paulo, Ano XX, nº 388, 1ª quinzena de fev. 2015, p.7.

reunião geral e planejamento com todos os professores e os funcionários da Escola, no mês de fevereiro por ocasião do início do ano letivo.

A experiência direta com o ambiente é, sem dúvida, o melhor caminho para a elucidação dos fatos, explicam Ludke e André (2003, p.28). A observação requer um planejamento cuidadoso e uma preparação rigorosa do observador sobre “o quê” e o “como” observar.

Os focos de observação nesse tipo de pesquisa são determinados pelos propósitos específicos do estudo, ancorados em um referencial teórico geral, proposto pelo observador. Para tanto a contribuição de Bogdan e Biklen (1994) a respeito dos conteúdos a serem observados nas anotações de campo permitiram fazer um registro detalhado, de forma descritiva e reflexiva de tudo que aconteceu no campo de pesquisa.

Na parte descritiva foi importante perceber o ambiente educativo, o contexto escolar, os sujeitos, o jeito de falar e de agir. Importante também o registro dos depoimentos, as palavras, o diálogo entre os sujeitos e o pesquisador, as atividades e eventos, os comportamentos do observador, suas ações, atitudes e conversas com os participantes durante a pesquisa, uma vez que sem o olhar do investigador a pesquisa não poderá realizar-se. A parte reflexiva contém o registro das observações pessoais do pesquisador, realizadas durante a fase de coleta de dados. Nestas notas é imprescindível perceber os sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, incertezas, conflitos, surpresas e decepções.

4.1 A caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Para uma captação imediata das informações desejadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diversos atores, de forma individual com o objetivo de “apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”, como afirma Severino (2007, p. 124) a respeito do tema a ser investigado. Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas de abordagem qualitativa como um caminho favorável para o aprofundamento de conteúdos a serem investigados que podem ser obtidos por meio da interação entre os atores sociais envolvidos.

O caráter interativo que permeia a entrevista permite uma relação de reciprocidade entre o entrevistado e o entrevistador. Neste tipo de entrevista não existe uma ordem rígida nas

perguntas. O entrevistado se sente livre para falar a respeito do tema proposto, diferente das entrevistas estruturadas. (LUDKE e ANDRÉ, 2013)

Os sujeitos da pesquisa que participaram das entrevistas semiestruturadas foram: o diretor e o professor coordenador, dois professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que participam diretamente da AAP e um professor de outra disciplina que não participa diretamente da AAP. Foram entrevistados também um supervisor e um técnico (PCNP) da DE para colhemos informações a respeito do processo de implantação, objetivos e histórico da AAP. Dessa forma, foram selecionados nove atores entrevistados.

A escolha desses referidos sujeitos se deu pelo fato de serem eles os atores principais no processo de aplicação e uso dos resultados da AAP. O professor coordenador porque é um dos informantes principais no processo de aplicação, orientação e formação dos professores para potencializar o uso da AAP na sala de aula pelos professores. Por meio do relato dos entrevistados e das observações realizadas, foi possível saber como acontece o processo de implementação e aplicação da AAP na Escola e o uso que estes fazem desta avaliação para o replanejamento de ações que intervenham na recuperação da aprendizagem dos alunos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas com a devida permissão dos entrevistados e autorizadas pelo Comitê de Ética.

Importante abrir aqui um parêntese para dizer que, de início, nossa primeira ideia era entrevistar um Técnico da SEE-SP, responsável pela AAP. Então fizemos uma visita à SEE para uma conversa inicial com uma das coordenadoras da CIMA, responsável pela aplicação da AAP. No momento ela se mostrou muito receptiva, pediu que fosse enviado um resumo do projeto de pesquisa e se colocou à disposição em colaborar com as informações a respeito do histórico e implementação da AAP nas escolas da rede estadual. Ainda chegamos a nos comunicar algumas vezes por e-mail com a coordenadora da SEE-SP, mas depois não houve mais um prolongamento nas comunicações. Desse modo chegamos à conclusão que teria que fazer um caminho inverso. Iniciar a pesquisa na escola e depois procurar alguém da própria Diretoria de Ensino da Leste III.

Na oportunidade de realizar um estudo de caso e durante o desenvolvimento da pesquisa sentiu-se a necessidade de fazer um grupo de discussão com alunos (APÊNDICE C) para escutar o que eles pensam a respeito da AAP. Como eles veem esta avaliação, qual a sua importância e como esta avaliação se diferencia das demais avaliações externas. Então, com a ajuda da CP, fizemos a seleção dos alunos de cada série avaliada do Ciclo II (6º série ao 9º ano), perfazendo o total de onze alunos.

Os alunos foram selecionados observando critérios de melhor participação na sala de aula. Não foram escolhidos os alunos que se saíram melhor na AAP, nem também os piores, mas aqueles que mais se destacam na sala, gostam de falar e que podiam de certa forma contribuir com a pesquisa.

Também outro critério foi de que os pais fossem mais flexíveis, abertos, participativos. Os pais destes alunos estão sempre presentes nas reuniões segundo a CP. Os pais e os alunos foram comunicados por meio de telefone na sexta feira anterior à entrevista. Os alunos selecionados levaram para casa o termo de autorização para que os pais assinassem e, de posse de todas as autorizações, foi realizada a discussão na sexta feira posterior. Participaram das entrevistas 11 alunos do 6º ao 9º ano. Sendo 2 alunos do 6º ano, 2 alunos do 7º ano, 4 alunos do 8º ano e 3 alunos do 9º ano. Destes 11 alunos, 5 eram do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

4.2 A construção dos instrumentos de Pesquisa

Para a construção dos roteiros das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) foi construída uma matriz de referência a partir do eixo: Implantação e uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo pela escola, com o intuito de conhecer a AAP, seus objetivos, abrangência e especificidades quanto ao seu uso na escola. A Matriz foi estruturada a partir de cinco dimensões a seguir:

1. Histórico da AAP
2. Modelo da AAP
3. Estudos e Orientação na aplicação da AAP
4. Cultura de Avaliação
5. Uso dos resultados

Para cada uma das cinco dimensões foram elaborados descritores conforme os objetivos específicos propostos para a investigação da pesquisa. (APÊNDICE A)

De forma que, para a dimensão Histórica da AAP, o principal objetivo foi de contextualizar essa avaliação, conhecer para que ela foi criada, quais seus objetivos, como se deu o processo de implementação pela SEE e a quem se destina. Na segunda dimensão os descritores foram criados com o objetivo de fazer uma descrição do modelo da AAP, sua abrangência, periodicidade, série e disciplinas avaliadas, como também saber como são

elaboradas as provas, quais instrumentos utilizados para a aplicação, quem aplica e qual órgão responsável. A terceira dimensão se propôs a identificar a realização de estudos e orientações promovidos pela SEE, Diretoria de Ensino e na própria Escola quanto à aplicação e uso da AAP.

Para descobrir como se deu o processo de implementação da AAP na escola, a sua repercussão na unidade escolar, o grau de aceitação dos professores e sua articulação com as demais avaliações externas se criou a quarta dimensão: Cultura de Avaliação. Para a quinta dimensão, que tratou do uso dos resultados da AAP na escola, objetivo principal da pesquisa, os descritores objetivaram investigar os usos declarados da AAP pelo CP e professores, os programas de Formação docente formulados a partir dos resultados da AAP, as ações de intervenção desenvolvidas pelo CP e Professores no processo de Recuperação da Aprendizagem dos alunos.

Os dados coletados por meio de entrevistas com o supervisor e técnico da Diretoria de Ensino, com a equipe gestora, com os professores e alunos e os vários momentos de observação e participação em ATPCs na unidade escolar pesquisada, possibilitaram a indicação, em boa medida, do processo de implantação e uso da AAP no interior da escola. Foram coletados indícios de diferentes possibilidades de usos da AAP na escola e identificadas as ações formativas promovidas pelo professor coordenador, como também os instrumentos utilizados para a sua aplicação.

O material obtido nas sessões de observação, na realização de entrevistas semiestruturadas, na coleta de documentos constitui o corpus de análise da presente pesquisa. Os tipos de usos identificados da AAP foram classificados em categorias a partir das falas dos atores entrevistados e explicitados para efeito de análise. A classificação proposta procurou verificar a frequência ou intensidade dos usos declarados por um ou mais professores e demais instâncias intermediárias de gestão escolar.

Os dados foram analisados à luz do referencial teórico a partir da concepção de Avaliação Educacional dos autores pesquisados e das categorias de análise delineadas a partir das seis dimensões explicitadas na matriz de referência. Os depoimentos dos sujeitos entrevistados, o registro das observações realizadas nos ATPCs, a análise dos instrumentos de aplicação e análise da AAP, constituíram informações importantes para a investigação do uso da AAP pelo coordenador e professores no interior da escola.

CAPÍTULO V - CONTEXTO ESCOLAR

5.1 A Localização²⁴

A escola em que foi realizada a pesquisa faz parte da rede oficial de ensino do estado de São Paulo e compõe as escolas da Diretoria de Ensino Leste 3. Possui o Ensino Fundamental (Ciclo II – 6º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular (1ª a 3ª série). Está localizada em um distrito situado na região da Zona Leste da Cidade de São Paulo, fica aproximadamente a 13 Km do Centro do Município de Santo André e a 23 km do Centro da Capital.

A população do distrito é estimada em aproximadamente 126.645 habitantes (censo/2010). É constituída por moradores originários da região Nordeste do Brasil, de Minas Gerais, Paraná e interior de São Paulo, em sua maioria operários das indústrias da região da Mooca, Ipiranga e ABC. Há também alguns descendentes de japoneses e libaneses que se destacam no comércio que por sinal vem crescendo muito e já conta com duas agências bancárias instaladas em uma das suas principais avenidas.

É um dos distritos que mais se destaca negativamente no que se refere à cobertura de esgoto. Praticamente 30% dos domicílios localizados nessa área não contam com esses serviços. A presença de favelas nesse distrito, por outro lado, é bem menos significativa, com apenas dez aglomerados desse tipo. A situação é mais grave em áreas que apresentam maior densidade demográfica e significativa presença de ocupações irregulares e de favelas, com elevado número de pessoas expostas a riscos ambientais.

5.2 Os Indicadores Educacionais

A escola funciona nos três períodos e horários: Manhã 7h00min. às 12h20min. – Tarde 13h00min. às 18h20min. e Noite 19h00min. às 23h00min. No período da manhã oferece

²⁴ http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/sao_mateus/noticias/?p=3912; acesso em: 23.02.2015. ANTÃO, Reginaldo. 108º Aniversário do Jardim Iguatemi: História do bairro. <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/sao_mateus/noticias/?p=3912> Acessado em: 23.02.2015.

Ensino Médio, à tarde Ensino Fundamental II e À noite Ensino Médio. Neste ano de 2015 foi implementado na escola o Programa do Governo Federal denominado ‘Mais Educação’.

5.2.1 As Matrículas e a Infraestrutura

De acordo com o Censo Escolar/2013²⁵ apresentamos o número de alunos matriculados por turma nos anos de 2012 e 2013:

Tabela nº 01: Número de alunos matriculados por série nos anos de 2012/2013

TURMA	2012	2013
6º ANO	139	105
7º ANO	147	142
8º ANO	149	150
9º ANO	157	169
1º ANO EM	516	546
2º ANO EM	465	418
3º ANO EM	375	372
TOTAL	1.948	1.902

Fonte: <http://www.qedu.org.br/escola/censoescolar:2013>

A Escola tem aproximadamente dois mil alunos entre eles: crianças (Ensino Fundamental II) e jovens (Ensino Médio) cuja predominância é do sexo feminino. Conta com um grupo de 87 professores (dos quais 48 são efetivos, 30 professores com o cargo de Ocupante de função atividade (Ofas), 05 eventuais, 04 readaptados). 10 agentes de organização escolar e 04 agentes de serviços escolares e 04 agentes de serviços terceirizados, 03 professores coordenadores, dois vice-diretores e 1 diretor de escola.

A escola se destaca pela prática da pedagogia de projetos e com bons índices de aprendizagem, que valorizam os princípios de inclusão, solidariedade, direitos e deveres,

²⁵ Matrículas e infraestrutura: Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/escola/194653-ji-iguatemi/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=>> Acessado em: 13.05.2015.

mantendo-se sempre aberta a comunidade e favorecendo a participação da mesma de todas as atividades, estes são alguns dos motivos que a torna muito procurada, atendendo a demanda de alunos provenientes da Rede Municipal, Estadual e Particular. Os alunos matriculados nesta unidade escolar vêm de diversas localidades da periferia da zona Leste, como: Guaianases, Cidade Tiradentes, Itaquera e/ou outros.

Outro aspecto a ressaltar é o grande número de filhos de funcionários e professores desta e de outra unidade escolar que fazem parte do corpo discente. Esta presença nos revela diferentes experiências, diferentes situações socioeconômicas e culturais.

Os alunos, segundo o professor coordenador, são muito carentes, tanto de afeto como também porque lhes faltam meios financeiros. Há alunos com problemas emocionais causados por sérias questões familiares, alunos com problemas graves de saúde; alunos trabalhadores, enfim, uma diversidade que o leva a adotar uma nova postura diante do ensino:

Aí quando eu vou ver aquela família que nunca vem na reunião de pais, que não é regra, tem as suas exceções, mas na maioria das vezes é a mãe que é doméstica que trabalha numa casa de outra pessoa, ela não é registrada, ela precisa daquele dinheiro. Quando ela não vai, ela não recebe. E no dia que ela falta e vem, porque eu convoquei. É uma criança que vai ficar com alguma coisa a menos em casa. E eu não estou falando de pouca gente. Eu estou falando de muita gente. Muito perto daqui. Tem gente que mora em condições muito precárias que dentro de casa é chão batido. Que a criança vem pra escola com a camiseta cheia de terra. A lição vem toda suja. Não tem nenhuma mesa pra fazer a lição em cima. Então é fácil cobrar da família. Mas quem é a família? Quem é a família desse menino? Esse menino vai ser a pessoa que vai ajudar a família. (PROFESSOR COORDENADOR)

Segundo o depoimento da PC, a realidade em que vivem a maioria das famílias dos alunos tem um grande impacto no desenvolvimento emocional e na aprendizagem dos alunos e, por sua vez, a escola também deve assumir a responsabilidade de transformar esta realidade através de seu compromisso social transformador:

[...] eu já acho que a escola tem mais responsabilidade em transformar a sociedade. As duas se transformam, mas dentro dessa visão da Bioética, a escola é mais responsável. Se a gente for ver, tanto a LDB quanto o ECA, eles colocam, uma que a Educação é responsabilidade tanto da Família como do Estado. A outra coloca que é do estado e da família. Estão ali os dois juntos. Quando você vai ler as recomendações da educação no estado de SP, é a família na escola. Também é responsabilidade do estado trazer a família pra esta transformação. Que não é uma transformação: vocês tem que fazer isso... vocês são assim e tem que se transformar em assado. Mas é uma troca. A família na escola aprende. (PROFESSOR COORDENADOR)

No depoimento da PC, ela deixa bem claro que tanto a família como o Estado são responsáveis pela educação, mas a escola exerce uma grande responsabilidade na transformação da sociedade e, por meio da interação da família com a escola, as duas aprendendo juntas é que acontece a ação transformadora na vida de tantas crianças em busca de um futuro melhor.

Todos esperam que a escola faça diferença na vida de seus alunos, é o que está expresso no Plano de Gestão da escola²⁶:

Isso quer dizer que queremos que todo estudante saia da escola diferente de como ele entrou, que saiba mais sobre si e sobre o meio físico e social; que pense a respeito da realidade a sua volta, e que consiga discernir no ambiente em que vive o justo do inaceitável, agindo de maneira coerente e consequente. Esse é o motivo pelo qual se procura uma escola que promova o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus alunos. Para que isso ocorra, a equipe gestora tem se preocupado com um ensino organizado e compartilhado responsabilidades, em especial se algo vai mal. (PLANO DE GESTÃO)

Dentro desta concepção, a preocupação maior da escola, afirma a diretora, é com uma aprendizagem significativa, que seja relevante para a vida do aluno e articule-se com conhecimentos anteriores. Porém, existem fatores que interferem nos resultados do processo de ensino-aprendizagem tais como: famílias desestruturadas emocional e economicamente; faltas excessivas; falta de acompanhamento dos pais e/ou responsáveis; falta de perspectiva para o futuro e problemas de saúde; problemas disciplinares. Dessa forma, o aluno não consegue acreditar que é capaz de aprender e ter sucesso na escola.

Com relação ao espaço físico, o prédio possui uma boa estrutura, contando com 16 salas de aula, 1 laboratório, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 1 sala de informática, 1 quadra coberta, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala de professores, 1 sala de vice-diretor, 1 sala de diretor, 1 sala de coordenador, 1 secretaria, 2 banheiros (masculino/feminino) de professores, 1 banheiro deficiente, banheiros de alunos (masculino e feminino), 1 sala de educação física, 1 lavanderia, 1 pátio, 2 depósitos e uma sala de materiais pedagógicos.

O prédio está disposto em três pavimentos possuindo várias escadas, dificultando o acesso aos alunos portadores de necessidades especiais, o que obrigou a escola a deixar o projeto de salas ambientes, pois existem alunos portadores de deficiências física que se locomovem com cadeira de rodas.

²⁶ Fonte: Site da escola: [HTTP://www.eejdiguatem.com.br/](http://www.eejdiguatem.com.br/) >acesso em: 22.02.2015.

A escola é mantida extremamente limpa, sem pichações, é encerada, possui dois jardins internos e uma área verde externa com poda de grama de 4 em 4 meses. Os vidros são trocados constantemente, em virtude de a escola ter sido construída abaixo do nível da rua o que a torna vítima de depredações, pois grande parte da escola não possui telas.

O mobiliário como os jogos de carteiras estão em bom estado. Os armários, arquivos e cadeiras, utilizados pelo setor administrativo estão em ótimo estado. A direção da escola zela pelos equipamentos pedagógicos e didáticos utilizados pelos docentes a fim de mantê-los sempre arrumados e em funcionamento.

A biblioteca possui um bom acervo para atender aos alunos tanto em pesquisa como empréstimos de livros e grupos de estudos. A sala de informática está pronta e equipada com computadores, sendo bastante utilizada pelos alunos e professores, e também pela comunidade.

O laboratório, é bastante disputado, pois é utilizado pelas disciplinas: Biologia, Química, Ciências, Física e Artes, motivo pelo qual recebeu a denominação de “Laboarte”. A escola ainda conta com uma sala de multiuso que é utilizada por todos os componentes curriculares para atividades diversas.

5.2.2 Os Indicadores de Desempenho

Nas avaliações externas, a escola tem alcançado um destaque em relação às escolas da rede estadual. Isso se revela através do bom desempenho no IDESP e SARESP.

O IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado. O IDESP e as metas fixadas norteiam o trabalho da equipe da escola na direção desta melhoria no ensino e na gestão escolar, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação.

Observando os indicadores da escola do ano de 2014²⁷ para o 9º ano do EF e a 3ª série do EM, percebe-se que a escola encontra-se com o desempenho acima da Diretoria de Ensino e da Rede Estadual, cumprindo as metas estabelecidas para 2014. É o que se observa nas tabelas 02 e 03 a seguir:

²⁷ <http://IDESP.edunet.sp.gov.br/Arquivos2014/923266.pdf>

Tabela nº 02: IDESP 2014 – Rede Estadual

	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
ESCOLA		3,16	2,10
DIRETORIA	3,77	1,96	1,19
MUNICÍPIO	4,58	2,22	1,61
ESTADO	4,76	2,62	1,93

Fonte: <http://IDESP.edunet.sp.gov.br/Arquivos2014/923266.pdf>

Tabela nº 03: Evolução e cumprimento das metas de 2014, por ciclo escolar

	IDESP 2013	IDESP 2014	METAS 2014	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO(IC)
5º ANO				
9 ANO	2,60	3,16	2,77	120,00
3ªSÉRIE EM	1,97	2,10	2,10	100,00

Fonte: <http://IDESP.edunet.sp.gov.br/Arquivos2014/923266.pdf>

Analisando a tabela de evolução e cumprimento das metas, percebemos que a escola obteve um bom crescimento no ano de 2014 em relação ao ano de 2013. No Ensino Fundamental ela superou a meta e no Ensino Médio a escola atingiu a meta esperada para aquele ano. A Escola no SARESP/2014 obteve um bom desempenho em relação às escolas da Diretoria de Ensino e da Rede Estadual. A participação dos alunos no SARESP também é muito alta, o que ajuda a elevar o índice de desempenho.

Conforme o Boletim da Escola SARESP 2014, as médias da escola em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza se encontram acima da Diretoria de Ensino e da Rede Estadual. Observar as tabelas de números 04, 05 e 06:

Tabela nº 04: Médias do SARESP 2014 em Língua Portuguesa

Anos Avaliados	REDE ESTADUAL	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
7º ano EF	211,6	199,2	–
9º ano EF	231,7	219,9	245,9
3º ano EM EF	265,7	249,5	268,5

Fonte: <http://SARESP.fde.sp.gov.br/2014/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1> SARESP. Acesso em: 13.05.2015

Tabela nº 05: Médias do SARESP 2014 em Matemática

Anos Avaliados	REDE ESTADUAL	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
7º ano EF	215,1	198,3	–
9º ano EF	198,3	228,6	248,8
3º ano EM EF	270,5	254,0	276,0

Fonte: <http://SARESP.fde.sp.gov.br/2014/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1> SARESP. Acesso em: 13.05.2015

Tabela nº 06: Médias do SARESP 2014 em Ciências e Ciências da Natureza

Anos Avaliados	REDE ESTADUAL	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
7º ano EF	227,6	209,3	-
9º ano EF	250,3	235,4	263,2
3º ano EM EF	276,1	259,8	283,5

Fonte: <http://SARESP.fde.sp.gov.br/2014/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1> SARESP. Acesso em: 13.05.2015

Como podemos observar, a Escola apresenta um bom desempenho no SARESP em relação às outras escolas da mesma Diretoria de Ensino e, conseqüentemente apresenta um melhor resultado da média das escolas da Rede Estadual. Este fator desempenho exerce uma grande influência na comunidade e faz da escola uma das melhores da região. Observa-se uma constante procura por vagas, durante todo o ano.

A própria diretora, em seu depoimento, também relata com muita emoção os bons resultados alcançados com a entrada de alunos da escola nas universidades públicas. O que

faz a escola ser comparada por um grupo de pesquisadores da PUC com ‘um oásis no deserto’.

[...] a gente vai conseguindo conquistar coisas muito boas. O número de alunos que entram nas universidades federais hoje é enorme, bolsas do Prouni integrais, bolsas em faculdade com vestibulares individuais. Resultados surpreendentes para uma escola pública da periferia, distante, pobre. Que não tem o olhar de ninguém sobre a gente e conseguimos sozinha dá conta de ser uma escola boa. Aos quatro, cinco anos atrás nós tivemos uns alunos da PUC de mestrado, fazendo uma pesquisa com a gente e nós fomos considerados pelos acadêmicos como ‘um oásis no deserto’. Isso deixou a gente cheio de gás prá continuar trabalhando, prá fazer a diferença, prá ter esse olhar para nossos meninos. (DIRETORA)

Na fala da Diretora fica evidente que a Escola tem conquistado, ao longo de sua trajetória de ensino, um bom desempenho nos resultados do ENEM, fato que se comprova com a entrada de muitos alunos em universidades públicas e privadas por meio das bolsas do PROUNI. Mesmo com todas as dificuldades de uma Escola pública de periferia, a Escola tem se diferenciado da média das escolas públicas estaduais pelos bons resultados no IDESP e SARESP.

A escola apresenta-se com 15 anos de existência e a diretora, responsável pela unidade escolar, está na direção há 14 anos e tem se mostrado uma líder eficiente pelo seu dinamismo, compromisso e inovação.

5.2.3 Os Projetos Educacionais

A Escola tem se diferenciado da média das escolas públicas estaduais no sentido positivo. O estabelecimento de regras e o respeito associado à prática de projetos inovadores têm colaborado para que a Escola venha fazendo a diferença nesta região. (Fonte: Jornal do bairro “Gazeta São Mateus”, matéria publicada em fevereiro de 2015, p.07)

Na referida Escola todo ano é realizado um projeto diferenciado que se desenvolve em conjunto com os alunos, objetivando melhorar a participação no processo pedagógico. Neste ano de 2015 chega-se à 14ª edição. Vejamos a seguir a relação da temática e dos temas abordados ao longo desses 14 anos (RIBEIRO, 2011):

- 2002 OS PINTORES – “A vida é o mundo em cores”
- 2003 OS ESCRITORES – “Falar é uma necessidade, escrever é uma arte”
- 2004 OS PAÍSES – “Percorrendo o mundo sem sair daqui”
- 2005 OS CIENTISTAS – “E suas contribuições para a humanidade”
- 2006 OS FILÓSOFOS – “A busca apaixonada pelo saber”
- 2007 OS ATLETAS – “Nas suas glórias nossas vitórias”
- 2008 A AMAZÔNIA – “O mundo novamente verde”
- 2009 OS MÚSICOS – “Poetas “Poetas da alma”
- 2010 OS POETAS – “Palavras “Palavras do coração”
- 2011 AS PROFISSÕES – “Mãos que constroem o mundo”
- 2012 CINEMA – “Além das Telas”
- 2013 FUTEBOL - ‘Copas do Mundo’
- 2014 POLÍTICA - ‘Política em Debate’
- 2015 POLÍTICA - ‘Política em Ação’

A ação de trabalhar com projetos teve início em 2002 com a atual administração que escolheu um tema ligado à arte com a intenção de valorizar a sensibilidade, a ética e a estética. Cada sala recebeu o nome de um patrono pintor estrangeiro ou brasileiro conhecido mundialmente no lugar das letras (a,b,c); durante todo ano, com paradas bimestrais, os alunos estudaram a vida e obra dos pintores e o produto final foi a pintura de 250 metros de muro externo com 50 releituras de obras de arte.

Em 2003, a temática foi os Escritores. Escolhidos de acordo com os anos e séries, 50 escritores foram estudados ao longo do ano e foram realizados desfiles, conversa com escritores, saraus, rodas de leitura e um movimento na biblioteca para empréstimos de livros jamais vistos. E o produto final foi um grande concurso literário. Em 2004, a mídia mundial focava as Olimpíadas em Atenas na Grécia e o projeto foi: Os países. Os alunos pesquisaram a geografia, a história, moeda, regime político, turismo, IDH, costumes, PIB, etnia, vegetação, religião do país que cada sala representava. Ao final do ano, 580 alunos realizaram um desfile nas ruas do bairro mostrando a história dos 50 países.

Em 2005, por ocasião do ano mundial da Física, os grandes cientistas foram o foco. Em 2006 foi vez de estudar os filósofos e conhecer seus pensamentos. Em 2007, quando aconteciam no Rio de Janeiro os jogos Pan Americanos, o tema em foco foi os atletas. Em 2008, quando todo o mundo se voltou para a questão ambiental, se estudou a imensa floresta Amazônia. Em 2009, a Música nos seus diversos estilos e os músicos. Em 2010, o tema escolhido foi os Poetas, que culminou com um grande concurso de Poesia e no lançamento do Livro: Os Poetas: Palavras do Coração. Em 2011, as profissões. Em 2012, a temática foi o Cinema.

Em 2013, por ocasião da Copa do Mundo a ser realizada no Brasil, se abordou o tema: Copas do Mundo. Em 2014, por ocasião das eleições para Presidente e Deputados se escolheu o tema: Política em debate. Em 2015, diante do cenário de mudanças na política brasileira, o tema da Política permanece com um novo enfoque: Política em Ação.

Falar do contexto escolar desta referida escola, parece até utopia diante da realidade em que se encontram inúmeras escolas públicas em nosso país. Mas o fato é que uma gestão comprometida e aliada com boas práticas de ensino produzem resultados positivos. É isso o que podemos perceber nas entrelinhas da fala da diretora:

O diretor é um professor, é um grande mestre neste espaço, porque ele é responsável pelo patrimônio, pela limpeza, pela merenda. O diretor vai permeando por todos os espaços, por todas as dimensões da escola. [...] Então o diretor tem que ter este olhar [...], portanto eu me sinto completamente a vontade com o grupo, a equipe aqui na escola. (DIRETORA)

[...] o diferencial, o que leva a gente a ser o que somos hoje tem um nome que é Trabalho. Trabalhar de verdade, não fingir que trabalha, cumprir horário, está presente em tudo. Trabalhar é muito mais que assinar ponto, do que receber um salário no final do mês. O salário é ridículo. Meu salário base é 3,400 reais pra dirigir uma escola de dois mil alunos, quatro mil pais, 100 professores, trinta funcionários, é uma vergonha. Mas se eu me basear por isso não acontece nada, então eu esqueço o salário. (DIRETORA)

Eu fico pensando nisso que a gente pra ter uma sociedade transformadora nós temos que fazer a nossa parte. [...] Então, eu quero acreditar que a escola prá ser de verdade, ela tem que ser cuidada de verdade mesmo. (DIRETORA)

Diante do exposto acima, percebemos nesta escola a presença de um gestor comprometido, atuante e dedicado. A participação do gestor nas questões pedagógicas, preocupado com a aprendizagem de seus alunos faz a diferença em uma escola. “Boas escolas públicas têm presença da comunidade, gestores apaixonados e professores devotados”, explicam Bodansky e Bolognesi (2014).

Bodansky e Bolognesi (2014) acrescentam que a primeira informação que nos faz saber se uma escola é boa vem do que se ouve das pessoas sobre a escola. Isso se fez realidade no momento de vir para a esta escola. Os autores já haviam escutado informações positivas da escola, afirmando que era muito boa. Mas foi a fala dos professores em vários ATPCs e mesmo nas entrevistas que revelaram o diferencial desta escola. A preocupação com a aprendizagem do aluno, o compromisso com as avaliações externas, com a organização da escola, a limpeza e a decoração do ambiente escolar, tudo isso revela o zelo e o envolvimento

de toda equipe gestora com a Educação de Qualidade. E os professores confirmam isso em suas falas e atitudes.

Uma professora contou que, quando ainda estava iniciando sua carreira como docente, ao chegar pela primeira vez nesta escola ficou surpresa, pois não encontrou nenhum vidro das janelas quebrado. Ela perguntou à diretora se havia muitos problemas com indisciplina, violência. A Diretora pediu que ela observasse o silêncio na escola, mesmo acontecendo aula naquele momento em todas as turmas. Então, foi nesta escola que pela primeira vez a professora conseguiu dar uma aula.

O Plano do Núcleo de Direção (PND) da escola tem como lema: “Pequenos gestos, grandes transformações”. Este lema retrata o compromisso de todos em assegurar o sucesso da trajetória escolar do aluno. Assim está posto:

Uma boa escola é aquela que promove a aprendizagem de todos os seus alunos e lhe assegura uma trajetória de sucesso. Essa meta só pode ser atingida se contarmos com subsídios efetivos que ajudem na transformação da intenção em realidade. Para cumprir essa função é preciso olhar alguns aspectos pedagógicos tidos como centrais e cuja prioridade esteja na construção, por parte dos alunos, de novas e mais elaboradas formas de pensar, sentir e atuar, principal razão de ser da educação. (PND-EQUIPE GESTORA)

Como está escrito no PND, assegurar a aprendizagem do aluno é meta e compromisso da escola e para cumpri-la é preciso priorizar as ações pedagógicas que contribuirão para a formação de alunos pensantes, críticos e atuantes na sociedade. De algum modo se a sociedade não transforma, a escola pode e deve fazer a sua parte. Para estes alunos, a escola faz toda a diferença na vida deles.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo de caso se deu em uma escola da rede de ensino estadual de São Paulo e se propôs a investigar o uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo pelos professores e professor coordenador.

É importante destacar que os achados da pesquisa a respeito do uso da AAP limitam-se à unidade escolar pesquisada e não representam a rede oficial de ensino do estado de São Paulo, pois na aplicação e uso desta avaliação podem ocorrer variações de acordo com o contexto de cada escola.

Após todo o processo de pré-análise, de leitura e releitura das entrevistas e registros de observações, configura-se a fase da análise propriamente dita, que consiste na exploração e codificação de todo material, para, em seguida, fazer a categorização e, finalmente, a interpretação. Das análises realizadas levantamos os seguintes aspectos: 1. Implementação da Avaliação da aprendizagem em Processo pela SEE-SP; 2. Implantação e Aplicação da AAP na Unidade Escolar; 3. A AAP como avaliação externa e/ou interna; 4. Classificação dos usos da Avaliação da aprendizagem em Processo na escola.

Iniciaremos, neste capítulo, a apresentação e discussão de como foi implementada essa proposta pela SEE/SP e como se deu sua implantação na unidade escolar, permeada pelas impressões e concepções dos professores e gestores pesquisados.

6.1 A implementação da AAP pela SEE-SP

Conforme já informado no capítulo que tratou a respeito da trajetória metodológica da pesquisa, apesar dos esforços, não foi possível realizar entrevista direta com os responsáveis por esta avaliação na SEE/SP. O que conseguimos foi uma conversa inicial com uma das coordenadoras do órgão responsável. Naquele momento a Secretaria de Educação não dispunha de nenhuma informação de caráter histórico da AAP.

Então, tudo o que se conseguiu coletar a respeito da sua implantação por parte da SEE, são informações advindas de videoconferências realizadas pela coordenadoria de avaliação da SEE/SP (CIMA e CGEB), dos Cadernos de Orientação e Recomendações Pedagógicas, das

entrevistas realizadas com os Técnicos da Diretoria de Ensino, com a equipe gestora e docentes da unidade escolar.

O fato de não termos encontrado na Secretaria de Educação, as informações necessárias nos fez buscar com maior afinco outras fontes de informações. Então, é preciso deixar claro que a análise da pesquisa tem por base os informantes principais: técnicos da DE, equipe gestora da escola, representada pelo diretor e professor coordenador e os professores, as observações realizadas durante os momentos de ATPCs, participação na aplicação e correção da AAP e da análise dos instrumentos de aplicação da AAP.

Percebe-se com os depoimentos abaixo, que a AAP chega às escolas como sendo mais uma avaliação que adentra o recinto escolar sem muita reflexão, preparação e orientação. Isso está bem claro na fala dos técnicos da DE quando indagados a respeito de como esta avaliação foi implementada na Diretoria de Ensino:

A avaliação é articulada por outras duas supervisoras. Elas também assim relataram, pois trabalham todas na mesma sala que 'está chegando mais uma avaliação'. A fala nos deu indícios que elas também não receberam nenhuma informação. Então é possível afirmar que a AAP na sua primeira edição chegou de forma atabalhoada na diretoria de ensino e, conseqüentemente também na escola. (TÉCNICO I)

A AAP chega na escola de uma forma bastante incipiente no sentido de orientações. Algumas equipes gestoras, inclusive relataram o fato. O que era para fazer com os resultados, se era prá aplicar e enviar os resultados para a diretoria ou para a secretaria... o objeto em si foi chegando e as orientações vieram depois. [...] Se houve foi muito de uma forma muito incipiente que não atendeu toda a rede. (TÉCNICO I)

O modo como foi implantada foi como sempre, do jeito que fazem as coisas, muito mal. O jeito que é implantada, o que acontece passa uma visão negativa. Nós que trabalhamos na DE temos que desconstruir o que já está construída que é muito mais difícil. Não há uma preparação. Vem e aplica na escola. (TÉCNICO II)

De acordo com a fala de um dos técnicos da DE, as próprias supervisoras responsáveis pela articulação da Avaliação na Diretoria de Ensino não haviam recebido informações precisas a respeito da implementação da AAP nas escolas. De modo semelhante, o mesmo depoimento se repete na fala de outro técnico da DE, sobre a forma como se deu a implantação pela SEE. Retrata uma ação mal planejada e que em sua opinião isto se repete também em outras ações implementadas pela SEE-SP.

Desse modo, podemos inferir que, de início não ficou evidente, para os técnicos da DE, os objetivos pedagógicos dessas provas, além de não terem sido orientados ou preparados com formação específica para a aplicação das mesmas nas escolas de sua região.

Então, como vimos até agora, a forma como foi implementado este instrumento de avaliação diagnóstica pela SEE-SP na Diretoria de Ensino, sem muita clareza dos seus objetivos e as falhas de planejamento e execução dessas provas, poderia inviabilizar o alcance do objetivo, que seria obter um diagnóstico do desempenho da aprendizagem desses alunos, já que a qualidade dessas provas e a motivação da equipe gestora e professores envolvidos no processo estariam também comprometidas.

Os depoimentos de como a equipe gestora recebeu no início as provas da avaliação diagnóstica na unidade escolar retratam de forma bem clara esta ação:

Quando esta avaliação chegou todos nós ficamos muito bravos. Tudo o que é novo incomoda e não foi diferente com a gente. Nós tivemos uma impressão muito ruim de como ela veio, como foi proposta a correção, como ela chegou atrasada, as coisas que vem impostas. A forma de aplicação, tudo como de qualquer jeito. [...] Costumo dizer que quem está lá na secretaria é o da gravata, nos órgãos estaduais, federais, de pensar a lei e que não tem ideia do que acontece aqui. E a maioria das vezes é isso mesmo as pessoas são muito distantes da escola. Estão muito tempo fora da escola e ela chegou pra gente nesta ideia de que era uma coisa que veio e a gente tinha que cumprir. Cumpra-se! A primeira ideia. (DIRETORA)

Da primeira vez que eu recebi essa prova eu recebia assim: é uma avaliação que vem do estado. Eu apliquei sem saber exatamente o que era, pra que seria. E a nossa preocupação era de tudo o que nós fazíamos prestar contas com a DE. Então a gente tinha que mandar os resultados desta avaliação para a DE? Essa era nossa maior preocupação. Até que veio a supervisora e esclareceu que não precisava. Mas eu não lembro de ter chegado na minha mão um papel, uma orientação que explicasse isso. Talvez tenha passado por aqui e eu não me dei conta devido a correria. (PROFESSOR COORDENADOR)

Dois pontos principais podem ser discutidos a partir dos depoimentos da equipe gestora. O primeiro é relacionado à forma impositiva como essa avaliação chega na escola, reproduzindo o mesmo modelo de como foi recebida na Diretoria de Ensino, sem nenhuma preparação prévia dos gestores e coordenadores pedagógicos em relação à aplicação das provas. A forma de implantação, o atraso, a falta de orientação dos professores, foram motivos que causaram certo mal estar nas escolas e até mesmo rejeição, sendo acolhida como mais uma prova do governo.

Outro ponto, fundamental é a falta de informação à equipe gestora da escola com relação aos objetivos da avaliação diagnóstica. No início de sua implantação nem o diretor, nem o professor coordenador foram orientados sobre a importância desta avaliação na escola. O fato é que gerou muitas controvérsias quanto ao envio dos resultados para a DE. Somente depois é que os supervisores, percebendo a inquietação da equipe gestora informam que os

resultados são para uso interno da escola. Ainda neste sentido me chamou atenção a seguinte fala da diretora:

A AAP veio descendo goela abaixo, não houve uma formação de diretores, não houve algo significativo e se eu, que gosto do pedagógico e me envolvo o tempo todo, às vezes mais do pedagógico do que das questões burocráticas sinto isso, fico imaginando o colega que não tem nenhuma inquietação para o pedagógico. Como é que ele resolve esta questão internamente. Externamente ele tem que fazer acontecer. A prova acontece, os professores aplicam, corrigem, fazem os relatórios, ver os resultados. Mas internamente na preparação da equipe gestora como um todo, acho que deixa a desejar. (DIRETORA)

Uma vez que essa avaliação é recebida pelos gestores como uma ação impositiva, este programa implementado pela SEE/SP perde a sua relevância no que diz respeito aos seus objetivos iniciais. O que passa a exigir cada vez mais da escola responsabilidades que não são compartilhadas por todos os responsáveis pelo sucesso do aluno na escola. O que justifica uma forte responsabilização da escola com os processos de ensino e aprendizagem e uma cobrança por melhores resultados cada vez mais acentuada.

Todo e qualquer programa educacional que interfira de modo direto na sala de aula, deveria antes ser discutido com os professores. Saber o que eles pensam, colher deles sugestões, pois são eles os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. São os professores, um dos principais responsáveis pelo sucesso da aprendizagem do aluno. Realizar uma reunião com a equipe gestora da unidade escolar, antes de enviar as provas para a escola seria o ideal que a DE poderia realizar para o bom êxito da aplicação da AAP.

6.2 A implantação e a aplicação da AAP pela Unidade Escolar

Depois de analisar como aconteceu o processo de implementação da AAP pela SEE-SP, agora apresentamos como se deu a implantação da AAP na unidade escolar pesquisada, permeada pelas impressões e concepções dos professores e gestores pesquisados.

Como vimos anteriormente, ficou evidenciado através dos depoimentos que a trajetória de implantação da AAP, da SEE/SP à Diretoria de Ensino e desta para o chão da escola obteve muitos percalços. Porém, a transformação que acontece no percurso desenvolvido pela escola na implantação da AAP na unidade escolar pesquisada retrata uma mudança e o compromisso da equipe gestora com a aplicação desta avaliação diagnóstica.

Um dado revelado que traduz bem este compromisso foi quanto à *informação aos pais* a respeito da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Verifica-se a preocupação dos gestores com certo cuidado para que os pais ficassem bem informados sobre como e quando acontecerá esta avaliação, como também o conhecimento a respeito de seus objetivos:

A diferença é que a gente anuncia para os alunos, a gente avisa aos pais, a gente faz uma logística na escola pra que os pais possam organizar suas vidas, preparem seus filhos. (DIRETOR)

A CP Incentiva. Manda recado pra casa. Todos ficam sabendo que vai acontecer essa avaliação. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA I)

Esta informação é dada muito bem, porque a coordenação da nossa escola se preocupa muito como é que a gente vai fazer, se a gente vai conseguir fazer. Uma semana antes da prova é entregue um bilhete que tal dia vai ter a prova. A gente já se prepara, se orienta, o pai e a mãe fica sabendo que a aula vai terminar mais cedo e isso ajuda muito. (ALUNO 1)

Cada coordenação informa a respeito do horário de entrada, da saída, para que os pais não fiquem preocupados com os filhos, se vão chegar cedo ou não. Acho bem legal porque a coordenação faz um bilhete bem explicado para os pais saberem de tudo. (ALUNO 2)

A atenção dada À AAP na escola pelos gestores se traduz também na fala dos professores e alunos. Observa-se que na escola existe uma preocupação do grupo gestor e de professores falarem a mesma linguagem. Isso permite uma boa comunicação entre o grupo e evita controvérsias.

Os professores também percebem o compromisso dos gestores e fazem comparações com outras unidades escolares em que eles trabalham:

Essa relação da Avaliação, da AAP com a escola ela varia muito de unidade escolar. Acho que depende muito do gestor, do coordenador pedagógico, por exemplo em escolas anteriores não se dava tanta importância. Então depende muito do CP. Do trabalho, do uso que ele faz da AAP. (PROFESSOR DE LP I)

A escola onde eu estava não foi discutido nada, simplesmente chegou e deu. A gente não sabia nem o que era na verdade. Muitos diziam que era a prova que diagnosticaria se o aluno iria pro reforço ou não. Outras nem fizeram isso, que nem a que eu estava não falou, deu a prova e pronto, morreu ali. A gente não teve um retorno, pegou a prova depois pra ver. Teve lá aquelas orientações, mais depois da prova. Depois que tinha sido aplicada a prova, mas assim que ela chegou não houve nenhum tipo de discussão. Não foi dito pra que servia... nada. Não teve informação de nada na realidade. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA II)

Na escola, as comunicações são feitas aos professores pelo professor coordenador no horário de ATPC (ANEXO I). Algumas comunicações necessitam de maior discussão para

que sejam de fato bem compreendidas. Embora, nem todos os professores estejam de acordo com algumas determinações, eles terminam acatando por se tratar de normas já estabelecidas pela escola. Os professores, conhecedores das informações e das regras da escola, devem fazê-las conhecidas e respeitadas em sala de aula.

O professor coordenador tem uma preocupação maior com as informações a serem dadas aos alunos novos que chegam à escola no 6º ano. Segundo ela, estes alunos devem ser bem esclarecidos a respeito da AAP e de outras atividades realizadas na escola, pois isso ajudará muito no bom êxito de seu trabalho pedagógico junto a estes alunos.

Aos pais, as comunicações são feitas por meio de circular, bilhetes e as mais urgentes por telefone. Na escola, qualquer ocorrência em sala de aula, ou no recinto escolar, os pais são comunicados e convocados a comparecerem à escola. A interrelação família e escola exige, da equipe gestora, esta constante comunicação.

Este é um fator importante para o bom êxito da AAP na escola, pois os sujeitos estando bem informados compreenderão melhor a sua importância e, conseqüentemente, se empenharão mais na sua execução, contribuindo para um resultado positivo.

Nesta escola, uma das ações do projeto 'Política em Ação', a ser desenvolvida durante todo o ano é a participação de um professor nas reuniões de gestão. Na opinião da diretora é uma forma de realizar uma gestão mais participativa e democrática:

[...] a gente tem uma preocupação muito grande de tudo quanto for trabalhado no ATPC a gente tenha conhecimento. É importante que o trabalho coletivo seja feito com a mesma linguagem, todos tenham a mesma fala, todos tenham o mesmo olhar. Na reunião de gestão a gente discute essas questões antes de levar para o ATPC. Esse ano a gente tem uma novidade democratizando mais a reunião de gestão. Que toda reunião de gestão terá um professor presente, prá ele levar pro grupo o que ele considerou, o olhar dele e tal. (DIRETORA)

A oportunidade de estar presente na escola e ter participado do processo de aplicação da AAP levou-nos a observar como acontece a mobilização com a logística desta avaliação. É visível a preocupação dos gestores com o dia da aplicação da AAP, a organização do horário, a preparação que antecede a realização das provas, o momento em que se dará a sua correção, análise e discussão. Tudo isso são fatores que exigem planejamento.

No entanto, a diretora relata um fato inusitado ao se queixar do atraso do envio das avaliações diagnósticas pela DE. Primeiro, a SEE-SP anuncia que as provas/2015 serão realizadas na primeira semana de fevereiro. Então, a escola tinha feito um plano para realizar

a discussão dos resultados por ocasião do planejamento anual do ano letivo a ser realizado logo após carnaval. Mas as provas não chegaram a tempo. Desse modo, a direção pediu informações à DE sobre quando deveriam chegar as avaliações, e foi surpreendida com essa resposta de uma das supervisoras:

Nós tínhamos que ligar todos os dias para a diretoria pra saber se a prova chegou ou não. Quando nós ligamos uma supervisora disse pra coordenadora pedagógica. *“Mas prá que você quer saber que dia a prova vai chegar? E a CP respondeu: por que aqui na escola nós planejamos as coisas. [...] É muito triste você ouvir alguém que responde pelo órgão central ‘o que tem a ver isso, com o que você tem que saber ou não’.* Então chegam as informações todas truncadas, isso é um grande problema ainda, mas a gente espera que um dia a SEE, a Diretoria de Ensino, o Núcleo Pedagógico terá como prioridade o planejamento e a partir dele todas as outras coisas vão caminhar muito mais tranquilo. (DIRETORA)

Realizar as avaliações diagnósticas logo no início do ano letivo é fundamental para o planejamento dos professores, uma vez que eles precisam traçar caminhos que norteiem sua ação pedagógica. Daí a preocupação da equipe gestora da escola para que estas avaliações cheguem a tempo de serem consideradas no planejamento inicial. Então, algo que na opinião da equipe gestora tem dificultado muito a aplicação da AAP na escola é o atraso no envio das provas:

Este ano ela foi aplicada em março, que é a 6ª edição, e agora em agosto, a 7ª edição, mas ela já chegou mais atrasada. Ela já chegou mais atrasada, em julho, em outubro. (PROFESSOR COORDENADOR)

Uma coisa que está sendo entrave é que ela seria usada no planejamento. Elas deveriam ser aplicadas nas primeiras semanas de fevereiro e os resultados analisados e discutidos no planejamento. Era essa a proposta da SEE, mas essa é a segunda vez que não está sendo utilizada. E é por uma questão de logística que eu não sei quem é responsável, porque sempre um vai jogando a culpa pro outro. Mas quem organiza isso é a CIMA. (DIRETORA)

Se uma de suas finalidades é o professor elaborar seu plano de ação a partir dos resultados da avaliação diagnóstica, requer de seus responsáveis uma maior atenção neste aspecto.

Porém, quanto às orientações recebidas para a aplicação da AAP pela DE, segundo o depoimento da CP, a partir da 6ª edição/2014.2, já se percebe um grande avanço:

Hoje a DE já fala na AAP, explica. Eles melhoraram muito na forma de apresentar a AAP. Desta última vez veio uma circular bem bonitinha, super explicativa. Informando onde encontrar nos cadernos com os comentários e recomendações. Se faltar provas na sua escola, onde você poderia imprimir. Os Coordenadores de

núcleos enviam também as provas para o nosso e-mail. (PROFESSOR COORDENADOR)

O professor coordenador relata na sua fala alguns avanços na implementação da AAP. Hoje, ela já tem o cuidado de quando recebe os Cadernos de Orientação, de ler com os professores no horário de ATPC, antes de aplicar a prova, pois no início ela fala que aplicou sem ler:

Mas o caderno de orientação, ele tem que ser lido antes. Aliás, na primeira edição, a gente aplicou sem ler, depois a gente viu que tinha que ter feito uma preparação antes com os alunos. O maior problema do professor com relação a AAP hoje é porque ele não lê. Quando a AAP chega, a primeira coisa que a gente faz é pegar os Cadernos de Orientação, põe o nome de cada um. Dou na mão de cada professor. Eles não leem. [...] Depois que a gente percebeu que eles não leem, a gente começou tirar um ATPC só para esta leitura.(PROFESSOR COORDENADOR)

Por sua vez, os professores também percebem este avanço na escola, no processo de aplicação da AAP:

Olhando desde o início eu percebo que está cada vez mais séria. Os alunos estão levando a sério. Antigamente não, achavam que era uma provinha qualquer que o governo mandava, então fazia. Agora eles mesmos já sabem que eles vão ter que fazer essa prova em dois momentos, no começo do ano e depois mais prá frente. (PROFESSOR DE LP II)

A AAP não foi muito discutida. Eu lembro que nos ATPCs que tinha que falavam sobre isso, era uma avaliação diagnóstica que era para os encaminhamentos prá recuperação paralela ou para a recuperação contínua, mas não houve muitos esclarecimentos, isso no primeiro ano. A partir do segundo ano aí já houve um pouco mais de esclarecimento na questão de desenvolvimento de competências e habilidades. (PROFESSOR DE LE)

Também a diretora afirma que aos poucos foram compreendendo melhor a importância desta avaliação para a escola. E hoje a equipe gestora tem outro olhar para esta avaliação e que já esperam com certa expectativa o dia de sua chegada:

Aos poucos a gente foi compreendendo a importância dela para a escola. Porque ela chegou como importante para uma secretaria estadual de educação que precisava de números e apresentar trabalho.[...] Então, na segunda edição, na terceira a gente estava menos arisco. A gente estava mais aberto. Hoje a gente espera com ansiedade que esta prova chegue. (DIRETORA)

O que se faz notar através do depoimento da diretora é que, mesmo com diferentes percepções a respeito desta avaliação, ela vai se tornando na escola um instrumento importante, até mesmo para que os gestores tenham conhecimento de como o professor está ensinando e se os alunos estão aprendendo. De certo modo, por meio dos resultados da AAP, a escola pode descobrir o bom desempenho dos alunos da escola o que, só através das provas internas realizadas pelos professores não era possível perceber. É o que afirma a diretora:

Aos poucos nós fomos descobrindo até pelos resultados que nós estávamos bem. Que a gente ensinava, que as crianças aprendiam. Que a escola estava dentro de um patamar interessante e que a gente não tinha muita dimensão a medida que se fazia as provas internas, cada professor na sua sem uma coisa muito geral. Até porque nós temos 12 turmas no EM e temos 2 ou 3 professores de português em cada série, então cada professor faz sua prova e a gente não consegue essa visão mais geral.
(DIRETOR)

Importante é ver acontecer gradativamente o despertar para o potencial da AAP como uma possibilidade de monitoramento e acompanhamento dos resultados das turmas e do desempenho dos alunos por parte da equipe gestora. Isso faz com que se empenhem cada vez mais com seriedade na condução do processo de aplicação desta avaliação na escola.

6.3 A Avaliação da Aprendizagem em Processo: interna e/ou externa

Discutir o lugar que a AAP ocupa no âmbito da Avaliação Educacional, como avaliação externa ou interna, foi também um dos propósitos da presente pesquisa.

A discussão se torna pertinente devido às características desta avaliação diagnóstica que mesmo sendo elaborada por agentes externos, é aplicada e corrigida pelos próprios professores em sua sala de aula e os seus resultados permanecem na escola e são utilizados para análise e discussão nos momentos de ATPCs²⁸ com a colaboração do Coordenador Pedagógico.

Então, de início se faz necessário tecer algumas considerações em torno do que se compreende a respeito dessas duas modalidades de avaliação: externa e interna, para em seguida analisar as concepções dos sujeitos entrevistados sobre o lugar que a AAP ocupa na escola, como avaliação externa ou interna.

²⁸ Ver anexo nº 01: Pauta de reuniões de ATPCs

A partir do debate realizado pelo Instituto Fonte e Fundação Itaú Social (2010) sobre o tema “Avaliação Interna e Avaliação Externa”, pelas debatedoras Martina Rillo Otero (Instituto Fonte) e Tatiane Filgueiras (Instituto Airton Senna), serão feitas algumas proposições que nos ajudam na compreensão dos conceitos destes dois tipos de avaliação.

Para uma melhor compreensão a respeito destes dois tipos de avaliação é preciso primeiramente focar o olhar no avaliador, pois é ele o responsável pela condução do processo de avaliação. O avaliador, não é necessariamente uma única pessoa, pois pode ser uma equipe.

O lugar do avaliador em relação ao “objeto” que está em avaliação é o que define sua posição e o caráter da avaliação: interna ou externa. Na avaliação interna o avaliador é alguém da própria equipe de um projeto que se responsabiliza por realizar uma avaliação do mesmo.

Quando falamos de avaliação interna e externa, me parece que estamos tratando muito mais da posição em que está o avaliador num gradiente de “mais perto”, “mais longe”, do que de um lugar estanque “dentro” ou “fora”. Estamos falando de diferentes olhares que podem ser produzidos a depender da proximidade/ distância que o avaliador tem em relação à iniciativa que está num processo de avaliação. E também de diferentes apropriações da avaliação a depender se ela é feita pelas pessoas que realizam a iniciativa ou por pessoas que, depois de terminada a avaliação, mais cedo ou mais tarde se retiram, vão embora.²⁹

Na avaliação externa, o responsável pela avaliação é alguém que se situa fora do projeto. Acredita-se que o olhar externo traga alguma “isenção” com relação ao que a avaliação pode evidenciar sobre o projeto.

Existe o suposto de que o avaliador interno se encontra numa situação de conflito de interesses com relação ao que pode encontrar a partir da avaliação. Achados que evidenciaríamos aspectos negativos do projeto, como ações mal realizadas, ou resultados não alcançados poderiam colocar a existência do projeto em perigo e o avaliador interno teria mais dificuldade em ver esses aspectos negativos.

Porém, na avaliação de Aprendizagem em Processo as provas são elaboradas por uma equipe externa da SEE/SP e são aplicadas pelos professores em suas respectivas salas de aula.

Outra diferenciação mais significativa se refere aos propósitos e usos da avaliação, que Scriven (1967) chama de metas e papéis da avaliação:

²⁹ <http://institutofonte.org.br/sites/default/files/avaliacao%2Binterna%2Be%2Bexterna.doc>> acesso em 06.05.2015

A avaliação desempenha muitos papéis, mas que tem uma única meta: determinar o valor ou mérito de qualquer coisa que esteja sendo avaliada. Faz a distinção de que a meta da avaliação é dar respostas a perguntas avaliatórias significativas que são apresentadas, ao passo que os papéis da avaliação se referem às maneiras pelas quais as respostas são usadas. (apud WORTHEN *et al.* 2014, p.39)

Assim, quando se trata de fazer a distinção entre metas e papéis da avaliação, podemos dizer que a meta está relacionada a questões de valor, requer juízos de valor ou mérito e é conceitualmente distinta de seus papéis. Portanto, podemos dizer que os papéis da avaliação referem-se aos diferentes usos a que a avaliação se propõe, ou seja, aos seus objetivos básicos, que podemos chamar de ‘meta’.

As avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola e podem assumir diferentes papéis, em função de seus vários objetivos. Dentre esses objetivos, destaca-se o uso do diagnóstico, pois a maior parte dos sistemas de avaliação de educação básica tem o objetivo de realizar diagnósticos, sejam dos sistemas de ensino, de programas ou mesmo do próprio aluno. As avaliações diagnósticas destinam-se a fornecer informações aos gestores, diretores, professores sobre o desempenho dos alunos nas escolas e dos sistemas de ensino.

Desse modo, tratando-se de inferir sobre o lugar da AAP como avaliação externa ou interna, podemos compreender uma avaliação mais voltada “para dentro” ou “para fora”. E cada uma dessas duas concepções sobre avaliação está estreitamente relacionada com um dos perfis encontrados sobre o papel do avaliador.

Uma avaliação que prioriza os resultados da avaliação, o avaliador está focado no desempenho e conseqüentemente seu olhar está voltado para fora, o que caracteriza uma concepção de avaliação como ferramenta de promoção externa.

Por outro lado, na avaliação interna temos um avaliador-facilitador, voltado para dentro, para os resultados internos do processo ensino e aprendizagem. Um avaliador que potencializa a aprendizagem ao compartilhar com os seus pares saberes e decisões sobre o processo de avaliação.

Na Avaliação da Aprendizagem em Processo o avaliador principal é externo, pois quem organiza e elabora os instrumentos de aplicação (as provas, os cadernos de orientações e recomendações pedagógicas) é a equipe da SEE. Porém, quem executa é a equipe interna da escola, o professor coordenador ou podemos chamar a equipe gestora, pois o diretor também está envolvido. O professor coordenador atua como um avaliador-facilitador no sentido de

acompanhar todo o processo de aplicação, análise e discussão da AAP através dos momentos coletivos de formação em ATPCs.

A AAP, como um instrumento de avaliação diagnóstica, possibilita ao professor utilizar os seus resultados para obter informações a respeito do desempenho do processo de ensino e aprendizagem ocorrido em sala de aula no início de cada semestre, permitindo acompanhar de forma específica o percurso desenvolvido pelos seus alunos.

A diferença entre avaliação interna e externa está principalmente na metodologia e no que podemos fazer com os resultados. Mas tanto na avaliação interna, como na externa existem duas discussões diferentes: como avaliar? E o que avaliar? A primeira nos remete à especificação da ferramenta e, a segunda, ao melhor uso da ferramenta.³⁰

Olhando para a AAP, sob a perspectiva da Avaliação da Aprendizagem e partindo das considerações acima, podemos sintetizar as características da Avaliação Interna e Externa no quadro a seguir:

Quadro nº 02 – Avaliações Interna e Externa

AVALIAÇÃO INTERNA	AVALIAÇÃO EXTERNA
O avaliador é alguém da própria equipe escolar	O avaliador é alguém que se situa fora do projeto
É realizada pela escola	Realizada pelo Sistema/ desenvolvida pelo Governo
Foco no processo de aprendizagem do aluno	Foco no desempenho dos alunos
Provas abertas; provas objetivas; observação; registros; portfólio	Testes compostos por itens de múltipla escolha; Provas e questionários socioeconômicos.
Voltada para a verificação da aprendizagem dos alunos	Voltada para a qualidade do sistema educacional
Desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem	Avalia o desempenho de um conjunto de alunos agrupados por escolas ou sistemas

Fonte: elaboração da autora.³¹

6.3.1 A concepção da Avaliação da Aprendizagem em Processo pelos Sujeitos da Pesquisa: interna e externa

³⁰ <http://www.portalavaliacao.caeduff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/>

³¹ Avaliação Externa e Interna - <http://www.portalavaliacao.caeduff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/> acessado em 06.05.2015.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa quando indagados a respeito da classificação da Avaliação da Aprendizagem em Processo como avaliação externa ou interna foram bem diversificados, gerando controvérsias. Alguns consideram como sendo uma avaliação interna, outros como externa e outros como externa e interna.

Na opinião do professor coordenador e do professor de Língua Estrangeira, a AAP é interna. Na sua justificativa o PC considera que mesmo ela sendo elaborada de forma externa, ela é de uso interno porque é aplicada e corrigida pelo professor e os resultados ficam na própria escola, não sendo necessário enviar para a DE:

Eu considero ela interna. Pelo próprio formato dela. Apesar dela ser elaborada em larga escala. Ela vem pronta. Ela vem elaborada de forma externa porque a gente não tem ainda esta competência de elaboração. Vai chegar um tempo que o professor vai ter essa competência para elaborar este tipo de avaliação. E aí ela vai ser totalmente interna. Mas eu enxergo esta avaliação como totalmente interna porque os dados ficam pra escola. A escola utiliza os dados da melhor maneira que ela consegue e o professor é quem aplica e corrige. A gente tem a liberdade de olhar por sala, por aluno, ou por grupo de aluno. Nós não temos que enviar os dados pra DE ou Secretaria com o intuito de que seja vigiada. Vigiada, no sentido de saber como andam as coisas, 'monitoramento', mas uma informação para a escola, para os professores. (PROFESSOR COORDENADOR)

Essa questão da classificação é complicada, mas se for pra usar um termo ela seria uma avaliação interna. Ela é interna porque além dela apresentar o resultado individualizado desse aluno, cada um deles por turma e aí ela facilita o trabalho da unidade escolar, dos professores que trabalham aqui nessa unidade, então ela tem esse caráter mais interno no sentido da gente saber o resultado geral da turma mais o resultado de cada aluno e aí a gente propor planos de ações, porque assim, a escola tem projetos desenvolvidos e ela dá esse leque de possibilidades para que nós professores também possamos criar projetos prá enfim melhorar a questão da aprendizagem. Atender esses alunos que se encontram em defasagem. Ela dá esse resultado prá fazer esse trabalho mais interno. Por isso eu enxergo como uma avaliação mais externa do que interna. (PROFESSOR DE LE)

Para o professor de LE, a AAP é interna por apresentar as seguintes possibilidades: resultado individualizado do aluno e por turma, elaboração de planos de ação e projetos voltados para melhorar a aprendizagem e atender os alunos que se encontram com baixo desempenho.

Segundo o depoimento da Diretora e de um dos professores de Língua Portuguesa a AAP é considerada como avaliação externa:

Acho que a gente podia pensar na a AAP como algo produzido externamente, porque ela vem pronta e feita por um grupo que não é da escola, mas para os professores da escola eu sinto que ela vem como para ajudar a escola, ela vem para

contribuir, para melhorar e fazer com que a gente tenha esse olhar dos nossos alunos e uma coisa legal hoje é que a gente não tem mais aquela resistência de antes. (DIRETORA)

Na teoria ela é externa, é enviada para nós, não é preparada por nós, professores. Por isso não tem como base a nossa realidade cotidiana de sala de aula. Ela é externa porque é feita pela secretaria. Isso é o que dificulta os números porque ela não leva em consideração a realidade de cada unidade. Mas o ideal, aquilo que a secretaria pensa para cada aluno naquele nível. (PROFESSOR DE LP I)

Os depoimentos acima mencionados se apoiam no aspecto de que a AAP é elaborada e produzida externamente, vem pronta da SEE e não tem a participação dos professores. Ressaltam ainda que, por ser produzida por um grupo, não leva em consideração o cotidiano da sala de aula. No entanto, a diretora acredita que a AAP vem contribuir com a escola e ajudar a fazer um melhor diagnóstico do desempenho dos alunos.

Os técnicos da DE, representados pela supervisora e PCNP veem a AAP como avaliação externa e interna. Segundo a Supervisora a avaliação externa tem a característica de avaliar um sistema, ao passo que a AAP avalia a aprendizagem em processo de alunos. Para ambos, ela é elaborada por agentes externos, mas o seu uso é interno, pois os resultados são analisados internamente pela escola:

Ela é elaborada por agentes externos, mas é de uso interno, para os agentes internos. Ela é elaborada para os sujeitos internos. *Eu não consigo classificar a AAP como avaliação externa e nem interna.* Ela é elaborada por agentes externos, mas para utilização de agentes internos. Não sei se ela pode...é... pode ser considerada uma avaliação interna porque ela é para uso interno, a partir de um currículo prescrito. (SUPERVISOR)

Ela tem uma característica *externa e interna* também porque ela vem de fora. Ela é externa e interna. Ela é elaborada pela secretaria, mas os resultados são para serem usados internamente. Até antes os resultados não eram encaminhados para a SEE, ficavam só na escola para que os coordenadores, o grupo gestor, professores elaborassem o plano de intervenção e esse plano fossem ao longo do semestre desenvolvidos com os alunos. (TÉCNICO)

O professor de Língua portuguesa considera externa no sentido que vem pronta, ‘de fora’, mas é interna porque o seu olhar é voltado ‘para dentro’. Ele faz uma comparação com o SARESP quando este não oferece o resultado por escola, enquanto que na AAP é possível ver o resultado por sala e por aluno:

Externa, no sentido que vem algo pronto, vem de fora, mas se torna interna porque você tem os resultados da sua sala. O SARESP não dá o resultado por sala, dá a nota da escola, você não tem como saber se o aluno foi bem no SARESP, quem se

destacou. No SARESP você não tem isso. Já na AAP você tem. Vem de fora mas o resultado é usado aqui. (PROFESSOR DE LP II)

Como vimos nos depoimentos acima, os sujeitos entrevistados apresentam pontos convergentes e divergentes em relação ao modelo da AAP como externa e interna. No entanto, não tenho a pretensão de esgotar aqui a discussão sobre este debate, uma vez que para chegar a uma conclusão mais acertada, seria necessário fazer uma consulta mais ampla aos professores e gestores.

Portanto, de acordo com as questões já levantadas *a priori* posso inferir que a Avaliação da Aprendizagem em Processo tem uma característica híbrida, possuindo elementos que a identificam como avaliação externa e interna.

Do ponto de vista da SEE e da diretoria de Ensino, a AAP pode ser considerada uma avaliação externa, pois permite um diagnóstico do desempenho dos alunos e das escolas de cada Região. E interna, do ponto de vista da escola, pois favorece a equipe gestora e aos professores traçar um plano de metas e ações para contribuir no processo de recuperação da aprendizagem dos alunos.

6.4 A classificação dos Usos da AAP

O desenho desta pesquisa permitiu levantar informações a respeito de uma temática ainda pouco explorada no campo científico: o uso da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) dentro da escola. Buscou-se assim, um mapeamento sob uma perspectiva qualitativa dos diversos tipos de usos desta referida avaliação pelos diferentes atores do processo educacional.

Esse mapeamento de usos da AAP, ganha uma maior relevância a partir dos objetivos propostos pela SEE do estado de São Paulo para essa ação política que além de fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico.

A partir do material obtido nas seções de observações nos ATPCs e na aplicação das entrevistas semiestruturadas foram identificados vários tipos de usos da AAP na escola desenvolvidos pelos diferentes segmentos da escola e da Secretaria de Educação do

Estado(SEE), assim identificados: Diretoria de Ensino (DE), Gestores escolares (Diretor e Coordenador Pedagógico), Equipe docente e grupo de alunos.

A seguir, são expostos e discutidos, os tipos de usos identificados, acompanhados da explicitação de cada uma das categorias e reagrupadas de acordo com o conjunto de suas atribuições, assim definidas:

➤ **Análise e discussão dos resultados da AAP com os professores**

- Trabalho coletivo
- Identificação dos diferentes níveis de desempenho
- Diagnóstico/raio x da sala

➤ **Recuperação da Aprendizagem**

- Atividades diversificadas e adequação ao plano de ensino
 - Momento para trabalhar as competências e habilidades

➤ **Momento da Devolutiva da AAP aos alunos**

- Constatação de hipóteses
- Revisão e reflexão da prática de ensino
- Trabalhar com os erros

➤ **Avaliação do professor**

➤ **Atribuição de notas**

➤ **Organização e montagem das turmas**

6.4.1 A análise e a discussão dos resultados da AAP com Professores

De modo geral, pode-se verificar a emergência de um tipo de uso relacionado à ‘análise e discussão dos resultados da AAP’ aferidos por todos os atores envolvidos. Deste modo a análise dos resultados é compreendida como uma condição indispensável para a elaboração de ações eficazes no processo de recuperação da aprendizagem do aluno.

Uma análise e discussão bem conduzidas pelo professor coordenador dos resultados da AAP implicará a identificação e discriminação de grupos de alunos e a definição de intervenções organizadas com vistas a um planejamento estratégico com foco nas habilidades a serem desenvolvidas de acordo com o currículo.

Tivemos a oportunidade de participar da aplicação da 8ª edição da AAP/2015, da correção e análise dos resultados. Na escola, no mesmo dia em que acontece a aplicação das provas, logo em seguida já são realizadas as correções das provas pelos professores de cada sala e das diferentes áreas. O processo de correção aconteceu no laboratório de Informática de forma simultânea. Os professores lançaram o gabarito do aluno direto no programa digital, de modo *on line* (ANEXO IV). Vale ressaltar que a autoria deste programa foi de um dos professores de matemática da própria escola. Este programa agilizou muito a correção das provas e proporcionou aferir o resultado através de planilha por turmas, em que se podia verificar as questões com maior ou menor índice de acertos e erros, como também o desempenho do aluno de forma individualizada.

A análise e discussão dos resultados da AAP pelos professores acontecem sempre nos encontros de ATPC (Aula de trabalho professor coordenador). No período de realização da pesquisa participamos de vários ATPCs na escola com este objetivo. Observamos que a sistemática de trabalho proposta pelo professor coordenador para análise e discussão dos resultados obedecia sempre ao mesmo ‘passo a passo’ de orientações que desencadearia no planejamento de atividades e ações de intervenção para a recuperação da aprendizagem dos alunos.

O Professor Coordenador (PC) dividiu os professores do Ciclo II em quatro grupos, de acordo com a série em que cada um leciona, para juntos analisarem as planilhas dos resultados da AAP de cada sala. Deste modo, todos os professores do 6º ano ao 9º ano analisaram e discutiram os resultados das suas respectivas turmas.

A PC propôs aos professores que seguissem as seguintes orientações:

- 1º. Verificar as questões em que os alunos mais erraram.
- 2º. Analisar os distratores. Porque os alunos assinalaram mais aquele item e não este?
- 3º. Verificar qual a habilidade exigida naquele item em que os alunos mais erraram.
- 4º. Fazer um levantamento de hipóteses a partir dos erros e acertos.
- 5º. Elaborar um plano de ação a partir da avaliação diagnóstica.

Ao fazer a observação desse momento de análise e discussão da AAP, procuramos realizar uma observação participante, integrando-nos em um dos grupos de professores para ver como eles realizam esta análise. Uma vez feitos os encaminhamentos pelo PC, cada grupo de professores deveria logo iniciar o trabalho, em razão do curto tempo. Porém, alguns

professores demonstraram certo desinteresse e não chegaram a realizar o que foi proposto e o fizeram de modo muito superficial.

Por exemplo, no grupo em que estávamos, uma das professoras manteve-se ocupada com seus animais de estimação e mostrava para o grupo as fotos deles. Em outro momento de análise, as professoras estavam preocupadas em preencher os diários, pois já os tinham recebido com atraso e tinham pouco tempo para fazê-lo. Porém, também houve grupos de professores interessados que realizavam a proposta da PC com seriedade e compromisso.

Realizar a análise e discussão dos resultados da AAP nesta escola, já é uma prática consolidada e isso se faz notar nas falas dos que compõem a equipe gestora e dos docentes:

A gente para, por exemplo, pra discutir uma questão pra ver o que ela está pedindo, o que ela exige e, muitas vezes eu já vi professor falar: ‘nossa, eu acabo de aprender isso que eu não tinha claro até então. Não tinha o olhar para essa dimensão desta questão, nunca imaginei que era essa a habilidade que devia ser trabalhada. (DIRETOR)

Então eu tenho pedido pra analisar as três questões com maior índice de erros de cada turma do segmento. Por exemplo, quais as questões que os alunos do 6º ano As que mais erraram, as do 6º B, do 6º C, D... Depois eu peço pra eles olharem se estas três questões se repetem nas mesmas turmas. Se elas permanecem em todas as quatro salas, se foram as mesmas questões que os alunos mais erraram. (PROFESSOR COORDENADOR)

A gente faz o levantamento daquelas questões que eles mais erraram, tiveram mais dificuldades, para trabalharmos com eles essas questões depois. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA I)

(...) porque vem o gráfico pra gente analisar quais as questões que acertaram. É muito cobrado... por exemplo, a maioria dos alunos assinalaram a ‘A’, mas a questão certa era a ‘B’, aí eu tenho que levantar hipóteses relacionados ao erro do aluno, são suposições... (PROFESSOR DE MATEMÁTICA II)

(...) nos leva a ver quais as habilidades que ainda faltam serem desenvolvidas com determinados alunos, com base naquelas questões que envolvem determinada habilidade. Então o número de acertos de cada questão vai me dizer qual a defasagem do aluno e como inverter essa situação. (PROFESSOR DE LP I)

Eles dão a planilha por resultado da sala. Mas você tem nessa planilha o resultado individual onde você tem a visão do que o aluno acertou e o que ele errou e, após cada avaliação a gente senta pra ver os resultados de cada sala. (PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA II)

De maneira geral, podemos identificar, a partir das falas dos professores, várias informações e interpretações que emergem da análise dos resultados da AAP:

1. Levantamento das questões com maior incidência de acertos e erros pelos alunos.
2. Identificação dos alunos que apresentam um menor ou maior nível de proficiência.

3. Localização das questões que ofereceram maior grau de dificuldades para os alunos (ou, aquelas que mais erraram) e o cruzamento dessas questões com os níveis e habilidades a elas relacionadas.
4. Levantamento de hipóteses sobre as respostas a partir do desempenho geral e de cada aluno.
5. Verificação, a partir da análise das questões da prova, das habilidades que ainda não foram desenvolvidas.
6. Levantamento dos resultados por sala identificando a turma com menor ou maior índice de acertos.

Na opinião da Supervisora da diretoria de Ensino não existe uma única forma de fazer esta análise, existem, pois várias alternativas. Tudo vai depender do modo como a Coordenadora Pedagógica conduz este processo e da sua crença neste instrumento de avaliação:

Eu tenho visto na minha prática cotidiana de 4 escolas que tem tabulações por turma e portanto a análise fica em cima da turma, mas há também coordenadores que fazem por aluno, identificando habilidades por aluno(...) Existem várias formas de fazer essas análises. Vai depender até que ponto o coordenador acredita neste instrumento, depende também de como ele vê este movimento de reflexão da própria prática do professor e, portanto há vários coordenadores fazendo diversas coisas diferentes com a AAP. Não há um procedimento homogêneo. Não para citar o que os professores estão fazendo. Depende da ação do coordenador. (SUPERVISORA)

No depoimento da supervisora, a análise dos resultados da AAP poderá divergir de uma escola para outra. Embora a DE tenha o cuidado de orientar os PCs de como fazer essa discussão na escola, tudo depende da intencionalidade do professor coordenador, do grau de credibilidade nesta avaliação e também do seu envolvimento e compromisso com a aprendizagem do aluno.

6.4.1.1 O trabalho coletivo

Um dos aspectos mais relevantes na discussão e análise dos resultados pela escola é o **‘trabalho coletivo’** que acontece no ato de envolver todos os professores das outras disciplinas e das diferentes áreas do conhecimento. Os professores participam desde o processo de aplicação, correção, análise e discussão dos resultados:

A gente vem trabalhando ao longo destes 14 anos que a leitura e a escrita é competência de todas as áreas. Então o professor de educação física ele é da Linguagem e a linguagem que ele vai trabalhar necessariamente não é só a linguagem corporal, a linguagem escrita, verbal é de sua responsabilidade também. (DIRETORA)

Por isso eu acho que a gente tem que sentar não só com os professores de português e matemática, sentar com os outros também para que eles vejam este modelo e também porque as habilidades são trabalhadas em outras disciplinas. (PROFESSOR COORDENADOR)

Observou-se que em todos os encontros de ATPCs com a finalidade para análise e discussão dos resultados da AAP, todos os professores das outras disciplinas, mesmo não sendo de língua Portuguesa e Matemática, participavam de igual modo. Analisavam a prova, faziam deduções e discutiam a respeito do desempenho dos alunos e da turma.

De certa forma, vai se fortalecendo no grupo o comprometimento com o sucesso da aprendizagem do aluno, principalmente de que a leitura e a escrita não são somente responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas sim de todos, é o que relata a diretora da escola:

“(...) eles aos poucos tem percebido que cada um é responsável por essa questão da interpretação, da leitura, da escrita, da forma como eles colocam para os alunos. E isso tem sido rico pro grupo todo.” (DIRETORA)

O trabalho em conjunto, envolvendo os professores de outras disciplinas proporciona realizar uma análise e discussão dos resultados a partir de diferentes olhares, o que facilita o levantamento de hipóteses a respeito dos distratores. Também possibilita aos professores ter um diagnóstico, um ‘raio x’ da sala, para que possam identificar os grupos de alunos com dificuldades e aqueles que se encontram em um nível mais avançado ou mesmo adequado para aquela série.

Para o professor de Matemática, trabalhar em conjunto é uma característica própria dessa escola e que em outras escolas isto já não acontece:

Na verdade eles esquecem que a leitura e interpretação vêm também de outras disciplinas. Então, de Geometria, por exemplo, eu estou trabalhando com eles ângulos, agora vamos entrar em plano cartesiano. Estou trabalhando localização. Então eu tenho como juntar, trabalhar matemática junto com Geometria. Porque a gente usa a mesma forma de conteúdo nas duas disciplinas e porque não trabalhar em conjunto. Aqui a gente consegue ter essa visualização, mas em muitas escolas você não tem. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA II)

Os procedimentos utilizados pela coordenadora pedagógica nos encontros de ATPCs, foram reunir todos os professores de várias disciplinas para juntos analisarem e discutirem os resultados da AAP, em Língua Portuguesa e Matemática. Isto favorece um momento rico de partilha de conhecimentos e de grande enriquecimento para o grupo, proporcionando a troca de saberes entre eles.

6.4.1.2 A identificação dos diferentes Níveis de Desempenho

A análise e discussão dos resultados da AAP, de acordo com os objetivos propostos pela SEE-SP, permitem ao professor **identificar os diferentes níveis de aprendizagem** em que se encontram os alunos de cada série/turma e, a partir desta análise realizar propostas de intervenção com vistas a recuperação da aprendizagem.

Estes objetivos estão sinalizados na fala do Professor Coordenador e da maioria dos professores:

Porque na AAP a gente consegue ver quais foram as hipóteses e aí você tem uma noção por onde nortear o seu plano de aula. O aluno aprendeu isso, mas nunca se parava pra pensar... porque ele assinalou a outra e não assinalou a correta, ou aquela supostamente correta, porque sempre ela tem algo a dizer, ela não é de todo incorreta. Ela sinaliza para o professor o que o aluno aprendeu e o que falta para que ele aprenda. (PROFESSOR COORDENADOR)

Eu acho interessante porque você vai ver qual o aluno que está conseguindo acompanhar, qual é o aluno que está dominando as habilidades pedidas. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA II)

Hoje a gente já consegue perceber porque o aluno errou aqui, qual a habilidade que ele não possui. (PROFESSOR DE PORTUGUÊS II)

[...] como a gente tem alunos que apresentam resultados um pouco abaixo da média e apresentam defasagem, nós temos que propor algum tipo de recuperação, seja ela paralela ou contínua. (PROFESSOR DE LE)

A identificação dos diferentes níveis de desempenho do aluno (ANEXO 03), segundo os depoimentos dos professores e do professor coordenador resultará em um bom diagnóstico, ou seja, um 'raio x da sala', o que desencadeará outras ações de uso da AAP em benefício da aprendizagem do aluno. Uma delas seria fazer um replanejamento e propor ações de recuperação da aprendizagem (ANEXO 02).

6.4.1.3 O diagnóstico (raio X) da sala de aula

Todas as ações advindas da análise e discussão da AAP corroboram para um bom diagnóstico da turma. Neste sentido professores e PC poderão traçar um diagnóstico, ‘Raio X da sala’, organizar grupos de alunos com baixo ou alto desempenho, por meio das planilhas dos resultados da AAP:

A gente sabe qual o aluno que tem a habilidade e qual não tem. Propicia ao professor que ele tenha na sala grupos de alunos que podem ser preparadas atividades diferenciadas, embora eles não façam isso.(...) A gente vem trazendo isso que o professor deve trazer no plano de aula três possibilidades, para aquele aluno mediano, pro aluno que está avançado e para o aluno que está muito aquém.

(PROFESSOR COORDENADOR)

(...) os resultados que são expressos em gráficos nos orientam e nos dão um diagnóstico para sabermos o que acontece com cada turma, qual a mais defasada... onde nós devemos focar, nos leva a ver quais as habilidades que ainda faltam serem desenvolvidas com determinados alunos, com base naquelas questões que envolve determinada habilidade. Então o número de acertos de cada questão vai me dizer qual a defasagem do aluno e como inverter essa situação. (PROFESSOR DE LP I)

A princípio pela escola eles avaliam a sala... Pra ver como está o nível daquela sala, as vezes uma sala está melhor do que a outra e o professor vai trabalhar diferente. (PROFESSOR DE LP II)

Pra mim é muito importante pegar os resultados da AAP, saber em que estágio o aluno está para pautar até meu plano de aula. (PROFESSOR DE LE)

As informações obtidas através de um bom diagnóstico da AAP auxiliam o professor, a planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento.

De acordo com Luckesi (2011, p. 63), a prática de um bom diagnóstico, possibilitará ao professor um agir mais adequado, procurando acompanhar o desenvolvimento do aluno em todo o seu percurso de aprendizagem e, conseqüentemente realizar uma intervenção com melhores resultados.

6.4.2 A recuperação da Aprendizagem

A Avaliação da Aprendizagem em Processo está fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo e, portanto dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB, ENEM. (SÃO PAULO, 2014) Assim, compreende-se que as avaliações externas constituem um elemento essencial no desenvolvimento dos sistemas educativos fazendo parte do cotidiano escolar, como um componente indissociável do processo constituído pelo ensino e aprendizagem. (FREITAS, 2009)

FREITAS (2009) propõe uma relação dialógica entre as avaliações externas e avaliação da aprendizagem, porque ambas auxiliam a outra neste processo de inter-relação favorecendo a tomada de decisões pertinentes de acordo com os resultados obtidos. A aprendizagem do aluno se torna o centro para onde devem convergir todos os esforços do núcleo gestor e professores.

A SEE-SP (CIMA/CEGEB, 2014), ao implementar a AAP nas escolas da rede estadual objetiva subsidiar os professores de LP e Matemática que atuam nos anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na elaboração de estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios e propor encaminhamentos nos processos de recuperação da aprendizagem, é o que está posto na apresentação dos Cadernos de Comentários e Recomendações pedagógicas da AAP:

Espera-se que, agregados aos registros que o professor já possui, sejam instrumentos para a definição de pautas individuais e coletivas que, organizadas em um plano de Ação, mobilizem procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo, aquelas relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem. (CIMA/CEGEB, 2014)

Isto posto, é importante perceber o que de fato acontece no chão da escola. Perceber a trajetória do discurso à prática, de quem pensa e cria a AAP, os técnicos da SEE/SP e daqueles que fazem a AAP acontecer no espaço escolar, equipe gestora e professores. O que eles pensam e quais as suas atitudes com relação a este aspecto que é o uso dos resultados da AAP para fins de recuperação da Aprendizagem.

O principal objetivo da AAP é organizar um plano de ação que mobilize ações, atitudes e atividades de sala de aula relacionadas aos processos de recuperação da aprendizagem, logo se faz necessário investir em atividades diversificadas e adequar o planejamento de acordo com o desenvolvimento das habilidades e competências ainda não desenvolvidas por um grupo de alunos de uma mesma turma.

6.4.2.1 As atividades diversificadas e a adequação ao Plano de Ensino

Como já nos referimos anteriormente, a AAP tem como objetivo fornecer indicadores do processo de aprendizagem dos alunos e colaborar na elaboração de estratégias que, organizadas em um plano de ação possam reverter desempenhos insatisfatórios em processos de recuperação. (SÃO PAULO, 2014)

Na unidade escolar pesquisada, já existe uma preocupação do professor coordenador e dos professores no que diz respeito à adequação dos Planos de ensino e elaboração de atividades diversificadas para a recuperação da aprendizagem dos alunos é o que se confirma nas falas dos docentes:

É tanto que esses alunos, que a gente fala em recuperação contínua é baseado em cima deste diagnóstico da AAP. A partir da planilha dos resultados, dá pra gente ver os alunos que estão em dificuldades. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA I)

Eu percebo nas questões da AAP, por exemplo, que o aluno não sabe identificar um assunto principal num determinado texto. Eu não vou continuar o conteúdo antes de voltar isso e preencher essa lacuna. Eu não digo, eu já trabalhei com isso, eu não vou voltar mais, não. Mesmo que eu já tenha trabalhado, mas eu percebo que eles ainda estão com aquela dificuldade que a AAP mostrou, eu tenho que retomar, porque aquela dificuldade vai se estender pros anos seguintes. (PROFESSOR DE LP I)

Ajuda a montar um planejamento, você consegue saber em que nível está a sala. Aí você avança ou não. (PROFESSOR DE LP II)

Porque meu planejamento é baseado nos resultados da AAP. Eu espero os resultados da AAP para elaborar o meu plano de aula do ano inteiro pra saber o que eu posso trabalhar com aqueles alunos que estão no estágio mais avançado e o que eu posso está propondo de recuperação contínua na sala de aula para aqueles alunos que ainda não atingiu as habilidades mínimas exigidas pela série onde ele está cursando. (PROFESSOR DE LE)

Podemos inferir, a partir dos depoimentos acima, que alguns professores fazem uso dos resultados da AAP para traçar o seu plano de ensino, identificar os alunos com nível avançado, e propor ações de recuperação contínua para aqueles alunos que não adquiriram as habilidades mínimas exigidas para aquela determinada série.

Deve-se destacar que o uso para fins de recuperação do aluno, através da adequação ao plano de ensino, só se torna possível porque a AAP apresenta o resultado individual por aluno, o que permite o acompanhamento da aprendizagem da turma e do aluno, possibilitando ao professor verificar as habilidades que ainda não foram desenvolvidas e focar o seu plano de ensino em cima deste diagnóstico.

6.4.2.2 O momento para trabalhar as Competências e as Habilidades

As ações desenvolvidas no processo de recuperação da aprendizagem pelos professores em sala de aula são definidas tendo por base o diagnóstico da turma e o desempenho do aluno a partir das habilidades e competências que ainda não foram alcançadas.

Vale relatar um momento de formação realizada pela PC para replanejamento e análise dos resultados da AAP para os professores do Ciclo II, do qual tivemos a oportunidade de participar. O objetivo era proporcionar aos docentes uma formação específica sobre habilidades e competências para que estes pudessem realizar seus planos de ensino pautados nas habilidades e competências prescritas no currículo.

Foram cinco horas de estudo e aprofundamento voltados para uma reflexão da prática. Esta formação acontece duas vezes por ano, logo após a realização da AAP e teve como meta replanear as ações e métodos didáticos para o segundo semestre, considerando os resultados da AAP.

Logo no início o PC colocou os seguintes objetivos específicos da Formação:

1. Retomar sucintamente os principais conteúdos teóricos da educação, apontando suas articulações.
2. Propiciar a compreensão das habilidades e competências a partir da vivência prática.
3. Demonstrar a importância da AAP na prática docente.
4. Apontar caminhos que possibilitem ao professor organizar suas ações tendo em vista uma prática de ensino-aprendizagem com ênfase nas competências e habilidades.

Os termos Competências e Habilidades constam nos PCN's para cada área desde meados de 1997 com o propósito de inverter a ação pedagógica da Escola Tradicional, dando mais ênfase à ação do que a teoria, levando os alunos a encontrarem um significado nos conteúdos escolares, na medida em que a escola parta de suas motivações e interesses e não dos conceitos previamente estabelecidos.

A CP fez toda uma trajetória histórica para justificar o motivo de se trabalhar por competências e habilidades e não apenas com o foco no conteúdo. A partir das discussões em torno do tema, pudemos observar que alguns professores ainda têm muitas dificuldades de trazer os conceitos teóricos para a sua prática cotidiana.

Por exemplo, quando o PC questionou os professores a respeito do conceito de competências e habilidades, uma professora falou que *'um conjunto de habilidades forma a competência.'* Eles até sabem o conceito, mas têm dificuldades de relacionar com a sua prática. O PC indagou se era possível focar só na competência ou só na habilidade. Um professor falou que o foco dele era o conteúdo para trabalhar algumas habilidades e que ele dava mais atenção aos conteúdos. O PC entrevistou e disse que o correto seria verificar que habilidades os alunos precisam desenvolver e, a partir daí determinar quais conteúdos seriam necessários para desenvolver aquela habilidade.

De acordo com o argumento do PC, o aluno desenvolve as habilidades através dos conteúdos, exercitando estas habilidades ele vai adquirir competências. Assim, objetivo principal é esclarecer o lugar das competências e habilidades, e o lugar do conteúdo. Não é possível trabalhar apenas competências e habilidades sem os conteúdos, mas também não se pode trabalhar somente o conteúdo.

Ainda nesta formação, o PC indagou aos professores como seria possível trabalhar as Competências e Habilidades com os alunos. Em seguida, ela apresentou alguns passos a seguir:

1º passo: Conhecer o que o aluno sabe e não sabe. Diagnosticar é fundamental.

2º passo: Apontar o conhecimento das habilidades de cada disciplina como ponto de partida, pois é preciso conhecer o que se deve trabalhar para identificar o que está em *déficit* e como trabalhar.

3º passo: Mudança de postura didático-pedagógica. Abandonar práticas tradicionais onde o professor atua como um transmissor de informações.

A Proposta da nova escola, em detrimento à escola tradicional, exige estratégias de ensino com foco nas habilidades e competências e não mais no conteúdo. Por conseguinte coloca em cheque a postura docente e suas formas de avaliação.

Na opinião do PC, enquanto não se domina esse modo de ensinar, é possível aprender através do modelo disponibilizado pela SEE-SP no Caderno do professor, no qual estão os momentos de uma aula, tempo e habilidades a serem atingidas; lendo e compreendendo os Comentários do Caderno de Orientações da AAP:

A AAP vai dizer, desse assunto o que você precisa trabalhar ou dessa habilidade, o seu aluno está classificado dessa forma. Aí você precisa levantar estratégias para trabalhar essa habilidade. E isso é bom. É uma revolução, porque o professor está acostumado a fazer só avaliação somativa, que é aquela só no final do processo. Eu

ensinei e quero saber o que ficou e o que não ficou. E essa somativa, na verdade, com a AAP, ela soma a outra. Como eu estava e como eu estou agora. É um norte que o professor vai ter lá prá frente, de como continuar o seu trabalho. (PROFESSOR COORDENADOR)

O Professor Coordenador considera a AAP muito importante, não só como um instrumento de diagnóstico, mas também como um modelo para orientar o professor a trabalhar com as competências e habilidades:

A AAP é preciosa, não só para diagnosticar, mas também como um modelo para o professor elaborar a sua prova tendo por base as habilidades. [...]Se conhecemos as demandas de nossa disciplina, temos condição de elaborar melhores estratégias de por onde começar. (PROFESSOR COORDENADOR)

O PC, em todas as reuniões de ATPCs em que presenciamos, demonstrou muita segurança e um excelente domínio na condução de todo o processo da Formação. Apresentou muito bem o conteúdo. Fez intervenções pertinentes. Questionou bastante os professores fazendo-os refletirem sobre suas práticas. Porém, no seu depoimento ela é consciente de que os professores ainda têm um longo caminho a percorrer; quando afirma que primeiro o professor precisa conhecer quais são as habilidades a serem desenvolvidas, buscar exercitar-se nessa prática e isto não acontece de uma forma rápida, é um processo lento:

A gente tem que saber quais são as habilidades. Eu acho que eles estão nesse passo. Primeiro eu preciso conscientizar-se que eu tenho que conhecer quais são as habilidades. E aí correr atrás, olhar para essas habilidades. Eu trouxe uma formação, que era uma retomada do estudo sobre as Habilidades. Já fazem três anos que trabalhamos em cima de Habilidades. Que habilidade é essa? Essa é do grupo tal. Qual a Habilidade dessa disciplina. A gente já fez muitas... por área... códigos e linguagens, matemática e suas tecnologias, quais são suas habilidades. (PROFESSOR COORDENADOR)

O domínio das Competências e Habilidades, propostos no currículo de ensino do Estado de São Paulo, parte de conceitos ainda novos e que não fizeram parte do programa de formação dos professores no tempo de sua Graduação. É o que se pode perceber através dos relatos de alguns professores:

Estão começando fazer este trabalho, de orientar os professores... mas a gente ainda tem muita dificuldade. Ainda é muito difícil. Você percebeu naquela reunião que participou, você viu a dificuldade de todos. Os professores ainda estão muito centrado nos conteúdos. Não trabalhamos ainda a partir daquele conjunto de habilidades de cada disciplina. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA I)

Então, é muito novo pra nós, trabalhar por habilidade e competência. Eu me formei em 99. Não se falava nisso. A gente está sempre estudando. Estou sempre tentando estudar e entender. O que eu percebo é que muitas vezes você faz isso na sala de aula, só que você não dava esse nome. Muitas vezes você avalia e verifica aquela atividade no foco do aluno, mas não dava esse nome. Eu até brinco, mas eu já faço isso só que eu não dou esse nome. Muita coisa a gente já faz na sala de aula, só que agora a gente está nomeando, entendendo o que é. (PROFESSOR DE LP II)

Através dos depoimentos dos professores acima, é possível inferir que eles encontram dificuldades quanto ao ensino por meio de competências e habilidades, pois ainda estão centrados no ensino dos conteúdos. Porém, observa-se o desejo e a busca em querer aprender através do estudo e pela sua auto formação.

6.4.3 O momento da devolutiva da AAP aos Alunos

Como já dissemos anteriormente a AAP não se propõe à atribuição de notas, ela não tem a preocupação de classificar os alunos em aprovados e não aprovados, mas quer ser um instrumento de avaliação diagnóstica. Portanto, ela se aproxima no que Hadji (2001) chama de Avaliação Formativa. Este tipo de avaliação formativa se situa no centro da formação e sua função é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações importantes que ajudem a regular o processo ensino/aprendizagem.

Neste processo de coleta de informações e análise e discussão dos resultados da AAP, podemos considerar esta avaliação como sendo Formativa. A Avaliação Formativa segundo Hadji (2001) é também uma avaliação informativa. Ela permite a coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos.

Com base neste princípio da avaliação formativa, podemos verificar que a AAP também se caracteriza como uma avaliação informativa, pois ela proporciona aos gestores e professores, informações e dados relevantes para que eles possam fazer ajustes no seu programa de ensino, adequando-o às necessidades dos alunos.

Isso se faz notar na escola ao longo de todo o processo de aplicação da AAP. Logo após a correção da prova, e depois de terem analisado e discutido os resultados da AAP, os professores devem fazer a devolutiva coletiva da prova aos seus respectivos alunos. Isso está

explícito na fala do Supervisor e Técnico da Diretoria de Ensino (DE) e dos gestores da escola:

Se o professor apenas tabular os acertos e erros, então não vai dizer muita coisa, mais ele deverá investigar mais coisas, até que ponto o aluno sabe ou não sabe? Tabular e identificar qual a questão em que o aluno errou mais. Ele deverá voltar para a sala e investigar porque o aluno não soube responder aquela questão. Ela é favorável na minha opinião para a aprendizagem do aluno desde que o professor tenha pleno domínio de como utilizar os resultados. (SUPERVISOR DE)

Porque você observa a prova no dia, ver o que aconteceu naquele dia. Quando chegar no dia da devolutiva você vai fazê-la adequadamente. O que eu chamo de adequadamente. É levar os alunos a refletir sobre...sem que eles tenham conhecimento do que eles fizeram, do resultado. Porque você já mapeou a sala. O professor pergunta ao aluno: Qual a questão que você escolheu? Por que você escolheu essa? Aí ele diz ah professor porque eu chutei... pensei... e hoje qual a que você colocaria? O aluno diz: eu colocaria essa porque eu percebi que isso tem relação. Aí você vai perceber que o aluno já aprendeu. Daí você vai fazer o seu plano de intervenção. Se o professor pegar apenas os resultados e fazer o seu plano sem fazer a devolutiva pode não ser aquilo realmente. (TÉCNICO DE)

E quando o professor dá a devolutiva para os alunos, os alunos dizem, nossa eu sabia que não era a certa, mas mesmo assim eu fiz... ele fez com dúvida e naquele momento da devolutiva é que ele vai perceber que a primeira ideia dele estava certa e marcou outra questão. Acho que é aprendizagem vai se consolidar aí neste momento em que o professor traz a devolutiva pros alunos e eles conseguem pensar no certo, no errado, no porque do errado, no porque do certo e no porque que ele pensou daquela maneira. E ajuda o professor no outro momento a olhar pra forma que ele vai trabalhar esta mesma questão prá não deixar essa dúvida. (DIRETOR)

6.4.3.1. A constatação de hipóteses

Realizar esta devolutiva da AAP na sala de aula implica aos alunos uma revisão de seus acertos erros e, ao professor a **constatação de suas hipóteses**, como também um momento de **reflexão e revisão de sua prática de ensino**. Então, pode-se dizer que para ambos, professor e aluno o momento da devolutiva também se constitui em espaço propício de Aprendizagem. É o que se registra nas falas dos professores e alunos da escola:

A gente faz o levantamento daquelas questões que eles mais erraram, tiveram mais dificuldades, para trabalharmos com eles essas questões depois. Fazermos a devolutiva pra eles. Vamos pra sala e não fazemos simplesmente uma correção, chamamos a atenção dos alunos nesta questão que ele errou. Que ele não conseguiu realizar e porquê. [...] fazemos a devolutiva por sala. Tem aqueles que acertaram, outros não... e perguntamos para aqueles que acertaram como eles conseguiram resolver. Pedimos que eles vão a até o quadro para resolver. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA I)

Então eu faço uma devolutiva pra eles. Retomo as questões que eles erraram e a gente também faz com as que eles acertaram também. Mas naqueles erraram

fazemos uma pontuação maior. Eles conseguem ter uma visualização. E chegam à conclusão que se tivessem prestado mais atenção e não tivessem lido correndo, talvez tivessem acertado. Então eu uso como um *feedback*. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA II)

Eu uso esses dados em sala de aula para trabalhar essas dificuldades. Eu chego pro aluno e falo, olha lembram a prova que vocês fizeram? Vamos retomar, vamos tirar a as dúvidas sobre isso. Mesmo que o aluno acha que entendeu, mas na hora de mostrar aquilo ele ainda está com certa dificuldade. Eu acho que ela serve neste sentido. (PROFESSOR DE LP I)

Inclusive eu aproveito a devolutiva, que antigamente a gente chamava de correção da prova prá trabalhar o conteúdo ou continuar a trabalhar o conteúdo que era mesmo do bimestre.[...] A devolutiva é legal porque o aluno mesmo vai te falar porque ele errou. Primeiro a gente deduz e depois quando se faz a devolutiva a gente acaba, na maioria das vezes constatando. Ah, era aquilo mesmo que a gente achou! (PROFESSOR DE LP II)

Então em determinado momento que você faz a devolutiva com os alunos de forma geral e depois de forma individual. O que eles erraram... acertaram. Eu tento entender porque o aluno escolheu certa alternativa e não a outra. Então a gente começa a fazer certas deduções, suposições, prá depois realmente confirmar aquilo com o aluno. Então a devolutiva já é um momento de aprendizagem. (PROFESSOR DE LE)

Quando passa, mais ou menos um mês da prova o professor de matemática e de português vai na sala corrige, vê o que o aluno acertou e depois ele retoma aquele conteúdo que a gente não conseguiu acertar. (ALUNO 2)

Depois que o professor de matemática volta na sala e procura rever as questões da prova. Eu mesmo havia feito um rascunho na prova, e esse rascunho eu guardei. Quando o professor foi corrigir, eu vi que eu tinha acertado a maioria que eu havia feito no rascunho. Se eu errei eu procurei estudar conforme a explicação dele. Então houve aprendizagem. (ALUNO 5)

Os depoimentos dos professores e alunos vêm ao encontro do que Hadji (2001) propõe a respeito da avaliação formativa, pois uma de suas características é informar os dois atores do processo, o professor e o aluno: O professor que poderá regular o seu plano de ensino de acordo com as características dos alunos reveladas pela avaliação, e os alunos que poderão tomar consciência de suas dificuldades, tornando-os capazes de reconhecer e corrigir os seus próprios erros.

A avaliação formativa fornece com rapidez, informações úteis sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, sobre as etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um *feedback* contínuo sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

6.4.3.2 A revisão e a reflexão da Prática de Ensino

Neste caminho de regulação da aprendizagem e do ensino, o professor, induzido pelos resultados da avaliação diagnóstica desencadeia o processo de **revisão e reflexão de suas práticas de ensino**. Segundo Luckesi (2011), o ato de aprender a agir com a avaliação, não supõe apenas a intenção, mas é preciso uma persistência no fazer cotidiano, refletindo sempre sobre nossa ação. O fato de o professor olhar para a sua prática pode ser uma grande oportunidade de aprender. As verdadeiras transformações, segundo Luckesi (2011) decorrem de praticarmos criticamente cientes do que estamos fazendo, ou seja, sempre nos questionando se o nosso modo de agir estão adequados ou se existe outra possibilidade de agir com mais adequação. Os depoimentos do supervisor e técnico da DE, do PC e de alguns professores entrevistados, veem na AAP um momento de autoavaliação da sua prática docente:

Se ele verificar que a habilidade que os alunos do 9º ano mais erraram em português, poderá sinalizar que o seu plano está em um caminho e que os seus alunos estão em outro caminho. Eu também tenho que rever o meu plano de ensino. [...] Em minha opinião este instrumento seria favorável desde que o professor ao analisar os resultados olhasse para a sua prática. [...] Eu vejo este instrumento com um potencial formativo para o professor pensar suas práticas avaliativas. (SUPERVISOR)

Fizemos a leitura da planilha, depois da leitura eles tinham que fazer o plano de intervenção e uma questão de tematização da prática, para que eles fizessem lá na escola também. (TÉCNICO)

Eu agora estou entendendo de um tempo para cá. Vejo a dificuldade dos professores. Também me coloco no lugar dos professores, se eu estivesse na sala de aula. Se eu avaliaria o aluno por habilidade ou pela competência, Às vezes eu olho pra a sala de aula, para a minha prática antiga e eu vejo que em alguns momentos eu fiz isso, sem saber. (PROFESSOR COORDENADOR)

Aí você precisa levantar estratégias para trabalhar essa habilidade. E isso é bom. É uma revolução, porque o professor está acostumado a fazer só avaliação somativa, que é aquela só no final do processo. Eu ensinei e quero saber o que ficou e o que não ficou. Como eu estava e como eu estou agora. É um norte que o professor vai ter lá pra frente, de como continuar o seu trabalho. (PROFESSOR COORDENADOR)

Estamos tentando desenvolver esse trabalho, pensar no aluno, pensar nessas competências e habilidades do aluno. Até então... ninguém pensava. [...] Minha preocupação maior é me perguntar. Será que eu estou fazendo certo? Estou fazendo como deveria ser feito? Será que eu estou observando essas habilidades? Essas competências? (PROFESSOR DE MATEMÁTICA I)

Eu tenho uma turma de 6º ano. A partir dos resultados daquela prova, eu posso saber se aquela turma está na média. Se o resultado for muito baixo eu vou chegar a conclusão que, ou a minha metodologia não está adequada ou eles estão muito defasados para aquilo que se espera do 6º ano. Então acho que ela serve como uma baliza, como um norte para melhorar o nível que a gente está. Eu vejo assim. (PROFESSOR DE LP I)

Nesta escola o uso da devolutiva da AAP em sala de aula, segundo o depoimento da diretora já é uma prática consolidada. Para ela, isto é uma conquista da escola, e ela atribui ao empenho de toda a equipe gestora, dos professores e alunos:

As devolutivas que a gente cobra da AAP hoje pelos professores de português e matemática são cobradas pelos professores de todas as áreas de outras avaliações e, muito legal é que os professores tem aprendido a dá essa devolutiva das suas avaliações individuais internas para os alunos, de todas as disciplinas. *Esse é um ganho que a gente não vai abrir mão nunca mais.* O quanto o aluno aprende quando é devolvido pra ele, é dado o feedback daquilo que ele fez. Isso você acertou, isso você precisa pensar melhor. Não dá resposta pronta, mas fazê-lo buscar a entender o processo de chegar a resposta correta. Esse ganho ninguém vai tirar da gente. E esse ganho não é mérito da SEE e nem da DE, é mérito da escola, dos professores, é mérito dos alunos *que na hora que o professor traz a devolutiva ele também se empolga em saber o que ele aprendeu.* (DIRETORA)

6.4.3.3 O trabalhar com os Erros

Uma das possibilidades, além das já citadas anteriormente, e que deriva da prática da devolutiva é **‘trabalhar com os erros’** do aluno. A análise e discussão da AAP favorece a identificação dos erros mais frequentes, mas é na devolutiva que as hipóteses são confirmadas e o professor poderá ajustar o seu planejamento a partir das dificuldades dos alunos.

Os professores são orientados pelo PC a trabalharem as questões da prova onde houve uma maior frequência de erros, focando a devolutiva naqueles alunos que erraram aquela determinada questão, para uma constatação da causa do erro. De posse dessas informações o professor deverá propor atividades mais específicas para este grupo de alunos:

Então eu tenho pedido pra analisar as três questões com maior índice de erros de cada turma do segmento. Por exemplo, quais as questões que os alunos do 6º ano A mais erraram, as do 6º B, do 6º C, D. Depois eu peço pra eles olharem se estas três questões se repetem nas mesmas turmas. Se elas permanecem em todas as quatro salas. Se houve repetição, a gente já tem um dado. Este dado é que as crianças vem da série anterior ou do semestre anterior com aquela defasagem que não é só do aluno. De quem ou do sistema que não oportunizou ao aluno a aquisição daquela habilidade. Isso facilita com que a gente faça em grupo faça mais rapidamente o processo de levantamento de hipóteses e de elaboração de plano de ação e também a confirmação da hipótese. O processo é, o professor ver quais são as questões, vai no comentário das questões, olhar qual é a habilidade que está sendo exigida nas questões, vai olhar a questão. Vai pensar como o aluno, porque a maioria assinalou a A, sendo que era a D? O que tinha na A que tornou uma resposta atrativa. Daí levantando essas hipóteses, eles voltam à sala de aula e fazem a devolutiva e vão ver se essa hipótese é confirmada. O fulaninho, o sicraninho e o Joãozinho eles acertaram. Na hora da devolutiva eu vou observar os fulaninhos e os xizinhos. Porque eles acertaram? Nesta questão eu vou observar os que acertaram e os que erraram. (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

A gente faz o levantamento daquelas questões que eles mais erraram, tiveram mais dificuldades, para trabalharmos com eles essas questões depois. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA I)

Eu sempre olho o erro, porque se ele errou é porque está faltando aquela habilidade. No meu caso eu olho o erro e procuro sanar, ver qual é a habilidade que está faltando pra que ele tenha competência pra realizar aquela questão. Então baseado nos erros, a gente esquece um pouco os acertos. (PROFESSOR DE MATEMÁTICA II)

Na verdade, o uso dos resultados já é um facilitador para o professor rever algumas questões, propor atividades a partir do nível de cada turma. Ver o que está aquém, o que está além. (PROFESSOR DE LP I)

E o que é legal da AAP é que ela te mostra também que se pode avaliar o aluno em outros aspectos além da formação do conteúdo da gramática. Tem na AAP a habilidade da interpretação de texto, do conteúdo mais contextualizado... muitas vezes a gente tenta isso na aula e acaba não conseguindo e a AAP trás.(PROFESSOR DE LP II)

Como podemos ver nos depoimentos anteriores, os professores na sala de aula realizam a devolutiva da AAP a partir dos erros dos alunos para possíveis encaminhamentos, que podem ser: uma retomada do conteúdo trabalhado, rever o seu plano de ensino, reforçar nos alunos habilidades ainda não desenvolvidas e revisão dos instrumentos de avaliação. Isso quer dizer que no momento em que o professor faz a devolutiva para o aluno e que o aluno percebe onde errou, está se realizando uma das funções da Avaliação Formativa que é o que Hadji (2001) chama de função corretiva. Tanto o professor como o aluno poderá corrigir sua ação, modificando, se necessário o seu fazer pedagógico.

Praticar a Avaliação da Aprendizagem escolar nesta perspectiva supõe um acompanhamento cuidadoso dos resultados da aprendizagem do educando individualmente, detectando os seus erros e acertos, seus sucessos e dificuldades e, ao mesmo tempo indicando o que fazer para ajudá-lo a ultrapassar os desafios. (LUCKESI, 2011, p. 261)

Diante de vários tipos de usos da AAP já citados anteriormente na escola e na sala de aula, outras possibilidades de uso pelos gestores e professores foram acentuadas, ainda que em menor intensidade, mas que de certa forma também representam um dado significativo.

6.4.4 A Avaliação do professor

Outra possibilidade de uso apontada pelos gestores e técnicos da DE foi o uso dos resultados da AAP para *avaliar o professor*. Neste sentido, esta avaliação para aqueles que se

encontram na Diretoria de Ensino e na equipe de gestão da escola sinaliza para o grupo gestor quais professores apresentam melhores desempenhos de sua função.

Há uma proposta de que os coordenadores além do horário coletivo, ele identifique os professores mais fragilizados e desenvolva um plano individual com estes professores, isso é uma proposta do núcleo pedagógico onde eu trabalho, só que há muitos problemas para que esta proposta seja assimilada. (SUPERVISOR)

O grande objetivo dela, não só diagnosticar mas observar se esse currículo foi aplicado pra esse aluno e se a gente tem esse olhar para o desenvolvimento desse aluno, da progressão dele durante o ano. (TÉCNICO)

Como vimos nos depoimentos anteriores a análise dos resultados da AAP possibilita ao coordenador pedagógico uma visão individualizada do conhecimento do aluno, do nível de aprendizagem da turma, permitindo também um certo controle por parte da equipe gestora do ensino realizado por aquele determinado professor. Desta forma, a AAP pode também ser um instrumento para avaliar o desempenho do professor, quando permite fazer comparações entre o rendimento de uma turma de um determinado professor em relação à mesma disciplina com outra turma de professor diferente. De posse dos resultados da turma, o CP poderá também constatar se o conteúdo curricular foi aplicado ou não pelo professor:

Com certeza, a AAP me ajuda muito. Hoje, por exemplo, eu estava observando uma hipótese que eu já tinha, dos professores que não realizam, que não põem a mão na massa... (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

No entanto, essa possibilidade é anunciada, como vimos nos depoimentos acima, apenas pelo CP, Supervisor e Técnico da DE. Os professores não sinalizaram em nenhum momento o uso da AAP para avaliar a sua própria ação. Portanto, a AAP pode ser um diagnóstico não só do desempenho do aluno, mas também com relação ao ensino que é ministrado pelo professor x e y. Embora não seja este o objetivo da AAP, ela oferece um componente importante para avaliação do desempenho do professor.

6.4.5 A atribuição de Notas

Outra possibilidade que se verificou a partir dos relatos foi o uso dos resultados da AAP para *atribuição de notas*. O supervisor, o técnico e um professor afirmaram o uso dos

resultados da AAP para dar nota ao aluno, como forma de incentivo e compor a nota bimestral:

Por outro lado eu tenho escolas que já existe entre os professores um trânsito muito bem com a AAP, inclusive para a recuperação da aprendizagem e para a composição de notas. (SUPERVISORA)

[...] tem escolas por exemplo que ainda dão nota. Não deveria fazer isso, porque é uma avaliação diagnóstica e o aluno não precisa se preocupar com nota. Quando ele se preocupa ele vai fazer de tudo pra colar, pra copiar. (TÉCNICO)

Às vezes a gente atribui nota, às vezes não. Na devolutiva a gente diz pro aluno onde mais ele errou. (PROFESSORA DE LP II)

Sabe-se que, na sua principal finalidade, a AAP não objetiva ser uma avaliação classificatória, mas sim de caráter diagnóstico. Apesar da prática avaliativa estar muito vinculada à nota, a AAP se diferencia pelo acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno em todo o seu percurso de forma individualizada.

Observa-se que, a partir de alguns depoimentos, do técnico e supervisor alguns professores fazem também uso da AAP para composição de notas. Um exemplo a seguir, é o da professora de Língua Portuguesa. Ela afirma em seu depoimento que dá nota apenas para a prova de produção textual:

[...] a Redação, fica para o professor de português. Tem uma seleção itens que você tem que observar. Só o professor de português pode fazer isso. Às vezes a gente atribui nota, às vezes não. (PROFESSORA DE LP II)

[...] Mas não vai para a planilha, fica só com o professor. A planilha serve para nortear o nosso planejamento. Eu também já cheguei a atribuir nota. Na hora de fechar uma média considerar... porque o aluno sente mais estimulado a fazer, sabendo que o professor vai considerar (PROFESSORA DE LP II)

E a devolutiva é difícil, mas eu tento fazer em todas as salas individualmente. Então aqueles casos muito abaixo do esperado, eu sento com o aluno e faço a devolutiva individual da produção textual, mostrando porque ele errou. (PROFESSORA DE LP II)

A professora de Língua Portuguesa II faz uso do resultado da AAP para diagnosticar as dificuldades do aluno e nortear o seu planejamento, uma vez que realiza a devolutiva de forma individualizada. Conversando sobre a aplicação da prova de produção textual, a professora falou que leva às vezes até três aulas para concluir todo o processo de compreensão, pesquisa e escrita. No entanto, como ela mesma aplica a produção textual e realiza todo um processo de compreensão da temática, considera justa a atribuição de nota.

Neste caso, o uso da nota parece justificar-se, uma vez que ela utiliza o processo todo para aferir o nível de conhecimento do aluno.

O ideal, proposto por Hadji (2009) é que no processo de avaliar pudéssemos chegar à utopia promissora, onde não ficássemos preocupados só em medir e quantificar o conhecimento do aluno, nem muito menos subestimá-lo com recriminações, mas que oferecêssemos a ele as ferramentas necessárias para alcançar êxito na sua aprendizagem.

6.4.6 A organização e a montagem das turmas

O mapeamento dos resultados de desempenho por sala e por aluno na prova, de acordo com a opinião da CP, permite aos professores o trabalho em duplas, favorecendo a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigotsky e a organização e montagem das turmas/alunos no início do ano letivo:

A gente tem a liberdade de olhar por sala, por aluno, ou por grupo de aluno. [...] Esses alunos que conseguiram se sair bem, eles são, como que um norte para o professor. São exemplos que dá para confiar nessa turma, dá para fazer uma montagem de duplas, trabalhando a zona de desenvolvimento proximal. Aproveitamos também dos dados para poder montar as turmas. (COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Como vimos no depoimento acima, os resultados da AAP, além de possibilitarem um diagnóstico por sala e por aluno de forma individualizada, permitem verificar grupos de alunos por sala classificando-os por níveis de desempenho. Para a CP, identificar estes grupos de alunos na sala de aula ajuda o professor no momento de trabalhar em duplas, pois o aluno com melhor desempenho é capaz de ajudar o outro com dificuldades. O professor também pode aproximar-se mais destes alunos que demonstraram baixo desempenho e procurar trazer atividades que o ajudem a superar as suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o uso que os professores e professor coordenador fazem da Avaliação da Aprendizagem em Processo no interior da escola. Foram estabelecidos quatro objetivos que nortearam os caminhos da pesquisa e que são novamente apresentados para essas considerações: analisar os objetivos da AAP, seu histórico e implantação na rede estadual de ensino de São Paulo; identificar os instrumentos disponibilizados pela SEE/SP para subsidiar o trabalho pedagógico no uso dos resultados da AAP; identificar as ações formativas promovidas pelo PC para apoiar e subsidiar os professores na execução da AAP e no planejamento de atividades do processo de recuperação; e identificar as possibilidades de usos dos resultados da AAP pelos professores no contexto da sala de aula.

Quanto aos objetivos propostos pela SEE-SP para a Avaliação da Aprendizagem em Processo, a finalidade principal está em realizar um diagnóstico do nível de aprendizado dos estudantes. Isto consiste em apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual de São Paulo na elaboração de estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios, inclusive em processos de recuperação.

Ficou evidente o caráter de diagnóstico da AAP, partindo da necessidade que a equipe gestora da escola e os professores tinham em conhecer qual o desempenho e a proficiência dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem de suas respectivas turmas. A expressão '*diagnosticar*', posta no seu objetivo revela a função diagnóstica da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Desse modo, estava priorizada a diagnose do nível de proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Porém, seu objetivo inicial não se reduz a diagnosticar o nível de desempenho dos alunos, mas estende-se ao monitoramento dos resultados que possam contribuir pedagogicamente para a melhoria nos processos de recuperação da aprendizagem.

De acordo com as fontes pesquisadas na SEE-SP, por meio dos sites oficiais do Governo do Estado de São Paulo³², consideramos que a intenção da realização dessas provas

³² <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saiba-como-a-avaliacao-de-aprendizagem-em-processo-e-aplicada-na-rede-estadual>> acesso em: 04.05.2015

pela SEE-SP seja iniciar um processo de avaliação formativa em sala de aula, possibilitando à equipe gestora e professores da unidade escolar, um instrumento para a criação de programas e projetos que venham a contribuir para a melhoria do ensino:

O exame é aplicado duas vezes ao longo do ano letivo, em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes. Os índices extraídos são utilizados pela Educação para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Todos os docentes da rede recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, material de apoio desenvolvido por especialistas da Educação para sugerir formas de trabalho dentro da defasagem de cada ciclo. O resultado final da Avaliação de Aprendizagem em Processo é utilizado para orientar os professores, desenvolver novos programas e projetos que contribuirão para a melhoria do ensino público. O objetivo é identificar o desempenho dos alunos por meio das competências e habilidades trabalhadas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2015)

Podemos considerar que objetivos da AAP, propostos pela SEE/SP, estão definidos com a intenção de que a Avaliação Diagnóstica venha a contribuir para o planejamento pedagógico das escolas, com o intuito de monitoramento dos resultados pelas diversas instâncias do sistema escolar.

Por exemplo, os professores poderão ter uma visão dos resultados de desempenho de seus alunos de forma individualizada e por turma. A equipe gestora poderá ver o desempenho da unidade escolar com relação à aprendizagem de seus alunos. Terão uma visão mais detalhada das habilidades e competências ainda não desenvolvidas em cada uma das disciplinas avaliadas. A Diretoria de Ensino, por meio do mapeamento de resultados da AAP, saberá quais unidades escolares se encontram com menor ou maior desempenho.

Existem pontos que reforçam essas intenções, tais como: a continuidade, a periodicidade, a aplicação da prova pelo próprio professor, a correção imediata desta prova e a apresentação dos resultados obtidos em pouco tempo para que o planejamento pedagógico seja (re)orientado. Inclusive, essas características foram os pontos que mais nos chamaram atenção. A peculiaridade percebida é que, diferentemente da maioria dos exames externos de proficiência, em que os resultados demoram bastante para serem divulgados, a AAP traz o resultado rápido e imediato, através dos programas de correção.

O objetivo principal não é de apenas apresentar um diagnóstico de como este ou aquele grupo se enquadra, mas sim utilizar os resultados dessas provas para que, de fato, as ações

pedagógicas possam ser desenvolvidas a fim de sanar as dificuldades que são constatadas no decorrer de cada nova prova.

Depois de tudo o que já foi citado anteriormente, podemos inferir que a AAP é uma avaliação diagnóstica externa que possui também características de avaliação interna, pois a análise e discussão dos seus resultados são realizadas internamente e buscam interferir diretamente no cotidiano da escola e da sala de aula.

De acordo com as orientações da SEE/SP³³, podemos considerar que a maior contribuição da AAP está em apoiar e subsidiar os professores, coordenador pedagógico, o PCNP³⁴, e o supervisor de ensino nas ações pedagógicas, assim definidas:

Professor: na elaboração de atividades com base na avaliação diagnóstica, observando o percurso de aprendizagem do aluno.

Coordenador pedagógico: no acompanhamento e monitoramento de todo o processo, aplicação e correção, na formação contínua dos professores e no acompanhamento às salas de aula.

PCNP: na escola, acompanhando a aplicação, correção, registro e monitoramento das aprendizagens, apoio na ATPC e acompanhamento às salas de aula.

Supervisor: com um trabalho articulado com o núcleo pedagógico a apoio à gestão escolar. (SÃO PAULO, 2014)

A partir das atribuições, acima explicitadas, podemos considerar que a AAP assume a característica de Avaliação Formativa no sentido de contribuir para a regulação da atividade de ensino, permitindo uma coleta de informações referente aos progressos realizados e o acompanhamento às dificuldades de aprendizagem dos alunos em sua trajetória escolar.

Além da função informativa, os seus resultados contribuirão para uma função corretiva. Tanto os professores, poderão corrigir sua ação, modificando, se necessário, o seu fazer pedagógico, como também o coordenador pedagógico, PCNP e Supervisores poderão reorganizar melhor sua ação de maneira a intervir pedagogicamente.

Observamos que na condução do processo de implantação da AAP pela SEE/SP podemos constatar congruências e **divergências** que se tornaram plausíveis através das falas da equipe técnica da DE e da equipe gestora da unidade escolar.

Muitos pontos estruturais não contribuíram para que, de fato, seu objetivo fosse plenamente alcançado. Dentre esses pontos citamos: o modo como aconteceu a

³³ AAP-8ª Edição/CIMA/DAVED: Ione Cristina Ribeiro de Assunção; Willian Massei. SÃO PAULO, 2015

³⁴ Professor Coordenador de Núcleo pedagógico: Técnico da DE responsável pela Formação de CPs e professores nas escolas.

implementação da AAP pela DE, a falta de preparação e orientação da equipe gestora, a forma impositiva como a avaliação chega às escolas, o atraso das provas na unidade escolar dificultando o planejamento inicial. Todos esses foram fatores que repercutiram de forma negativa na escola, dificultando a abertura e acolhida por parte da equipe gestora e professores a esta avaliação.

O que revelam os achados da pesquisa é que, ao ser instituída a AAP pela SEE/SP, ela não foi estruturada dentro de uma perspectiva de um planejamento sólido ou da busca de uma parceria efetiva com os professores da rede de ensino. Isso ficou evidenciado nas falas, quando se indagou a respeito da elaboração das provas. Tanto o CP, como os professores desconheciam quem era o responsável pela elaboração das provas. Somente o técnico da DE (PCNP) soube informar porque havia participado da revisão de uma das edições da prova de Língua Portuguesa.

Esses são indícios de como são planejadas as ações educacionais pelo sistema escolar. São boas em sua essência e nas suas intenções, porém é na condução de seus processos que o barco acaba tomando outro rumo, ficando por vezes à deriva, não atingindo seu verdadeiro objetivo.

Fica aqui, a sugestão aos dirigentes de ensino da SEE/SP, para que se preocupem com a orientação da equipe gestora, como também de todos os professores envolvidos na aplicação da AAP, quanto aos seus objetivos, análise e usos, primordiais no processo de implantação da AAP na unidade escolar. Já que, havendo falta de compreensão desse processo por parte dos sujeitos principais, fica praticamente inviável o alcance dos objetivos.

Ficou evidenciado que a trajetória de implantação da AAP pela SEE/SP e Diretoria de Ensino foi permeada por muitos entraves. No entanto, por meio das falas dos técnicos da DE, da equipe gestora, dos professores e através da observação participante nos momentos de aplicação, correção e análise da AAP, constatou-se uma profunda mudança no percurso desenvolvido pela escola na implantação da AAP.

Esta mudança se fez notar na organização, preparação e planejamento da escola para aplicação destas provas. Os próprios alunos relataram o cuidado que o CP tem de informá-los a respeito da AAP, como também de comunicar aos pais. Os professores também afirmaram terem recebido orientação e formação do CP para aplicação da prova e que nesta escola é dada uma atenção diferenciada para a AAP, o que não acontece em outras escolas em que eles lecionam. Tudo isso são fatores que revelam uma significativa mudança na postura da equipe

gestora e um acentuado compromisso com o processo de aplicação, análise e discussão dos resultados da AAP no interior da escola.

Os sujeitos informantes da pesquisa e as análises das unidades de registro através das falas, foram fundamentais para auxiliar na classificação dos diferentes usos da AAP no interior da escola. Dessa forma, pudemos constatar diferentes possibilidades de usos pelos professores e equipe gestora.

Com o intuito de precisar um pouco mais essa classificação dos usos foram atribuídas várias categorias de usos, reagrupadas em três principais, sendo assim definidas:

1^a. Análise e discussão dos resultados da AAP com os professores: nessa categoria ressaltamos o trabalho coletivo, a identificação dos diferentes níveis de desempenho que resulta no diagnóstico/raio x da sala.

2^a. Recuperação da Aprendizagem: o uso dos resultados da Avaliação Diagnóstica possibilita ao professor realizar atividades diversificadas para fins de recuperação da aprendizagem, trabalhar as competências e habilidades ainda não desenvolvidas e adequar o plano de ensino à realidade da série e, ou determinada turma.

3^a. Momento da Devolutiva da AAP aos alunos: esse momento é levado muito a sério pelos professores e se constitui na constatação de hipóteses, revisão e reflexão da prática de ensino e uma ocasião propícia para trabalhar com os erros do aluno.

Certamente, alguns desses usos só se tornaram possíveis devido à dinâmica de correção estabelecida no desenho da AAP que difere das demais avaliações externas. Ressaltamos que nesta unidade escolar, a correção das mesmas, acontece imediatamente após sua aplicação através do sistema *on line* programado para este fim, o que possibilita maior agilidade no acesso dos professores a esses resultados e, conseqüentemente, sua análise e a execução de um plano de ações para os estudos de recuperação da aprendizagem.

Outras categorias de usos também foram encontradas, independente da frequência ou intensidade, mas que podem servir de modelo a serem seguidos ou tomados como exemplos a serem analisados e discutidos. São exemplos de usos:

1. Avaliar o professor: essa categoria foi atribuída pela fala da equipe gestora, pois os resultados da AAP permitem ver o desempenho dos alunos por turma e série.
2. Atribuição de notas: alguns professores chegam a utilizar os resultados da AAP para atribuir notas aos alunos. Uma das professoras de Língua Portuguesa afirma atribuir

nota na prova de produção textual, uma vez que ela utiliza duas ou mais aulas para a realização dessa prova.

3. Organização e montagem das turmas.

Os resultados da AAP, além de possibilitarem um diagnóstico por sala e por aluno de forma individualizada, permitem verificar grupos de alunos por sala, classificando-os por níveis de desempenho o que, na opinião do PC facilita o mapeamento e organização das turmas no início do ano letivo.

As diversas possibilidades de usos da AAP pelos professores e PC encontrados pela pesquisa indicam de certo modo a potencialidade do uso pedagógico da avaliação diagnóstica no planejamento de ações para melhoria da aprendizagem dos alunos. Contudo, podemos apontar alguns limites na execução, planejamento e monitoramento deste instrumento por parte dos dirigentes de ensino (SEE, DE), equipe gestora e professores.

Podemos destacar, por exemplo: o modo como foi implementada a AAP nas escolas, sem preparação e orientação da equipe gestora. O atraso no envio das provas pela SEE. A falta de clareza dos objetivos e as falhas de planejamento na aplicação dessas provas. O despreparo da equipe gestora na aplicação dos instrumentos da avaliação. A falta de leitura dos cadernos de orientação e recomendações pedagógicas pelo PC e professores. O pouco tempo do PC destinado para estudo e preparação do ATPC. O curto espaço de tempo destinado à Formação dos professores na escola nos momentos de ATPC. A limitação das disciplinas avaliadas, reduzindo somente à Língua Portuguesa e Matemática. A resistência de alguns professores em relação à AAP e a demora na realização da devolutiva da prova aos alunos.

Porém, para que a AAP venha a atingir seus objetivos será necessário que a SEE/SP invista em formação sólida dos profissionais envolvidos, principalmente na área da avaliação. Em qualquer programa a ser implementado nas escolas, deveria haver uma discussão sobre a sua finalidade e seus objetivos. Escutar os sujeitos envolvidos para que eles se sintam participantes e corresponsáveis. Uma vez que as responsabilidades são compartilhadas, todos também se tornam responsáveis pelo sucesso das boas práticas na escola.

Necessário se faz investir em mais tempo de formação para os professores na escola (ATPCs) e Orientação Técnica (OTs) para o CP, proporcionando ainda uma política de incentivo e condições para que o professor e equipe gestora deem continuidade à sua formação acadêmica através de cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Portanto, ao chegar ao final desta pesquisa podemos perceber que ainda existem muitos aspectos da AAP a serem discutidos e aprofundados, contudo acreditamos no potencial desta avaliação e na relevância desta pesquisa. Almejamos que ela venha a contribuir para o que vem sendo pesquisado no âmbito da avaliação externa e interna, ao identificar e analisar o uso que coordenadores pedagógicos e professores vêm realizando com as informações e todo o processo desta avaliação na escola. Mais que isso, esperamos que o bom uso dessa sistemática de avaliação proporcione avanço significativo na aprendizagem do maior número de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar M., BRAVO, Maria Helena. MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e Qualidade na Educação Básica: articulações e tendências.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

BLASIS, E. de. *et al.* **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas - perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora: Porto-Portugal, 1994.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. **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.

BODANSKY, L.; BOLOGNESI, L. Educação. DOC. **Educação para o século XXI.** Moderna, SP: 2014.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A; FALEIROS, Matheus. **A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional nos Estados. GAME/FAE/UFGM.** Com apoio da Fundação Vitor Civita. Agosto, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora: Unesp, 2009.

FREITAS, L.C. *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009 (Coleção Fronteiras Educacionais).

GIMENES, N. Et al. **Além da Prova Brasil: Investimentos em sistemas próprios de avaliação.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Editora: Artmed, 2001.

HORTA, João Luís Neto. **Avaliação e indicadores educacionais: Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)n.º 42/5 – 25 de abril de 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar,** Ed. Cortez, 22ª edição. São Paulo, 2011.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. **A avaliação diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás: das intenções às ações.** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade federal de Goiás. Goiânia, 2013.

MORASCO JÚNIOR, O. C. & R.P. GAMA. **A Avaliação externa e as repercussões em uma escola de baixo rendimento.** Rev. educ. PUC-Campinas: Campinas, 18 (1):107-114, jan./abr., 2013.

RIBEIRO, Susy Rocha. (Org.) **Os Poetas: palavras do coração.** INVAR: Instituto de Educação e Tecnologia Vale do Ribeira, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **SARESP: documento de implantação.** São Paulo: FDE, 1996.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Avaliação da Aprendizagem em Processo. Comentários e recomendações pedagógicas.** Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa. 7º ano / 2º semestre. São Paulo: SE, 2014(a).

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.. **Avaliação da Aprendizagem em Processo: Comentários e Recomendações Pedagógicas.** Subsídios para o professor de Matemática, 6º ano. 6ª edição: São Paulo. 1º semestre de 2014(b).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V.G.da; GIMENES, N.A.S.. Relatório Final - Uso da Avaliação Externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. FCC:SP, 2012.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. TOLEDO, Marineide C. DE Almeida. MATTOS, Thácyra Alves Faria. **PAAE: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar-Manual. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Instituto Avaliar, 2013.

SOARES, T. M.. **Influência do Professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência Alcançada pelos Alunos Avaliados no SIMAVE – 2002.** *Estudos em Avaliação Educacional.* n. 28, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. **Avaliação e Gestão Municipal da Educação.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set/dez. 2012.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas concepções e práticas.** São Paulo: Edusp, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A - MATRIZ DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA ROTEIROS DE ENTREVISTAS - AAP

Dimensão	Descritor	para que?	Tec	CP	Dir	Prof
1) Histórico da avaliação AAP	1.1 Início e justificativas para a implementação AAP	Contextualização da avaliação	x		x	
	1.2 Percepção dos diversos atores em relação à AAP		x	x	x	
	1.3 Modificações ocorridas na AAP desde sua implementação (abrangência, metodologia, séries e disciplinas avaliadas)		x	x	x	
	2.1 Tipo/dimensão, abrangência, periodicidade, séries avaliadas, órgão responsável pela aplicação		x	x		
2) Modelo da Avaliação da Aprendizagem em Processo	2.2 Matriz curricular de referência e construção da prova	Descrição do modelo de avaliação adotado	x	x		x
	2.3 Instrumentos utilizados na aplicação da AAP		x	x		x
	2.4 Tratamento e Análise dos dados		x	x		x
	2.5 público alvo/Tipo de informação divulgada		x	x		
3) Estudos e orientação na aplicação da AAP	3.1 Tipo de Formação desenvolvida	Identificar a realização de estudos e orientação na aplicação da AAP	x	x	x	x
4) Cultura de Avaliação (nível de compreensão e aceitação do modelo de avaliação adotado)	4.1 Estratégias de sensibilização de Avaliação de Aprendizagem em Processo	Repercussão da implementação da AAP e conhecimento dos atores envolvidos acerca da avaliação interna e externa	x	x	x	x
	4.2 Nível de conhecimento dos atores acerca do sistema de avaliação do seu sistema de ensino		x	x	x	

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA ROTEIROS DE ENTREVISTAS - AAP

5. Uso dos resultados		Conhecimento dos objetivos declarados quanto ao uso dos resultados/ Mapeamento de práticas pedagógicas pautadas pelos resultados da avaliação				
	5.1 Existência de momentos exclusivos (reuniões, planejamento, atividades para análise e discussão dos resultados da AAP)		X	X	x	X
	5.2 Usos declarados dos resultados (esperados e não esperados)		x	x	x	x
	5.3 Programas específicos de formação docente formulados a partir dos resultados da AAP		x	x		x
	5.4 Descrição e percepção de estratégias e instrumentos de planejamento e acompanhamento pedagógico formulados a partir dos resultados da AAP			x		
	5.5 Monitoramento do uso pedagógico dos resultados da AAP			x		x

Apêndice B - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

I - UNIDADE ESCOLAR - PROFESSOR

1. Informações Gerais do entrevistado

- Cargo;
- Função;
- Tempo de experiência no cargo/ função (na escola e no sistema de ensino);
- Formação acadêmica (qual o curso de graduação e pós graduação, se for o caso).

EIXO 01: IMPLEMENTAÇÃO E APLICAÇÃO DA AAP NA ESCOLA

2. DIMENSÃO: MODELO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

2.1 Descritor: Tipo/dimensão, abrangência, periodicidade, séries avaliadas, disciplinas avaliadas, órgão responsável, responsáveis pela aplicação

1. Você classifica a AAP como sendo avaliação externa ou interna? Por quê?

2. Em sua opinião o que diferencia a AAP das outras avaliações?

2.2 Descritor: Matriz curricular de referência e construção da prova

1. Existe relação entre a AAP e o currículo escolar (matriz curricular) da rede estadual de SP?

2.3 Descritor: Instrumentos utilizados na aplicação da AAP

1. Os instrumentos elaborados pela SEE/SP para aplicação da AAP nas escolas chegam até o professor?

2. Você faz uso deles? Eles ajudam o professor? De que maneira? Exemplifique

3. Você recebe orientação do CP para uso destes instrumentos?

2.4 Descritor: Tratamento e análise dos dados

1. Como são analisados os dados da AAP em sua escola?

2. Vocês fazem alguma discussão coletiva com relação a análise dos dados?

3. DIMENSÃO: ESTUDOS E ORIENTAÇÕES NA APLICAÇÃO DA AAP

3.1 Descritor: Tipo de Formação desenvolvida

1. Que tipo de formação é desenvolvida na escola pelo CP para aplicação da AAP?

2. A formação realizada pelo CP para orientação e aplicação da AAP foi útil para o seu desempenho profissional? O que foi ensinado? **Exemplos**

4. DIMENSÃO: CULTURA DE AVALIAÇÃO

4.1 Descritor: Estratégias de sensibilização de Avaliação de Aprendizagem em Processo

1. Como a AAP foi implementada em sua escola?

2. Como a AAP foi recebida pelos professores de sua escola?

3. Qual foi a sua reação no início da implantação da AAP na rede oficial de ensino do estado de SP?
4. E hoje, qual o seu olhar para AAP? O que mudou?

5. DIMENSÃO: USO DOS RESULTADOS

5.1 Descritor: Existência de momentos exclusivos (reuniões, planejamento, atividades para análise e discussão dos resultados da AAP)

1. Os resultados da AAP são discutidos de forma coletiva em oficinas pedagógicas ou outro tipo de formação?

5.2 Descritor: Usos declarados dos resultados (esperados e não esperados)

1. O que você faz com os resultados da AAP?

2. O que mais você leva em consideração na análise dos resultados? (o aluno, a turma, ou o item)
3. Você consegue identificar, a partir da AAP, quais habilidades precisam ser mais trabalhadas com os alunos?
4. O uso dos resultados da AAP na escola tem colaborado para melhorar a Aprendizagem do aluno?
5. Que ações você desenvolve em sala de aula junto aos alunos que necessitam avançar mais no processo de Aprendizagem? Exemplos
6. E com os que se encontram no nível avançado?

5.3 Descritor: Programas específicos de formação docente formulados a partir dos resultados da AAP

1. Existe algum programa de formação docente para ajudar o professor a trabalhar com os resultados da AAP?

5.4 Descritor: Monitoramento do uso pedagógico dos resultados da AAP

1. Seu Plano de Ensino é discutido/ avaliado pelo coordenador da sua escola? Exemplos
2. Em sua opinião, quais seriam os aspectos que facilitam e quais dificultam a utilização dos resultados da AAP?

II - UNIDADE ESCOLAR – PROFESSOR COORDENADOR

1. Informações Gerais do entrevistado

- Cargo;
- Função;
- Tempo de experiência no cargo/ função (na escola e no sistema de ensino);
- Formação acadêmica (qual o curso de graduação e pós graduação, se for o caso).

EIXO N° 01 : IMPLEMENTAÇÃO E APLICAÇÃO DA AAP NA ESCOLA

1. DIMENSÃO: HISTÓRICO DA AAP

1.2. Descritor: Percepção dos diversos atores em relação à AAP

1. Em sua opinião quais as expectativas da Secretaria de educação com relação à AAP?
2. Na sua opinião qual o principal objetivo da AAP?

1.3 Descritor: Modificações ocorridas na AAP desde sua implementação (abrangência, metodologia, séries e disciplinas avaliadas)

1. Quando e como a AAP foi implementada na sua escola?
2. Existiu alguma preparação com os professores?

2. DIMENSÃO: MODELO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

2.1 Descritor: Tipo/dimensão, abrangência, periodicidade, séries avaliadas, disciplinas avaliadas, órgão responsável, responsáveis pela aplicação

1. Qual o período de aplicação da AAP? De que forma acontece?

2. Você classifica a AAP como sendo avaliação externa ou interna? Por quê?

2.2 Descritor: Matriz curricular de referência e construção da prova

1. Para você existe relação entre a AAP e o currículo escolar (matriz curricular) da rede estadual de SP?

2.3 Descritor: Instrumentos utilizados na aplicação da AAP

1. Como são elaboradas as provas? Quem participa do processo de elaboração?

2.4 Descritor: Tratamento e análise dos dados

1. Como são analisados os dados da AAP em sua escola?

2. O que é priorizado na análise dos resultados da AAP? (verificar através da sua resposta se a ênfase está no aluno, na turma, ou no item)
3. O professor consegue identificar, a partir da análise dos dados da AAP, quais as habilidades precisam ser mais trabalhadas com os alunos? (pedir exemplos- material se possível)

3. DIMENSÃO: ESTUDOS E ORIENTAÇÃO NA APLICAÇÃO E USO DA AAP

3.1 Descritor: Tipo de Formação desenvolvida

1. Você recebe orientação da secretaria de educação para APLICAÇÃO e USO da AAP na escola? Como acontece

2. Como você acompanha e orienta os professores no processo de aplicação da AAP?

4. DIMENSÃO: CULTURA DE AVALIAÇÃO

4.1 Descritor: Estratégias de sensibilização de Avaliação de Aprendizagem em Processo

1. Foi realizada alguma Ação da Secretaria junto à equipe escolar(diretor, coordenador e professores) no intuito de esclarecer os objetivos e finalidades da AAP? Se sim que ações foram realizadas?

2. Qual a reação dos professores diante da AAP? Como eles receberam a AAP? Houve resistências?

4.2 Descritor: Articulação SARESP e AAP

1. Existe alguma relação da AAP com as avaliações externas (SARESP, Prova Brasil)? Se existe, em que sentido?

2. Qual o diferencial da AAP em relação às outras avaliações?

5. DIMENSÃO: USO DOS RESULTADOS

5.1 Descritor: Existência de momentos exclusivos (reuniões, planejamento, atividades para análise e discussão dos resultados da AAP)

1. Os resultados da AAP são discutidos de forma coletiva em oficinas pedagógicas ou outro tipo de formação?

5.2 Descritor: Usos declarados dos resultados (esperados e não esperados)

1. Como você faz uso dos resultados da AAP em seu trabalho pedagógico? Eles ajudam o professor? De que maneira? Exemplifique.

2. Você acha que a AAP auxilia no seu trabalho pedagógico? De que forma?

3. Como o professor faz a análise dos resultados da AAP na escola?

4. O uso dos resultados da AAP na escola tem colaborado para melhorar a Aprendizagem do aluno?

5.3 Descritor: Programas específicos de formação docente formulados a partir dos resultados da AAP

1. Existe algum programa de formação docente para ajudar o professor a trabalhar com os resultados da AAP?

2. Como você vê isso acontecendo na prática? No contexto da sala de aula? Dê exemplos

3. Que ações você desenvolve junto ao professor em sala de aula com os alunos que necessitam avançar mais no processo de Aprendizagem?

5.5 Descritor: Monitoramento do uso pedagógico dos resultados da AAP

1. A SEE monitora o uso dos resultados da AAP?

2. Seu trabalho é discutido/ avaliado pelo Supervisor de Ensino? De que forma?

3. Você avalia o processo de aplicação da AAP com o professor? Como acontece?

4. Em sua opinião, quais seriam os aspectos que facilitam e quais dificultam a utilização dos resultados da AAP?

UNIDADE ESCOLAR - DIRETOR

1. Informações Gerais

- Cargo;

- Função;

- Tempo de experiência no cargo/ função (na escola e no sistema de ensino);

- Formação acadêmica (qual o curso de graduação e pós graduação, se for o caso).

EIXO 01: IMPLEMENTAÇÃO E APLICAÇÃO DA AAP NA ESCOLA

1.DIMENSÃO: HISTÓRICO DA AAP

1.1 Descritor: Início e justificativas para a implementação AAP)

1. Em sua opinião porque a SEE/SP decide implantar a AAP nas escolas?

1.2. Descritor: Percepção dos diversos atores em relação à AAP

1. Como você compreende/entende a AAP na rede oficial de ensino do estado de SP?

1.3 Descritor: Modificações ocorridas na AAP desde sua implementação (abrangência, metodologia, series e disciplinas avaliadas)

1. Sua implantação foi discutida com os diversos atores (coordenadores, professores, alunos)?

2. Qual o grau de aceitação da AAP nas escolas, por parte dos CPs e professores?

3. DIMENSÃO: ESTUDOS E ORIENTAÇÃO NA APLICAÇÃO DA AAP.

3.1 Descritor: Tipo de Formação desenvolvida

1. Vocês diretores recebem alguma orientação da Secretaria de Educação sobre a AAP?

2. Você toma parte de alguma formação desenvolvida pelos CPs para orientação e aplicação da AAP?

4. DIMENSÃO: CULTURA DE AVALIAÇÃO

4.1 Descritor: Estratégias de sensibilização de Avaliação de Aprendizagem em Processo

1. Como a escola compreende/entende a AAP na rede oficial de ensino do estado de SP?

4.2 Descritor: Nível de conhecimento dos atores acerca do seu sistema de avaliação

1. Qual a situação da escola com relação às Avaliações externas?

2. A escola tem atingido as suas metas? (IDEB, IDESP)

3. Existe alguma relação da AAP com as avaliações externas (SARESP, Prova Brasil)? Se existe, em que sentido?

4. Você classifica AAP como avaliação externa ou interna?

5. Qual o diferencial da AAP em relação às outras avaliações?

5. DIMENSÃO: USO DOS RESULTADOS

5.1 Descritor: Existência de momentos exclusivos, reuniões, planejamento, atividades para análise e discussão dos resultados da AAP.

1 A SEE/SP promove reuniões com os diretores para análise e discussão dos resultados da AAP?

2. Você discute os resultados da AAP com os CPs nas escolas?

5.2 Descritor: Usos declarados dos resultados (esperados e não esperados)

1. Em sua opinião o uso dos resultados da AAP na escola tem colaborado para melhorar a Aprendizagem do aluno?

2. Existe alguma exigência por parte da SEE quanto à devolutiva dos resultados da AAP para a Diretoria de Ensino?

6. DIMENSÃO: CONTEXTO ESCOLAR

6.1.Descritor: História e contexto da escola

1. Gostaria de saber sobre a história da Escola Jardim Iguatemi e da sua trajetória como gestora neste estabelecimento de ensino.

2. Quais os maiores desafios encontrados no exercício da sua gestão?

DIRETORIA DE ENSINO – SUPERVISOR E TÉCNICO (PCNP)

1. Informações Gerais

- Cargo;
- Função;
- Tempo de experiência no cargo/ função (na escola e no sistema de ensino);
- Formação acadêmica (qual o curso de graduação e pós graduação, se for o caso).

EIXO : POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA AAP

1.DIMENSÃO: HISTÓRICO DA AAP

1.1 Descritor: Início e justificativas para a implementação AAP)

Quando AAP foi implementada na SEE/SP?

Qual o departamento responsável pela criação da AAP? Quem coordenava na época?

Quais as estratégias utilizadas para a sua implantação?

Sua implantação foi discutida com os diversos atores (diretores, coordenadores, professores)?

1.2 Descritor: Percepção dos diversos atores em relação à AAP

Em sua opinião quais as expectativas da SEE/SP para a AAP?

Qual o grau de aceitação da AAP nas escolas, por parte dos gestores, CP e professores?

1.3 Descritor: Modificações ocorridas na AAP desde sua implementação (abrangência, metodologia, séries e disciplinas avaliadas)

Quais as principais mudanças ocorridas no processo de implementação da AAP?

Em seu processo inicial quais as séries e disciplinas foram avaliadas?

2 DIMENSÃO: MODELO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

2.1 Descritor: Tipo/dimensão, abrangência, periodicidade, séries avaliadas, disciplinas avaliadas, órgão responsável, responsáveis pela aplicação.

Na sua opinião, qual o principal objetivo da AAP?

Atualmente, qual é a sua:

Abrangência, séries e disciplinas avaliadas?

Periodicidade?

Metodologia?

Você classifica a AAP como sendo avaliação externa ou interna? Por quê?

Qual o diferencial da AAP em relação às outras avaliações externas?

2.2 Descritor: Matriz curricular de referência e construção da prova

Como a AAP se articula com o Currículo escolar da rede estadual de SP?

Existe relação da AAP com a matriz curricular de referência na construção e elaboração da prova?

Atualmente qual o órgão responsável pela elaboração da AAP na SEE/SP? E na escola quem é o seu principal responsável?

2.3 Descritores: Instrumentos utilizados na aplicação da AAP.

Quais os instrumentos são necessários para a aplicação da AAP?

Quem elabora estes Instrumentos? Como são elaboradas as provas? Tem a participação dos professores?

Dentre os materiais que são elaborados para aplicação da AAP, há manuais didáticos ou guias metodológicos?

Eles ajudam o professor? De que maneira? Exemplifique

Os professores tem acesso a estes instrumentos?

2.4 Descritores: Análise e utilização dos dados

Como deve ser feita a análise dos resultados da AAP pelas Escolas?

O que deve ser priorizado na análise dos resultados da AAP? Exemplos

Em sua opinião, quais seriam os aspectos que facilitam e quais dificultam a utilização dos resultados da AAP?

2.5 Descritores: Público alvo/ Tipo de informação divulgada

Quais as expectativas de vocês quanto ao uso da AAP pelas escolas?

Das escolas de sua região, você poderia quantificar a respeito do número de escolas que aplicam e fazem uso da AAP?

3. DIMENSÃO: ESTUDOS E ORIENTAÇÃO NA APLICAÇÃO DA AAP.

3.1 Descritores: Estudos realizados para orientação quanto a aplicação e uso dos resultados

Como a SEE/SP acompanha e orienta os CPs no processo de aplicação da AAP? Exemplos

4. DIMENSÃO: Cultura de Avaliação : nível de compreensão e aceitação do modelo de avaliação adotado

4.1 Descritores: Estratégias de sensibilização de Avaliação de Aprendizagem em Processo

Foi realizada alguma ação da Secretaria junto à equipe escolar (diretor, coordenador e professores) no intuito de esclarecer os objetivos e finalidades da AAP?

Hoje, como a escola compreende/entende a AAP na rede oficial de ensino do estado de SP?

5. DIMENSÃO: USO DOS RESULTADOS

5.1 Descritores: Existência de momentos exclusivos, reuniões, planejamento, atividades para análise e discussão dos resultados da AAP.

A SEE/SP realiza reuniões para análise e discussão dos resultados da AAP?

Quem participa destas reuniões?

5.2. Descritores: Usos declarados dos resultados (esperados e não esperados)

A SEE faz uso dos resultados da AAP? De que forma?

O uso dos resultados da AAP na escola tem colaborado para melhorar a aprendizagem do aluno?

5.3. Descritores: Programas específicos de Formação docente formulados a partir dos resultados da AAP

Existe algum programa de formação docente promovido pela SEE para ajudar o professor a trabalhar com os resultados da AAP?

5.5 Descritor: Monitoramento do uso pedagógico dos resultados da AAP.

A SEE monitora o uso dos resultados da AAP?

A SEE/SP avalia o processo de aplicação da AAP com os atores envolvidos? Como acontece?

Apêndice C - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS ALUNOS

Cultura de Avaliação (nível de compreensão e aceitação do modelo de avaliação adotado)

Descritor: Estratégias de sensibilização de Avaliação de Aprendizagem em Processo

Para quê? Repercussão da implementação da AAP e verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre a AAP.

1º Momento:

Sensibilização: Apresentação do grupo e explicação sobre o objetivo da pesquisa

2º Momento: Roteiro de questões:


1. Na opinião de vocês, para que serve a prova diagnóstica?
2. Esta prova é muito diferente das avaliações feitas pelos professores em sala de aula? Se, sim, porque? O que as diferenciam?
3. De que maneira vocês são informados sobre a avaliação diagnóstica? Quem avisa vocês? O que é dito?
4. Avaliação diagnóstica ajudam vocês na melhoria de suas aprendizagens?
5. Os professores fazem correção da prova com os alunos? Como isto acontece?
6. Vocês acham que é importante os professores corrigirem a prova junto com vocês? Se, sim, porque?
7. Qual a diferença entre a prova SARESP e a prova Diagnóstica?

ANEXOS


Anexo I - PAUTAS DE REUNIÃO DE ATPC'S

PAUTA DE ATPC – TARDE
(27/02/2015)

Análise dos resultados da AAP



13.03.2015




PAUTA DE ATPC – FUND.II

LEITURA DELEITE

ASSUNTOS DIVERSOS
*** Paralisação (?)

AVISOS
*** Anotar no campo 11 do diário os casos de falta medica, orientações dadas aos alunos e outras informações importantes.

PEDAGÓGICO
*** ACOMPANHAMENTO DAS AULAS PELO PC
*** ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AAP LP



Copyright © 2002 Mafalda de Sousa Produções Lda. Todos os direitos reservados. 06/14

PAUTA DE ATPC – TARDE

(12/09/2014)

AVISOS

- ❖ Data para entrega de notas do bimestre 03/10
- ❖ CC 05 e 06/10 (*Conselho de classe*)
- ❖ Aniversário da Escola 13 e 14/11
- ❖ Inscrição a partir de 12/09 | Atribuição Dezembro

ROTINA

- ❖ Acomodação nas classes para 2015 até 19/9
- ❖ Parada do projeto (?)
- ❖ Nomes dos Alunos da Atividade extraclasse – MIS
- ❖ Transito no horário de aula
- ❖ Montagem de comissões
- Presentes + Recepção (8 alunos)
- ❖ AAP – Entrevistas
- ❖ Falar com os professores da 3ªATPC
- ❖ Avisos de Cursos e outras informações
- ❖ Alunos para dias de eleições (16 alunos)
- 17 a 17.10 (*Processo*)

ALUNOS

6ªA	Leticia Rosa Rainato Rodrigues	02/09	1d
6ªA	Anna Julia Linos Santos	01/09	5d
6ºD	Julia Izidoro de Sousa Gomes	02/09	1d

ATIVIDADE

- ❖ Análise dos indicadores da AAP Matemática

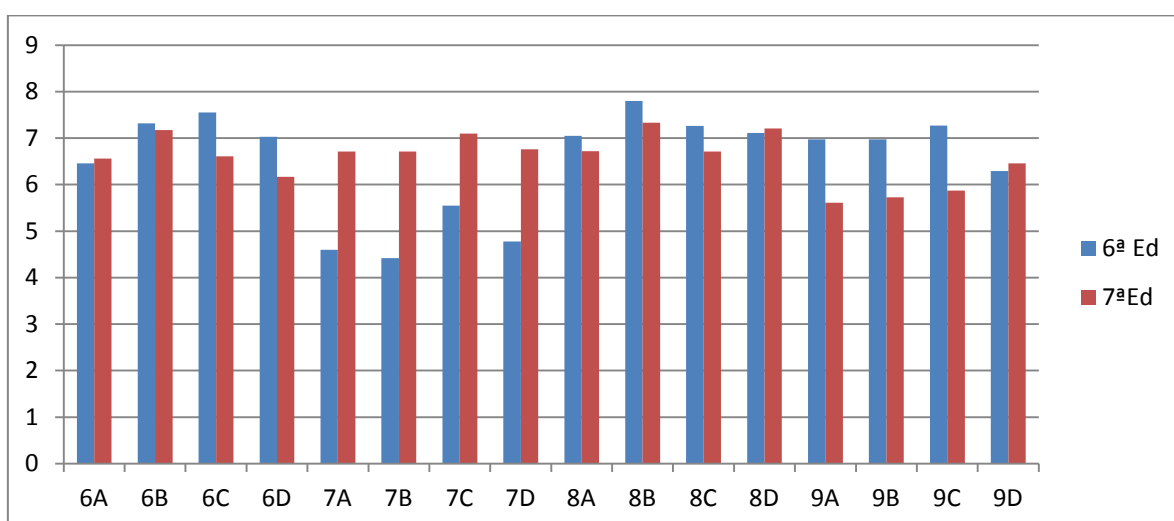


Ernesto Carneiro Ribeiro
 (12/09/1839 – 13/11/1920)
 foi um médico, professor, linguista
 e educador brasileiro,
 afrodescendente.
 Entre seus alunos destacam-se
 Ray Barbosa, Euclides da Cunha,
 Rodrigues Lima.

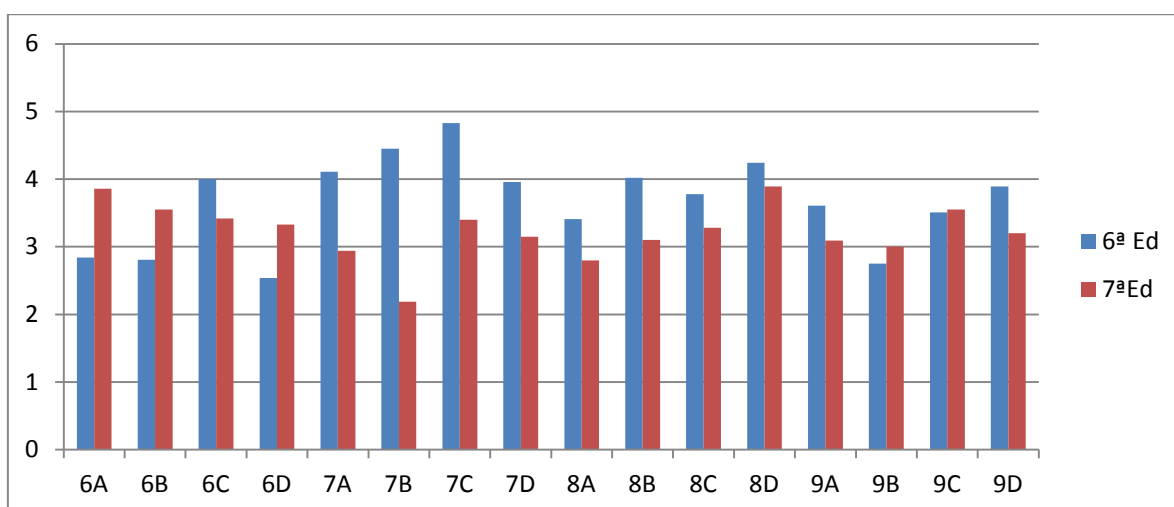
Anexo II - PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Em análise de resultados da 8ª edição da Avaliação da Aprendizagem em Processo, realizada em Fevereiro de 2015, observou-se que os alunos apresentam algumas dificuldades nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, sendo a última delas o ponto de maior atenção, em coerência com o que tem demonstrado os resultados obtidos nos anos anteriores de sua aplicação (2012/2013/2014).

Nas edições anteriores, as turmas, de modo geral, apresentavam maior defasagem nas habilidades e competências referentes à avaliação de Matemática, tal como é possível observar no exemplo do gráfico comparativo das 6ª e 7ª edições.



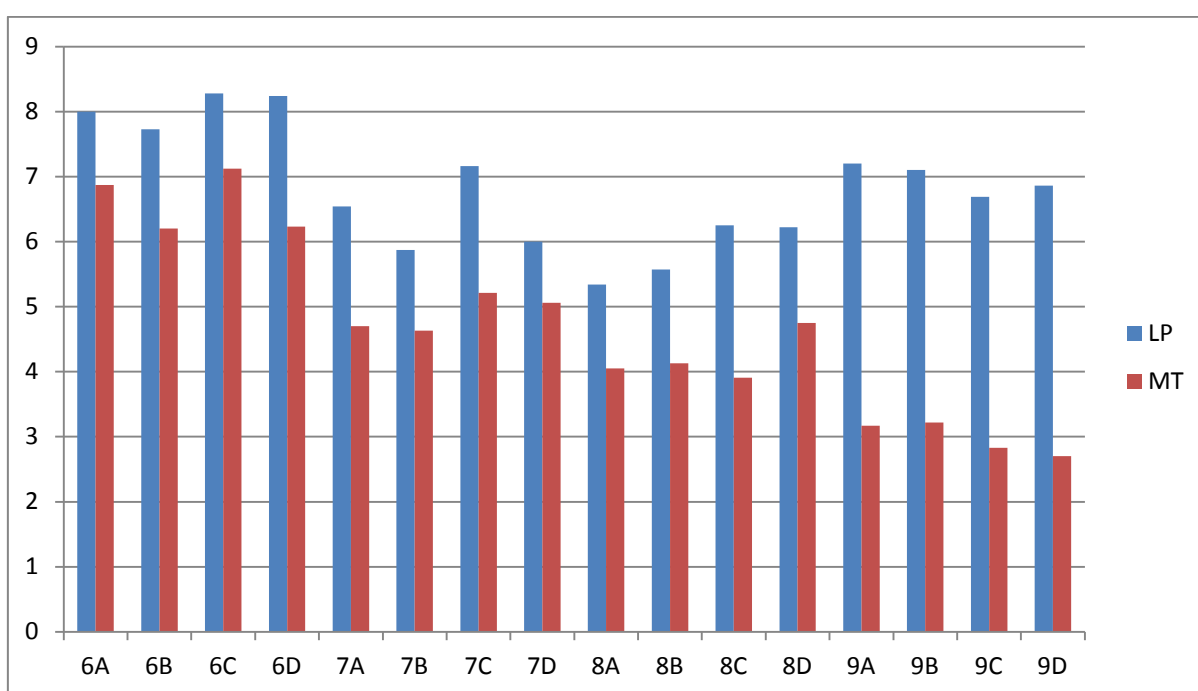
Língua Portuguesa | 6ª e 7ª edições



Matemática | 6ª e 7ª edições

A título de compreensão atual é preciso retomar que as habilidades de Língua Portuguesa apresentavam queda em praticamente todas as turmas, exceto nas turmas de 7º ano, nas quais se notou crescimento entre as edições. Em matemática, as médias eram muito menores do que as de Língua Portuguesa e também apresentaram decréscimo na 7ª edição, exceto nas turmas de 6º ano, nas quais o rendimento aumentou consideravelmente na 7ª edição.

A 8ª edição, por sua vez, constitui-se de índices diferentes dos anteriores, apontando um melhor aproveitamento em alguns seguimentos e queda em outros, não havendo um padrão geral. Em Língua Portuguesa, os alunos do 6º ano saltaram da média 6,3 na 7ª edição para 8 na edição atual; o 7º ano manteve-se em aproximadamente 6,5; 8º queda de 7 para 5,9; e no 9º de 6,8 para 7.



Resultados de Língua Portuguesa & Matemática / 8ª edição

Já em matemática, a mesma edição demonstra crescimento considerável no rendimento dos 6º, indo de 3,5 para 6,5; no 7º ano, crescimento de 3,8 para 4,8; no 8º de 3 para 4,2; havendo certa estagnação – ou queda – apenas no 9º ano indo de 3,2 para 3 aproximadamente. A avaliação aponta ainda uma melhor preparação dos alunos

recebidos no 6º ano, em ambas as disciplinas¹, uma vez que apontou maiores índices que nos anos anteriores.

A disparidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, então apontadas, parecem estar de acordo com os resultados do IDESP 2014, no qual 3,73 foi média obtida em Língua Portuguesa e 2,84 em Matemática, estando os alunos avaliados – a saber 9º ano – assim compreendidos nos níveis de proficiência:

	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
LP	15	60	19	0,3
MAT	28	57	14	0

Embora as médias gerais sejam menores é possível confirmar a maior dificuldade em matemática do que em língua portuguesa em todas as séries, havendo inclusive, a possibilidade de se encontrar alunos no nível avançado na série.

Após aplicadas, as avaliações foram tabuladas através da ferramenta Google Docs Questionários, gerando uma planilha de resultados para cada turma, na qual é possível visualizar com facilidade as questões com maior índice de erro, indicando um possível ponto de atenção nas habilidades avaliadas nessas questões.

O estudo de tais questões, realizado em ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) pelo grupo de professores de cada segmento, possibilitou verificar coincidências entre os déficits apresentados nos diferentes segmentos, apontando dicas dos pontos de retomada que devem ser os norteadores do processo de ensino aprendizagem que pretendam dar conta das fragilidades identificadas. Notou-se que as diferentes questões, mesmo com hipóteses variáveis e em séries diferentes, apontaram ações parecidas.

Em Língua Portuguesa, percebeu-se nos alunos dificuldades em identificar ideia principal do texto e reconhecer o problema posto; identificar a personagem principal e o tema; considerar o significado de determinadas palavras; de sequenciar os fatos; dificuldade em ler e estabelecer comparações do texto com a composição gráfica; dificuldades com a extensão do texto e de lidar com ideias mais densas ou opostas;

¹ Para os alunos do 6º ano não é possível estabelecer o mesmo comparativo, uma vez que advém de outras unidades escolares. O comparativo possível para estes alunos, refere-se apenas à análise da preparação dos alunos para o Ensino Fundamental II observados aqui na 1ª edição de 2014 e na 1ª edição de 2015, com crescimento exponencial.

equivocos ao identificar as partes da conclusão de um texto, não havendo a justificativa de consequência.

A competência leitora esteve em evidência em muitos apontamentos, denunciando a necessidade de preparar os alunos para leituras mais extensas e densas, seqüenciando-os e compreendendo suas partes numa relação causal. As habilidades que compõem essa competência são observadas em déficit desde o 6º ano até o 9º, de modo que – parece – a mesma dificuldade é arrastada durante o percurso, sendo necessário atentar para os métodos e hábitos da Unidade Escolar, uma vez que os gráficos apontam que os alunos são recebidos sempre com um índice mais adequado do que chegam no 9º ano e, conseqüentemente, no EM².

A partir do levantamento de hipóteses o grupo criou uma lista de necessidade pedagógicas, que devem, ser observadas por todos os professores. Em suma: propiciar ao aluno acesso a fatos que repertoriem e possibilitem reconhecer as entrelinhas em textos e figuras; Trabalhar a leitura compreensiva e crítica de textos gráficos e as reticências, apontando como os fatos pressupostos; trabalhar com artigos de opinião, desenvolvendo o olhar analítico sobre ideias distintas; criar um método de apresentação e análise de textos que propicie ao aluno criar um método de leitura crítica do texto, ou seja, criar um protocolo de análise de texto a ser utilizado em todas as disciplinas, com perguntas norteadoras sobre o texto.

Já em matemática, notou-se uma dificuldade mais acentuada, estando, inclusive abaixo da média aceitável (5). Nos 6º e 7º anos notaram-se, em alguns casos, a dificuldade em realizar as quatro operações, mas também de identificar qual cálculo deverá ser realizado; Nos 7º anos notaram-se dificuldades acentuadas de compreensão da proposta das questões, uma vez que se apresentaram num formato desconhecido por eles, apesar de os cálculos serem conhecidos; nos 7º e 8º anos percebeu-se novamente dificuldade em compreender e realizar cálculos com números racionais, além da dificuldade em substituir os elementos de uma fórmula por números; e nos 9º anos apresentou-se uma diversidade de dificuldades, desde a realização das quatro operações básicas, cálculo com o uso dos números racionais, e utilização das fórmulas básicas. Por fim, ressaltamos que em todas as séries apareceu a dificuldade de organizar os números

² Essa mesma constatação é feita na análise temporal do EFII nos resultados do IDESP de 2011 a 2014, isto é, observa-se que do 7º para o 9º ano acontece um decréscimo considerável no rendimento dos alunos, aumento o número de alunos nos níveis de proficiência básico e abaixo do básico.

no sistema posicional de escrita e de compreensão do enunciado da questão, reforçando aqui também a mesma defasagem na competência leitora.

Tal resultado está em consonância com os apontamentos dos professores sobre as avaliações internas: boa parte dos alunos sabe como realizar cálculos nos exercícios de rotina e fixação, porém, diante de um problema, não identificam qual cálculo deve ser realizado, indicando, assim, que os exercícios de cálculo não têm significado, tal como são apresentados. Isto indica que o aluno deve ser preparado para compreender e interpretar o problema matemático inserido como uma situação real, e dominar as possibilidades de resolução do problema através de cálculos, resumidos em fórmulas e representações simplificadoras, em detrimento de decorar fórmulas e modos de calcular sem conhecer a lógica de seu funcionamento, em detrimento da pura prática de cálculos e exercícios de fixação.

Nos momentos de análise pontuou-se que muitos alunos desistem de resolver questões por não dominar o processo de solução esperado pelo professor e recebem notas baixas por isso. Neste caso, o aluno tinha compreensão lógica do problema e também uma hipótese de resolução, no entanto, seu caminho de construção resolutive, ao invés de ampliado, é tolhido. Ao mesmo tempo, o grupo discursa que o professor deve considerar as formas de resolução trazidas pelo aluno e incentivá-los à busca de diferentes formas de desenvolver problemas; permitir uma reflexão mais elaborada sobre os processos de resolução sejam eles através das formas convencionais, desenhos, esquemas ou até mesmo através da oralidade.

A coordenação acredita que essa flexibilização do olhar científico sobre a matemática nos modos de ensino, bem como o esforço por torná-la significativa contribuirão para um novo olhar sobre a disciplina, que tem sintetizado estereótipos negativos, que, por sua vez, influenciam *a priori* o comportamento e as atitudes dos alunos em sala de aula. Apesar de demonstrar consciência quanto a esse fato, a sua prática na sala de aula não é tão clara, estando, em muitos casos, presa e resumida à exposição dos cálculos e seu treino.

Em continuidade ao processo de análise da AAP, em outro momento foi apresentada pelos professores de matemática uma proposta, segundo a qual se deveria organizar uma sala ambiente de matemática para a realização de oficinas temáticas, realizadas para todas as turmas de acordo com a necessidade de compreensão prática da aplicabilidade dos conteúdos ofertados. Assim o aluno poderia verificar a aplicabilidade

real das formulas e cálculos, a partir da observação empírica em objetos como micrônomo, metrônomo e outros aparelhos específicos, utilizados principalmente nas construções metalúrgicas, e que são afins com a prática da matemática no cotidiano; também com informações gráficas, réguas, dentre outros que criem a sensação de adentrar ao universo da matemática com maior tranquilidade. Diante da proposta, já encaminhada e apreciada pela gestão administrativa, a coordenação solicitou aos professores que elaborem um documento contendo a proposta a fim de viabilizá-la.

Especificamente para os 6º anos, foi posto em prática a ideia anteriormente proposta pela professora Roberta Cristina, na qual haveria uma adesão coletiva, de caráter experimental, ao programa *Manga High* de matemática. Trata-se de uma plataforma particular de estudos, com exercícios de matemática, realizados através de jogos e competições internacionais, na qual alunos e professores podem interagir, ao passo que aprendem matemática, retomando conteúdos e trabalhando habilidades específicas. Os alunos aprendem a matemática fora da sala de aula em sua linguagem e brincando, através do site e de aplicativo no celular ou tablet.

Esta coordenação observou ainda grande dificuldade do grupo docente em apontar ações que dêem conta das dificuldades dos alunos em sua raiz, sendo necessário, por parte da coordenação provocar nos grupos o destrinchamento da competência em questão em habilidades, apontando a necessidade de trabalhar cada uma delas; propiciando que os professores visualizem em sua prática o que tem sido estudado teoricamente quanto à relação de competências e habilidades e o significado de assim praticar o ensino-aprendizagem.

Através da observação direta, da composição dos planos de aula, dos registros em diário, das exposições verbais e das questões trazidas pelos grupos, levanta-se como hipóteses da dificuldade de reformulação do processo ensino-aprendizagem os pré-juízos de que o conteúdo deve ser literalmente reproduzido pelo aluno para a demonstração de compreensão; a reprodução do processo de ensino e avaliação por conteúdo; da necessidade de cumprir todo o conteúdo do currículo; da indisposição de estudar e reformular seus métodos, seja por falta de tempo, seja por comodismo, dentre outros entraves; compreensão parcial da proposta de ensino curricular do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Isso requer dessa coordenação um plano de formação no qual estejam contempladas a compreensão dos significados de ensino-aprendizagem, de composição

curricular (principalmente currículo oculto), de ensino e avaliação por competências e habilidades e práticas de leitura – o que será realizado durante as ATPC's semanais, embora já tenham sido trabalhadas em momentos de formação anteriores.

Como modo de atentar para as dificuldades levantadas emergencialmente, foi criada posteriormente, pelos professores e sistematizado pela coordenação, uma tabela de dicas de ação cotidiana.

RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO

- Trabalhar Leitura de textos compartilhada.
- Trabalhar a compreensão do texto a partir de perguntas norteadoras para que os alunos sejam forçados a identificar o assunto principal do texto, qual a problemática apontada, as possibilidades de tratamento e as conclusões. Assim você estará trabalhando habilidades que o ajudarão na interpretação de texto e a identificar informações explícitas.
- É preciso também questionar o que o texto quer dizer e que não está escrito. Assim o aluno voltará sua atenção para as informações implícitas no texto. Lembre-se: para isso você deve conhecer o texto que pretende trabalhar.
- Ao apresentar uma nova informação, seja oral ou através de textos, sempre questionar os alunos sobre a relação que este texto ou informação tem com os outros temas ou outros textos já apresentados, com o objetivo de ajudá-los a estabelecer relações entre textos e assuntos.
- Sempre perguntar qual é o tipo ou gênero do texto que está sendo trabalhado, se é informativo, se é um diálogo (neste caso, quem dialogou com quem), qual o gênero.
- Grifar palavras que não compreenderam e procurar o significado no dicionário.
- Trabalhar a interpretação objetiva de figuras e quadros presentes nos materiais didáticos, a fim de que o aluno exercite a interpretação de textos não verbais, bem como os gestos e expressões.
- Sempre trabalhar o conceito das palavras, pois as crianças aprendem por repetição. O que é óbvio para nós pode não ser para o aluno.
- Sempre que tiver oportunidade, trabalhar os conceitos de medida: metros, quilômetros, gramas, quilos, minutos e horas, etc.
- Trabalhar os conceitos de divisão e multiplicação no cotidiano, por exemplo, o/a professor/a precisa dividir a classe em um determinado número de grupos, quantos devem ter em cada grupo?
- Procure não dar as informações, mas fazer com que o aluno chegue até elas através de deduções. Assim, você estará valorizando os saberes que eles já têm, conhecendo esses saberes já existentes na classe, incitando à participação e favorecendo autonomia.
- Sempre aproveitar as situações de sala de aula para trabalhar as diversas habilidades, principalmente as que se mostram defasadas. Para isso é preciso saber quais são as habilidades defasadas.
- Quando trazer uma informação sempre aponte o porquê, ao invés de simplesmente explicar como uma coisa é ou se dá. Assim você estará demonstrando ao aluno a lógica de existência, criação e transformação das coisas; está indicando a ele que tudo tem um significado, e que ele próprio sempre poderá buscar esse significado, através de perguntas ou mesmo pesquisando em outros lugares, isto é, você estará ensinando ao aluno como ser

um pesquisador. Lembre-se: atribuir significado ao conteúdo que está sendo oferecido, significa valorizar o conhecimento prévio, a sua disciplina e o seu trabalho de educador.

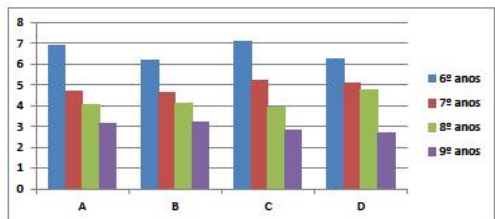
- Explore as relações de causa e consequência: de onde vem, pra onde vai e por quê.

É preciso lembrar que um ensino de qualidade deve, sempre, estar fundamentado no trabalho coletivo. Assim, entende-se que o sucesso dessa proposta depende de todos os atores da educação, atuantes na escola, engajados numa mesma direção e utilizando da linguagem unívoca.

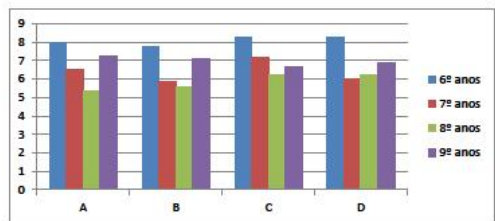
Anexo III - RELATÓRIO DE RESULTADOS

RESULTADOS PERCENTUAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO 8ª EDIÇÃO | 2015

Matemática	
Série 1	
A	6,87
B	6,2
C	7,12
D	6,23
série 3	
8A	4,05
8B	4,13
8C	3,91
8D	4,75
Série 2	
7A	4,7
7B	4,63
7C	5,21
7D	5,06
Série 4	
9A	3,17
9B	3,22
9C	2,83
9D	2,7

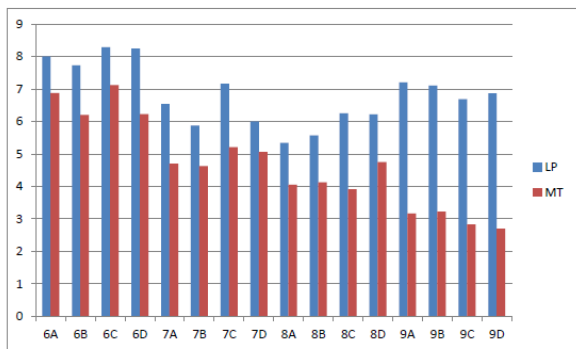


Língua Portuguesa	
Série 1	
A	8
B	7,73
C	8,28
D	8,24
série 3	
8A	5,34
8B	5,57
8C	6,25
8D	6,22
Série 2	
7A	6,54
7B	5,87
7C	7,16
7D	6
Série 4	
9A	7,2
9B	7,1
9C	6,69
9D	6,86



COMPARATIVOS POR DISCIPLINA (LP&MT) DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO 8ª EDIÇÃO | 2015

TURMA	LP	MT
6A	8	6,87
6B	7,73	6,2
6C	8,28	7,12
6D	8,24	6,23
7A	6,54	4,7
7B	5,87	4,63
7C	7,16	5,21
7D	6	5,06
8A	5,34	4,05
8B	5,57	4,13
8C	6,25	3,91
8D	6,22	4,75
9A	7,2	3,17
9B	7,1	3,22
9C	6,69	2,83
9D	6,86	2,7
Total	109,05	74,78
Media	6,81	4,67



Anexo IV - PLANILHA DE CORREÇÃO DA AAP / 6º ANO DE MATEMÁTICA

Nome	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5	Q. 6	Q. 7	Q. 8	Q. 9	Q. 10	Acertos Individuais
Alessandra da Silva Camargo	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	6
Anny Caroline Santana	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	5
Antonio Eduardo da Costa Paula	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Beatriz Fraga D. Matos	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	7
Beatriz Prates de Carvalho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Carlos Eduardo Santos Nascimento	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4
Cesar Augusto de L. de Albuquerque	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	8
Daniel Marcos Pires	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	4
Davi Fernando da Silva	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Felipe de Souza Dionizio	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	7
Gabrielle Alves Ferreira	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	8
Geovanna B. Silva	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	8
Guilherme Silva de Carvalho	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	7
Guilherme Souza Cardoso da Silva	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	8
Italo Feltsa Palva	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	7
Italo Ryan de Oliveira Santos	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	7
Joao Vitor Souza de Lemos	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
Julia Carolina Barbosa	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Kelvin Cristam Fernandes da Silva	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	5
Lara Cardoso Cordeiro	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	7
Lucas Cavalcante da Silva	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	7
Lutz Gustavo de Jesus Brito	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8
Malza Gomes de Pontes	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	6
Matheus Santos de Jesus	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
Matheus Vitor Santos	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	7
Mayara Pereira da Silva	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	5
Milene Rocha da Silva	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	8
Rafael Gouvela Cavalcante	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	4
Samuel Silva Feliz	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	8
Stephany Lima Xavier	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	8
Vanesa Rodrigues Brito	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	7
Vinicius Borges do Nascimento	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	4
Willan Wallace Aves	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	5
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Acertos Coletivos	24	24	6	31	12	17	30	29	32	22	

Indicação de data e hora Nome	Gabário [Questão 1]	Gabário [Questão 2]	Gabário [Questão 3]	Gabário [Questão 4]	Gabário [Questão 5]	Gabário [Questão 6]	Gabário [Questão 7]	Gabário [Questão 8]	Gabário [Questão 9]	Gabário [Questão 10]	Gabário [Linha 11]
24/02/2015 16:48:37 Alessandra da Silva Ca B	D	A	A	D	A	C	A	A	C	B	
24/02/2015 16:48:12 Amy Caroline Santana A	B	D	D	B	A	D	A	A	C	B	
24/02/2015 16:33:47 Antonio Eduardo da Cõe B	D	B	B	B	A	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:51:35 Beatriz Fraga D. Matos B	D	A	A	B	A	C	A	A	C	A	
24/02/2015 16:44:37 Beatriz Pratas de Carval B	D	A	A	B	A	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:31:12 Carlos Eduardo Santos C	B	A	A	B	A	D	A	A	D	A	
24/02/2015 16:50:32 Cesar Augusto de L. de B	D	A	A	B	C	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:29:12 Daniel Marcos Pires C	D	D	D	B	A	B	C	B	C	D	
24/02/2015 16:52:14 Davi Fernando da Silva B	D	A	A	B	B	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:32:18 Felipe de Souza Dioniz B	B	A	A	B	A	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:45:14 Gabriella Sives Ferreira B	C	A	A	B	B	C	A	A	C	B	
24/02/2015 16:43:54 Geovanna S. Silva B	D	A	A	B	B	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:30:09 Guilherme Silva de Carv B	D	A	A	B	A	A	A	A	C	A	
24/02/2015 16:59:28 Guilherme Souza Cardo B	D	D	A	B	A	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:39:01 Iago Febosa Paiva B	D	A	A	B	D	C	A	A	C	B	
24/02/2015 16:53:00 Iago Ryan de Oliveira S B	D	A	A	B	A	C	A	A	C	B	
24/02/2015 16:54:15 Joao Vitor Souza de Le B	D	D	B	B	A	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:57:03 Julia Carolina Barbosa A	B	B	B	B	A	D	A	A	C	D	
24/02/2015 16:40:16 Kevin Cristam Fernandes C	D	A	A	B	C	C	A	A	C	C	
24/02/2015 16:28:06 Lara Cardoso Cordeiro B	A	A	A	B	B	C	A	A	C	B	
24/02/2015 16:55:11 Lucas Cavalcante da Sil C	D	C	C	B	B	C	A	A	C	B	
24/02/2015 16:42:57 Luiz Gustavo de Jesus B	D	C	C	B	B	A	A	A	C	D	
24/02/2015 16:37:09 Natza Gomes de Pontes C	D	A	A	B	A	A	A	A	C	D	
24/02/2015 16:57:53 Mathheus Santos de Jesu B	D	B	D	B	B	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:29:59 Mathheus Vitor Santos B	D	B	B	B	C	A	A	A	C	C	
24/02/2015 16:35:48 Nayara Pereira da Silva C	B	C	C	B	B	D	A	A	C	B	
24/02/2015 16:56:34 Milene Rocha da Silva B	D	A	A	B	D	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:42:13 Rafael Gouveia Cavalka B	A	A	B	B	D	B	C	C	C	B	
24/02/2015 16:24:39 Samuel Silva Felix B	D	A	A	B	C	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:41:11 Stephany Lima Xavier B	D	B	B	B	C	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:36:13 Vanessa Rodrigues Brit B	C	B	B	B	C	A	A	A	C	B	
24/02/2015 16:27:05 Vinicius Borges do Nasc A	D	B	B	A	B	C	A	A	C	C	
24/02/2015 16:56:07 Willian Wallace Aves B	D	C	C	B	C	D	A	A	C	C	