

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

EDNA CALDEIRA MARTINS GUELLERE

Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC- SP

EDNA CALDEIRA MARTINS GUELLERE

Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDOS E PESQUISA, DESDE QUE DEVIDAMENTE CITADA A FONTE.

Catlogação na publicação

Guellere, Edna Caldeira Martins

Trajetória metodológica voltada para superação de problemas pedagógicos, a partir da análise dos dados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP/ Edna Caldeira Martins Guellere; orientadora Clarilza Prado de Sousa – São Paulo 2015.114 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1.Avaliação Educacional; 2. SARESP; 3. Avaliação da Aprendizagem em Processo

Banca Examinadora:

A quem dedico:

A DEUS por ter me dado o dom de viver.

Aos meus familiares, marido, filhos, minha irmã, à equipe gestora da EE
JD. Iguatemi e amigos, pelos ensinamentos, dedicação, compreensão,
amor...

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa, que generosamente, me ajudou a encontrar caminhos imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Aos professores doutores participantes da banca de qualificação e de defesa, pelas valiosas reflexões que me oportunizaram para o desenvolvimento e aprimoramento deste trabalho.

Aos professores e funcionário do Programa de Educação: Formação de Formadores pelas aprendizagens e pelo atendimento competente.

Ao meu marido Daniel Marcos e filhos Felipe Mateus e Isabella Guellere pelo apoio e compreensão das minhas ausências e por tudo que fizeram para que eu concretizasse esse trabalho.

À minha querida irmã Nice pelo incentivo, auxílio e pelas contribuições na elaboração deste trabalho.

À equipe gestora da Escola Estadual JD. Iguatemi, Professoras Suzy Rocha Ribeiro Silva, Marcia da Conceição Avelino, Patrícia Rodrigues Marin Peñarrubia e Patrícia Cristina Paiva, mais que participantes de um trabalho acadêmico, verdadeiras parceiras. Minha gratidão.

A SEE por viabilizar este trabalho pela bolsa de estudo concedida.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da Diretoria de Ensino – Leste 3, em especial as supervisoras de ensino Alice Venchiarutti e Elaine Cristina Torres amigas e parceiras de profissão.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O contexto de atuação de um supervisor de ensino, na gestão escolar, impulsiona a apresentação de um projeto de análise dos resultados das avaliações externas e internas, pois atualmente todas as escolas do Estado de São Paulo passam por avaliações externas – SARESP e Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) – que produzem resultados sobre o desempenho dos alunos. No entanto, estes são pouco utilizados pelas equipes gestoras das escolas para planejar intervenções em busca de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, o propósito deste trabalho é contribuir com a reflexão dos professores a partir dos dados que eles têm a disposição na unidade escolar. Tendo a metodologia da pesquisa-ação como fundamento para este propósito, os objetivos são de identificar e analisar, juntamente com a equipe gestora de uma escola da rede estadual, dificuldades e problemas que apresentam em relação às avaliações e analisar como, a partir destas questões identificadas, o trabalho rotineiro da supervisão de ensino, poderá ser desenvolvido, tendo em vista a identificação e análise, juntamente com a equipe gestora, dos dados do SARESP e da AAP, problematizando a utilização destes e estabelecer relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações internas, com vistas a promover possíveis intervenções. Os aportes teóricos de Sousa (2000); Bolivar (2003); Tedesco (2004); Saul (2008) e Bonamino e Souza (2012) embasam as reflexões sobre avaliação de sistema como um processo de avaliação para tomada de decisão com envolvimento e compromisso dos sujeitos implicados na melhoria da qualidade da educação. Considerar o SARESP como avaliação de sistema, exigiu análise das pesquisas de Freire (2008); Arcas (2009); Machado (2010) e Pimenta (2012), trazendo à tona que continuar a discussão sobre os usos dos dados da avaliação de sistema, pelas unidades escolares, se faz necessário. A escola tem a sua disposição dados do SARESP que produzem alguns indicadores de desempenho dos alunos, mas se não forem analisados e compreendidos pelos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem não terão significado para tomada de decisão. A AAP, analisada a partir das impressões dos sujeitos envolvidos na pesquisa e dos documentos orientadores da SEE, permitiu identificar que a AAP é uma avaliação interna porque está a serviço da aprendizagem. Os referenciais de Hadji (2001); Gatti (2003); Hoffman (2003) e Luckesi (2008) foram considerados fundamentais para a compreensão de que o processo de avaliação é formativo para todos os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem. Tomando como base todo esse processo de análise e discussão, a equipe gestora de uma escola estadual de São Paulo contribui para este trabalho, pois houve a elaboração de um roteiro para utilização dos dados das avaliações do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes, que poderá apoiar o trabalho do supervisor de ensino e dos demais gestores escolares implicados com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação educacional; SARESP; Avaliação da Aprendizagem em Processo.

ABSTRACT

The role of a teaching supervisor, in a school administration scenario, brings about the need to introduce a project for analyzing internal and external assessment results, as state public schools in São Paulo take part in official assessments on a regular basis – São Paulo Student Performance Assessment System (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo - SARESP) and Learning Assessment in Process (Avaliação da Aprendizagem em Processo - AAP) – producing information to improve students' learning. However, most of the schools do not take advantage of these data yet, chiefly when members of the school administration do not consider their potential for making important decisions. Thus, the main aim of this study is to contribute to teachers' reflective process on assessment practices based on students' achievement data. For this purpose, the methodology relies on action research and the objectives involve the analysis of issues related to assessment results, along with school managers, in order to direct the routine work of the teaching supervisor in promoting a process of problematization by examining the results obtained from SARESP, AAP and school internal assessments, leading to improvements in teaching and learning practices. The theoretical basis is originated from Sousa (2000); Bolivar (2003); Tedesco (2004); Saul (2008) and Bonamino & Souza (2012) support reflections on assessment system as a process of evaluation for collaborative decision-making so that participants may be engaged and responsible for the quality of education in school. In order to consider SARESP as an assessment system, it was required to analyze the works of Freire (2008); Arcas (2009); Machado (2010) and Pimenta (2012), giving rise to the idea that there is a real need to encourage the discussion on how to take advantage of the assessment data available. SARESP delivers standardized reports that identify students' performance indicators, but that data may become of no practical use if all participants in the teaching and learning process do not recognize and understand them as resources for decision making. By analyzing the perceptions of interviewed individuals and policy documents, it was possible to discover that AAP can be considered as an internal assessment. The baseline information from Hadji (2001); Gatti (2003); Hoffman (2003) e Luckesi (2008) were fundamental for understanding that the evaluation process is also a formative one for every individual involved in educational practices. As an outcome, the elaboration of a roadmap is proposed for the use of assessment results obtained from SARESP, AAP and teachers' assessment practices. It is believed that the roadmap is able to support teaching supervisors' and school managers' decisions concerning the improvement of the teaching and learning process.

Keywords: Educational Assessment; SARESP; AAP.

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo I – As Dimensões da Avaliação e suas interrelações.....	23
1. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo....	35
2. A Avaliação na sala de aula	47
Capítulo II – O método: pesquisa-ação.....	52
Capítulo III – Análise e desenvolvimento das etapas da pesquisa	56
1. Primeira Etapa – Selecionar a escola.....	56
1.1. Caracterização da Escola.....	57
2. Segunda Etapa- Identificar e analisar as percepções sobre avaliação externa.....	60
3. Terceira Etapa – Os usos dos dados do SARESP e da AAP na escola	68
3.1.Procedimentos para a leitura e interpretação do Boletim do SARESP 2013.....	70
3.1.1. Participação dos alunos no SARESP... ..	70
3.1.2. Médias do SARESP 2013.....	71
3.1.3. Distribuição percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência das disciplinas avaliadas	71
3.1.4. Distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa/ Matemática/ História / Geografia/ Ciências/ Física/ Química / Biologia.....	72
3.1.5. Resultados comparativos da escola 2011-2013.....	73
3.1.5.1. Médias de proficiência com as metas esperadas.....	73
3.1.5.2. Percentual de alunos nos níveis da escala de proficiência – 2011- 2013.....	73
3.2. Procedimentos para leitura e interpretação dos resultados da AAP..	74

3.3. Procedimentos para a leitura e interpretação dos resultados da avaliação dos docentes.....	76
3.4. Procedimentos para articular os dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes.....	77

Capítulo IV - Roteiro Metodológico: uma proposta de análise do SARESP, da AAP e avaliação dos docentes.....80

1. Primeira fase - ouvir o professor.....	80
2. Segunda fase -compreender os conteúdos básicos que fundamentam as avaliações	80
3. Terceira fase- leitura e interpretação dos dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes.....	81
3.1. Primeira etapa – coleta e organização dos dados.....	81
3.2. Segunda etapa – leitura e interpretação dos dados pela equipe gestora.....	82
3.3. Terceira etapa – leitura e interpretação dos dados pelos docentes.....	82
3.4. Quarta etapa – discussões a partir de questões orientadoras.....	82
3.4.1. SARESP.....	82
3.4.1.1. Foco - participação dos alunos no SARESP.....	82
3.4.1.2. Foco - médias do SARESP	83
3.4.1.3. Foco -distribuição percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência das disciplinas avaliadas.....	83
3.4.1.4. Foco -distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência em Língua/Portuguesa/ Matemática/ História/ Geografia/ Ciências Física/Química/ Biologia	84
3.4.1.5. Foco - Resultados comparativos da escola.....	84
3.4.1.5.1.Médias de proficiência com as metas esperadas.....	84

3.4.1.5.2. Percentual de alunos nos níveis da escala de proficiência	85
3.4.2. Avaliação da Aprendizagem em Processo	85
3.4.3. Avaliação dos Docentes	86
4. Quarta fase - articulações entre as avaliações externas e internas.....	87
4.1. Primeira etapa.....	87
4.2. Segunda etapa.....	88
4.3. Terceira etapa.....	88
Considerações Finais.....	89
Referências	94
Anexo.....	98

Lista de Abreviaturas

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo

ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento da Avaliação Educacional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

OFA – Ocupante de Função Atividade

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SEE – Secretaria de Estado da Educação

TRI – Teoria de Resposta ao Item

INTRODUÇÃO

I - Ponto de partida

Há 27 anos na Educação, especificamente na rede de ensino do Estado de São Paulo, tive a oportunidade de vivenciar momentos preciosos de aprendizagem para minha prática profissional. Conhecimentos adquiridos com meus pares, alunos, equipes gestoras e comunidades das escolas em que atuei e, também, com a gestão da rede. Aprendizado que me ajudou a construir minha trajetória profissional, da qual muito me orgulho.

Depois de vinte e três anos em sala de aula, decidi vivenciar a coordenação da mesma escola em que trabalhei por cinco anos, continuei na sala de aula ao mesmo tempo em que coordenava os professores do período noturno por acreditar que poderia fazer diferença na minha atuação de professora coordenadora.

Ser professora coordenadora de apenas um grupo de professores me possibilitou enxergar a necessidade de integrar os vários grupos de professores dentro de uma mesma escola para se construir de fato uma Proposta Pedagógica, por isso decidi e fui acolhida para fazer parte da direção da Unidade Escolar como vice-diretora. Momento importante e decisivo na minha trajetória profissional, pois aprendi como é complexo fazer parte da gestão de uma escola e como é possível ficar cada vez mais distante do processo de ensino e aprendizagem e nos dedicar somente às questões administrativas, algumas vezes, descoladas do ato educativo.

Meu tempo na vice direção foi de apenas um ano, logo tive a oportunidade de chegar ao cargo de supervisora de ensino, sem ter de fato sido Diretora de Escola. Avalio tal circunstância como positiva, pois tenho a oportunidade de compartilhar e aprender os saberes necessários da gestão escolar com as diretoras das escolas das quais sou supervisora de ensino, pois acompanho as unidades escolares por meio de visitas periódicas, participação em reuniões pedagógicas, encontros de formação na Diretoria de Ensino e reuniões mensais.

Na perspectiva de construção coletiva dos saberes, tenho a intenção de apresentar para as equipes gestoras, um projeto de análise dos resultados das avaliações externas e internas, pois atualmente todas as escolas do Estado de São Paulo passam por avaliações externas - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) - que produzem resultados sobre o desempenho dos alunos. No entanto, esses resultados são pouco utilizados pelas equipes gestoras das escolas para planejar intervenções em busca de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Meu propósito é, portanto contribuir com a reflexão dos professores a partir dos dados que eles têm a disposição na Unidade Escolar.

II – Problematizando

Acompanhando os estudos e análises dos resultados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo nas escolas,¹ percebe-se que as discussões coordenadas pelo Professor Coordenador, com participação rara do Diretor de Escola resultam em constatações explícitas. A complexidade dos boletins que são encaminhados para a escola é uma das possíveis razões que tem dificultado tanto a análise dos resultados pelos gestores, quanto a elaboração de planos de aperfeiçoamento do ensino juntamente com os professores, envolvendo toda a comunidade escolar.

Observa-se que as análises do SARESP, realizadas na escola, não se concentram nos resultados apresentados, os professores e gestores procuram atribuir os resultados ao que consideram “causas” e estas são geralmente, identificadas numa perspectiva de justificativa de fragilidades, com culpabilizações dos alunos e das famílias ou ainda de razões externas à escola. Contribui para este processo de justificativas e atribuição de responsabilidade pelos resultados, o fato do SARESP desenvolver um mecanismo de classificação entre as escolas, responsabilização das mesmas e dos seus alunos pelos seus resultados.

Logo após a divulgação dos resultados constata-se desesperos de Diretores de Escola demonstrados por choros e indignação; Professores Coordenadores se justificando e os Professores questionando os critérios para o pagamento do bônus. Neste sentido entende-se e concorda-se com o que Machado (2010, p.201) afirma:

Ao utilizar os dados do Saresp com esses objetivos, a concepção dessa avaliação não está pautada no princípio de servir como instrumento direcionador de uma reflexão coletiva que possibilite apontar caminhos para a construção de uma escola pública que se comprometa com a qualidade da aprendizagem de todos os seus alunos, mas sim na possibilidade de servir como mecanismo de classificação e comparação entre as escolas.

Segundo a autora uma avaliação de sistema para a melhoria da qualidade da educação pública, deve estar pautada na construção de instrumentos avaliativos

1. Há momentos no calendário escolar destinado ao estudo dos resultados da AAP e outro para o SARESP.

que permitam analisar as características e os valores culturais da comunidade escolar, a organização do trabalho pedagógico nas escolas e os investimentos financeiros destinados à educação, isto significa que a avaliação não deve ser vista somente como resultado, mas sim como processo.

Além disso, a utilização de processos avaliativos deve ter como propósito o de oferecer subsídios para escola melhorar seu desempenho, a partir da autorreflexão. No entanto como indagam Sousa e Oliveira (2010, p.3) estariam estes sistemas de avaliação produzindo realmente a autorreflexão?

Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares?

A expectativa é sempre que os resultados da avaliação conduzam ao processo de tomada de decisão tanto por parte de todas as instâncias da rede de ensino, dos gestores e equipes centrais, regionais e escolas (SOUZA; OLIVEIRA, 2010). Todavia, observa-se que essa perspectiva ainda é um desafio, pois as escolas têm dificuldades até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos pelo sistema de avaliação. Além disso, segundo estes mesmos autores não tem feito parte, da cultura e da dinâmica da organização do trabalho escolar, pautar seu planejamento em resultados de avaliação.

Assim, as iniciativas de utilização dos resultados de avaliação pelos gestores escolares ainda encontram pouco eco na dinâmica da escola, praticamente limitando-se em obter informações sobre seus resultados. Na ótica dos profissionais da escola a avaliação mais valorizada é aquela que ocorre no âmbito de competência de cada professor na sala de aula.

No contexto destas considerações e compreendendo as dificuldades dos professores analisarem os dados do SARESP, foi implantado um programa de avaliação diagnóstica a Avaliação da Aprendizagem em Processo, a chamada AAP, que segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEE), caracteriza-se como uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), que também contou com a contribuição de Professores

Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) de diferentes Diretorias de Ensino.

A AAP, aplicada desde 2011, abrangeu inicialmente o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio e 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 aplicação no início de cada semestre do ano letivo. Em 2014, na sétima edição da AAP a novidade foi a inclusão de provas e materiais de orientação para os anos dos ciclos de alfabetização e intermediário do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) também articulado ao Currículo e ao Programa Ler e Escrever.

Segundo a CIMA e CGEB, essa ação, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem dos alunos, a partir de habilidades prescritas no Currículo e dialoga com as habilidades contidas no SARESP, SAEB e ENEM e tem se mostrado bem avaliada pelos educadores da rede estadual. Assim, a AAP, segundo a SEE, propõe o acompanhamento da aprendizagem das turmas e do aluno de forma individualizada, por meio de um instrumento de caráter diagnóstico que objetiva apoiar e subsidiar os professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na elaboração de estratégias para reverter desempenhos insatisfatórios, inclusive em processos de recuperação.

Além da formulação dos instrumentos de avaliação, na forma de cadernos de provas para os alunos, também foram elaborados documentos específicos de orientação para os professores – Comentários e Recomendações Pedagógicas – contendo o quadro de habilidades, gabaritos, itens, interpretação pedagógica das alternativas, sugestões de atividades subsequentes às análises dos resultados e orientação para a aplicação e correção das produções textuais.

A expectativa da Secretaria de Educação é que os dados gerados pela AAP agregados aos registros que o professor já possui sejam instrumentos para a definição de ações 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 de aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, um dos argumentos para a implementação da AAP o atendimento à Resolução SE 74 de 2013 que dispõe sobre a reorganização do Ensino

Fundamental em Regime de Progressão Continuada, no artigo 4, inciso VI “Os ciclos de Aprendizagem têm por objetivo: - identificar os conhecimentos não apropriados pelos alunos para subsidiar a promoção de intervenções pedagógicas de reforço e/ou recuperação.”

Assim, as informações e orientações sobre a AAP são realizadas por meio de Comunicados e Boletins Informativos, disponibilizados pelas Coordenadorias CIMA e CGEB, Todavia, mais uma vez a questão da utilização dos dados avaliativos foi prejudicada, pois as informações chegaram tardiamente às escolas. No primeiro ano de aplicação, 2011, quando os cadernos de provas chegaram, algumas escolas nem sabiam do que se tratava². Houve estranhamento e desencontros de informações, por exemplo, dúvida se após a aplicação e tabulação dos dados esses deveriam ou não ser encaminhados para o órgão central. Além disso, mesmo na Diretoria de Ensino, nem os supervisores de ensino que coordenam a pasta de avaliação externa, foram chamados para esclarecimentos e orientações sobre a AAP.

O fato das informações terem sido apresentadas por meio de Comunicados e Boletins Informativos trouxe não só uma dificuldade adicional, como se perdeu a possibilidade superar problemas que não teriam sido criados se houvesse a preocupação mais clara com o sistema de comunicação.

Embora a SEE tenha também publicado materiais pedagógicos com recomendações e orientações para que as escolas utilizassem nos momentos de análise e discussão o que se observa em relação aos usos dos resultados da AAP, em algumas escolas, foi reduzido. Nessas escolas o que efetivamente aconteceu foi apenas a verificação da quantidade de acertos e erros para transformação em pontuação e depois em notas bimestrais.

Além disso, a identificação das questões que os alunos mais erraram e as respectivas habilidades requeridas em cada questão, acabaram por promover um reducionismo do currículo escolar, pois os professores passaram a trabalhar em sala de aula somente com tais habilidades.

² Algumas diretoras de escola indagaram a mim, como supervisora, do que se tratavam aquelas provas.

As dificuldades dos professores na utilização dos resultados ressalta a fala de Luckesi (1998, p.73) quando discute o que pratica a escola em relação à Avaliação da Aprendizagem. Verificação ou Avaliação?

No caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o “acerto” de questão. E a medida da-se com a contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo...Pode-se questionar é claro, se o processo de medir utilizado pelos professores em sala de aula, tem as qualidades de uma verdadeira medida, mas isto não vem ao caso aqui. Precária ou não, importa compreender que, na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário e assim tem sido praticada na escola. Importa-nos ter clareza que, no movimento real da operação com resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida, porque é a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem.

Segundo as orientações da SEE, a AAP deveria produzir resultados sobre a aprendizagem dos educandos que seriam utilizados pelos professores para promover processos de recuperação da aprendizagem.

Sobre os resultados da aprendizagem observam-se três possibilidades de utilização: i- registrá-lo, simplesmente, no Diário de Classe; ii- oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma oportunidade de melhorar a nota ou conceito, permitindo uma nova aferição; iii- atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender. (LUCKESI, 2005)

Mas o que se tem observado segundo (Luckesi 2005 p.75) é que

A terceira opção possível de utilização dos resultados da aprendizagem é a mais rara na escola, pois exige que estejamos, em nossa ação docente, polarizados pela aprendizagem e desenvolvimento do educando; a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do educador. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente.

O autor destaca ainda que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, deveria ser processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

Diante dos procedimentos dos professores em relação aos usos dos resultados da AAP questiona-se como a escola opera, com verificação ou com avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (1998, p.75)

O conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo”, “investigar a verdade de alguma coisa” ...O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou o ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

Nestes termos, não basta investigar quais as habilidades em que os alunos tiveram maiores dificuldades, avaliação pressupõe uma tomada de decisão que direcione a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

A AAP em Língua Portuguesa e Matemática é constituída por questões objetivas e abertas e produção textual. A recomendação da SEE é que embora seus resultados possam ser quantificados, ressalta-se que enquanto instrumento diagnóstico, as análises qualitativas devem ser preponderantes neste processo para garantir maior efetividade do mesmo.

Todavia, essas análises são pouco realizadas. Talvez pela imprecisão do significado do termo teste, a intenção na realização de testes pelos professores é para constatação de resultados, isto é, os testes são aplicados para verificar se o aluno aprendeu, para medir o conhecimento e para ver se o aluno sabe ou não sabe o conteúdo. Esse entendimento sobre a finalidade dos testes em educação reforça a concepção de avaliação sentenciva e classificatória (HOFFMANN, 2003).

De acordo com Hoffmann (2003, p.48-50-51) há um desafio a ser desmitificado em relação ao uso dos testes.

A finalidade essencial do teste em educação não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para nossa ação educativa. É um procedimento investigativo, como ponto de partida para o “ir além” no acompanhamento do processo de construção do conhecimento. O teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos alunos. Exige do professor uma tarefa séria de interpretação: Por que meu aluno respondeu dessa forma? Por que não respondeu? Os resultados dos testes não podem, de forma alguma, ser considerados como verdades absolutas em seu significado.

O Teste é um instrumento de investigação sobre a ação de ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo: aluno e professor. Considerando-se essa

perspectiva do teste, o que se pretende é a formulação de hipóteses sobre a produção conjunta de conhecimento: qual significado de determinadas respostas dos alunos nesse momento do processo de aprendizagem? Como partir do conhecimento produzido até esse momento para auxiliar o aluno a ir além, ampliar o seu saber?

A autora ainda alerta para o fato de que a elaboração de testes válidos e significativos para a investigação do professor é uma tarefa complexa, pois exige domínio da tecnologia de testes e da área do conhecimento em questão.

A tomada de decisão a partir de resultados de provas não é um processo imediato e exige análises mais amplas com os dados e reflexões que possam subsidiar os gestores e professores a refletirem sobre sua atuação. Na verdade, tanto os resultados do SARESP quanto da AAP, exigiriam da escola uma autoavaliação que levasse a questionar suas dificuldades e facilidades impulsionando suas ações de correções.

É justamente neste sentido que se insere o problema da presente pesquisa/intervenção, que encontra justificativa nas considerações de Souza e Oliveira (2010, p.2) “o uso dos resultados da Avaliação é um recorrente desafio e as investigações que se proponham a explorar como vem sendo utilizadas as informações e revelações trazidas pela avaliação ainda são escassas”.

Como desenvolver uma trajetória metodológica que possibilite a escola analisar os dados do SARESP e da AAP para a superação dos problemas identificados.

O desenvolvimento do problema da pesquisa/intervenção permite estabelecer os objetivos gerais e específicos descritos a seguir:

Objetivo geral

Identificar e analisar, juntamente com a equipe gestora de uma escola da rede estadual, dificuldades e problemas que apresentam em relação às avaliações.

Objetivos específicos

Analisar como, a partir destas questões identificadas, o trabalho rotineiro da supervisão de ensino, poderá ser desenvolvido tendo em vista:

- **Identificar e analisar, juntamente com a equipe gestora, os dados do SARESP e da AAP, tendo como foco problematizar a utilização dos dados existentes;**
- **Estabelecer, com a equipe gestora, relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes, com vistas a promover possíveis intervenções.**

CAPÍTULO I - AS DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO E SUAS INTERRELAÇÕES

As dimensões da Avaliação Educacional, conforme Sousa (2000) podem ser classificadas de acordo com o espaço pedagógico de sua atuação. Para a autora a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino e aprendizagem que visa subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional analisa a instituição educativa indicando a efetividade da instituição no cumprimento de sua função social; a avaliação de programas e projetos educativos tem sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar e corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e a avaliação de sistema que focaliza o sistema de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

Compreendendo que estas dimensões não são estanques, procura-se neste trabalho integrar as dimensões da avaliação de sistema e avaliação na sala de aula. A perspectiva é utilizar os resultados destas duas dimensões avaliativas, tendo como objetivo construir, coletivamente, com uma equipe gestora, análises que permitam aperfeiçoar as avaliações do processo de ensino e da aprendizagem.

Situa-se, no entanto, como foco da avaliação, o aluno, que deve ser visto em todas as dimensões da avaliação e ter como objetivo aperfeiçoar o diagnóstico do mesmo tendo em vista a melhoria de sua aprendizagem.

Pretende-se, assim com este estudo concretizar o que Gatti (2003) discute sobre a avaliação educacional, quando afirma que a avaliação pode ser uma das formas de acompanhamento das atividades do aluno com o objetivo de promover a sua progressão. Para a autora a avaliação tem vários propósitos o de orientar o planejamento e replanejamento do ensino, pois a avaliação está integrada ao ensino; apreciação das diversas aprendizagens e do autodesenvolvimento dos alunos. Portanto, entendendo a avaliação como um processo formativo.

Procurar integrar resultados de diferentes dimensões avaliativas para melhorar a escola tem sido também a proposta de Bolívar (2006). O autor faz uma análise crítica dos sistemas de avaliação baseados em prestação de contas como possibilidades para criar um processo de melhoria dentro das escolas e defende a ideia de que a melhoria das escolas precede às avaliações externas com foco em prestação de contas, ou seja, a avaliação interna é ponto de partida, pois é a base para compreender de modo específico a unidade escolar, com implicação dos professores para a melhoria da qualidade da escola.

Ressalta o autor que a avaliação institucional das escolas deve, combinar: i - prestação da eficiência dos recursos como eficácia dos resultados; ii - servir como um processo de melhoria da própria escola. O que significa dizer que a avaliação institucional deve ser entendida como um processo e um espaço de confluência em integração da avaliação externa dirigida para a eficácia e avaliação interna, mais orientada para melhoria. Bolívar (2006).

Segundo o autor há dois princípios orientadores da Avaliação das Organizações Escolares: “Una, más al servicio de la administración educativa, que busca – mediante la eficacia el control de los resultados; outra, basada em la mejora de los procesos organizativos del profesorado” (BOLIVAR, 2003, p. 40).

Ressalta o autor que a avaliação externa das instituições escolares é necessária tanto para assegurar a equidade na educação para os cidadãos, como para aportar recursos e apoios necessários para aquelas escolas que enfrentam dificuldades para atingirem os resultados esperados, compensando-as para que não se aprofunde as desigualdades sociais, por isso a avaliação externa deve ser bem planejada.

Ao analisar o processo de integração entre uma avaliação externa e uma avaliação institucional Bolívar (2003) indica que um aspecto a ser evitado é a tendência das avaliações externas - de sistema, de prestação de contas – tenderem à uniformidade, ou seja, todas as escolas devem alcançar os mesmos níveis de aprendizagem dos seus alunos, com a variabilidade e particularidade de cada escola

Superar esta tensión es difícil, pero-pensamos-ello no puedo ser excusa para rechazar cual quier tipo de evaluación externa.

Se puede lograr establecer estándares, “sin estandarización”, como dice Darling-Hammond, y contamos con realizaciones prácticas en esta línea. Para que una reforma, “basada em estándares” pueda contribuir a la mejora, no puede evaluar, pues la mejora es un proceso que exige un apoyo sostenido en el tiempo. (BOLIVAR, 2003, p.42).

Segundo o autor às avaliações externas padronizadas tem deficiência entre a teoria e a prática, porque as escolas não sabem ao certo o que fazer para melhorar, o que requer capacitá-las; não há teoria psicológica que apoie que as motivações para melhorar provem de castigos ou prêmios e, no caso das escolas com piores desempenhos não se pode exigir que consigam, de pronto, níveis superiores, pois a melhoria é um processo de desenvolvimento que não é linear.

A avaliação das escolas por padrões ainda segundo o autor é um meio para garantir o direito de todos aprenderem. Neste caso deve cumprir um conjunto de condições:

- a) Versar sobre conteúdos e competências entendidas em sentidos amplos, não somente conhecimentos de matemática e Língua;
- b) Levar em consideração o contexto de cada escola “estándares sin estandarización”;
- c) No lugar de classificar as escolas, fazer um diagnóstico para apoiar aquelas que têm dificuldades;
- d) Seguir o princípio da reciprocidade: *“a los niveles de exigencia se deben, paralelamente, poner los medios (humanos, materiales y actuaciones sociales) que les permitan conseguirlos”* (BOLIVAR, 2003, p.46- 47).

A proposta do autor é a de integrar a avaliação institucional à avaliação externa em um processo em que a escola possa realizar sua autoavaliação. Avaliação externa e avaliação institucional por meio de autoavaliação são processos complementares, a avaliação interna, sendo uma avaliação formativa pode promover a melhoria e a externa, proporcionando informações sobre os resultados do sistema, pode ser favorecida em sua realização quando se apoia em relatórios feitos nos processos de autoavaliação.

Normalmente la autoevaluación institucional es una condición prioritária para que una evaluación externa contribuya a la mejora interna, al contar com procesos para sacar partido a los informes de evaluación. Como señala David Nevo (1997, p. 167), “si la evaluación de um centro es interna y externa a la vez, se convierte en um diálogo para la mejora, en vez de em acusaciones externas y defensiva interna” (BOLIVAR, 2003, p.56).

Para Bolívar (2003) a autoavaliação como um processo iniciado pela escola, com participação dos professores e comunidade escolar, é um momento em que se examina e diagnostica, recorrendo de modo sistemático às informações sobre o estado da escola, os pontos fortes e necessidades com o propósito de encontrar respostas aos problemas e suas possibilidades de melhoria, constituindo-se, assim, um caminho promissor para a qualidade da escola como instituição.

Uma autoevaluación institucional, como desarrollo organizativo, se orienta y cifra más em el diagnóstico de la situación e identificación de necesidades que en una fase final del proceso. En función de una problemática dentro de un proyecto de escuela, los actores se movilizan para diagnosticarla, encontrar recursos y formación que contribuyan a su resolución, en especial la mejora de la calidad de la educación ofrecida (BOLIVAR, 2003, p.48).

Conclui-se com o autor quando afirma que a educação pública tem um papel fundamental na constituição da cidadania dos alunos, que a administração educativa tem direito e obrigação de conhecer como funciona o sistema público de educação e da mesma forma as escolas devem prestar contas de seu trabalho e, ainda, a própria administração educativa deve garantir e assegurar a equidade e a qualidade da educação. Assim, a prestação de contas deve estar atrelada a responsabilidade de todos os envolvidos no processo.

A responsabilidade de todos em melhorar os processos e os resultados educativos, para Bolívar (2012), citando Fulan (2010) o acúmulo de experiências e compreensão das mesmas, são suficientes para formular uma teoria para a ação e transformação do sistema. Desta forma, trata-se de estabelecer princípios orientadores para os agentes da transformação, interessados em introduzir a melhoria na educação, sinalizando o que deve ser feito e os caminhos errados que não devem ser seguidos.

Para Bolívar (2012) as investigações têm ensinado que a melhoria dos processos e dos resultados escolares dependem das estratégias adotadas, sempre determinadas contextualmente, promovendo a apropriação dos envolvidos, devido os limites internos das ações políticas para regular/controlar a educação; precisa-se de modos de gestão mais horizontais, que possibilitam a implicação das pessoas afetadas. Considera, também, que a melhoria não pode vir somente por prescrições externas, tampouco favorecer sua implementação, mas radicalmente consiste em

promover a capacidade de aprendizagem dos próprios agentes e, especialmente, das escolas como organizações e, ainda, para promover inovações nos estabelecimentos escolares requer um conjunto de condições (estruturas, funcionários, recursos, processos de trabalho, cultura profissional de metas compartilhadas, liderança, oportunidade de desenvolvimento profissional, etc.) que estão presentes ao mesmo tempo e ao longo do tempo, como contexto “ecológico” para gerar e favorecer a melhoria.

Portanto, analisando as condições para a mudança, o autor indica que a criação de estratégias de melhoria (reforma em grande escala) dependerá da construção de capacidades institucionais e de aprendizagem organizativas em nível de cada escola. Se as escolas não têm capacidade para melhorar, os esforços não resultarão em melhoria e não haverá impactos nas aprendizagens dos alunos. É uma perspectiva de olhar o sistema integrando forças de baixo para cima e de cima para baixo. Indicando que mudanças de sistema sem que se enraízem na escola não trarão resultados.

Destaca, também, a necessidade de reconhecer os docentes como pessoas, compreender seus contextos de vida, suas práticas de ensino e como as políticas educativas incidem, individualmente, em suas vidas.

Neste mesmo sentido, Tedesco (2004) assinala que, sem deixar de reconhecer a importância de melhorar os insumos materiais para a aprendizagem, é fundamental prestar atenção na dimensão subjetiva dos atores do processo pedagógico.

A valorização da subjetividade permite recuperar boa parte do debate contemporâneo sobre o que se chama de novas desigualdades, explica que:

Dicho debate há permitido apreciar que mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente “inter-categoriales”, las nuevas desigualdades son “intra-categoriales”. Contemplando desde el punto de vista subjetivo, una de las características más importantes de este fenómeno es que ahora la desigualdad resulta mucho más difícil de aceptar, porque pone en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Estas nuevas desigualdades provocan, por ello, un sufrimiento mucho más profundo, porque son percibidas como un fenómeno más personal que sócio-económico y estructural (Fitoussi, Rosanvallon, 1997). Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. Em la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas (TEDESCO, 2004, p.567).

De acordo com o autor reconhecer a importância da subjetividade dos fenômenos sociais surge novos problemas na teoria e na ação política. As políticas sociais destinadas a enfrentar os problemas associados à pobreza são políticas de massas, com escassas ou nulas possibilidades de personalização. Somente em contextos que a pobreza afeta setores reduzidos de problemas e no qual existe relativa abundância de recursos, parece possível considerar a personalização das estratégias de intervenção. Em situação onde é preciso atender contingentes mais numerosos com poucos recursos, ignora-se a dimensão subjetiva dos problemas.

Desta forma, é necessário avançar na discussão sobre um projeto de políticas de subjetividade, tema muito complexo, mas que precisa começar a desenvolver-se.

Nesta linha de análise o autor destaca que a intenção, ao analisar os resultados de desempenho dos alunos, é identificar aqueles aspectos que aparecem no trajeto das pessoas e dos grupos que desejam superar os determinismos sociais e culturais e que têm vínculo direto com o trabalho pedagógico.

Uma política educativa que pretende assumir o caminho da subjetividade para garantir a igualdade de oportunidades deverá, segundo o autor, observar três aspectos: i – a capacidade para formular projetos; ii – a capacidade para elaborar uma narrativa acerca da situação e iii – a confiança por parte dos profissionais da educação para superar situações adversas.

O crescimento e a pertinência desses três fatores se devem, em grande parte, o fato de que foram identificados a partir da prática pedagógica, nesse sentido

Construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, em todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero solo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereótipos y prejuicios (TEDESCO, 2004, p.568).

Portanto, sem maior autonomia, sem uma política de subjetividade, sem o desenvolvimento de responsabilidades pelos resultados e sem promover equipes diretas com competências para lideranças pedagógicas, as avaliações são inúteis e não promoverão melhoria da aprendizagem. Uma nova governança na educação para

que se possa construir uma boa escola requer organizações escolares mais flexíveis, capazes de adaptar-se a contextos sociais complexos.

A avaliação como possibilidade de melhoria da escola traz à tona as contribuições de Saul (2008) que retoma o conceito de avaliação emancipatória explicando que avaliação não é uma ação neutra

A avaliação, na escola, particularmente na sala de aula, incide sobre práticas educativas e, conseqüentemente, as decisões que precisam ser tomadas sobre métodos, procedimentos e instrumentos de avaliação somente fazem sentido se forem coerentes com essas práticas (SAUL, 2008, p.19).

Ao propor um procedimento de leitura, análise e possibilidades de encaminhamentos em relação às avaliações externas e internas, entende-se quais as coerências que se fazem necessárias, aquelas que efetivamente se implicam com a melhoria das aprendizagens dos educandos. O que significa dizer que o princípio freireano de práticas democráticas de avaliação é um fundamento teórico relevante para o que se propõe, pois repudia as práticas avaliativas autoritárias que estão a serviço da domesticação.

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir ao métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (FREIRE, 1997, in SAUL, 2008 – p. 22).

Saul (2008) propõe pensar sobre esse extrato da obra de Freire em Pedagogia da Autonomia, dizendo que há uma íntima relação entre sua proposta de educação libertadora e as indicações para uma avaliação a serviço de uma intencionalidade democrática e por isso a necessidade do diálogo na avaliação.

Diálogo, segundo a autora, na proposta de Freire implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos e uma tensão permanente entre a liberdade e a autoridade e, portanto, o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade e é através dele que podemos atuar criticamente para transformá-la.

Dialogar sobre avaliação nas escolas implica, como afirma a autora, refletir sobre qual avaliação que nos interessa por isso o paradigma da Avaliação Emancipatória, criado por Saul, que tem como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, serão as bases do diálogo que pretende-se trilhar, uma avaliação com objetivos de:

Iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, por meio da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade (SAUL, 2008, p. 21).

Saul (2008) afirma que para mudar a prática da avaliação requer que se trabalhe na conquista do sonho de uma escola democrática, com qualidade de ensino para todos.

A qualidade na educação é tema amplamente discutido, Oliveira e Araújo (2003) afirmam que a palavra qualidade é polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas.

Assim, chamam atenção para a necessidade de especificar o significado de qualidade, especialmente o de qualidade na educação, pois indagando sobre o que significa uma educação de qualidade, provavelmente haverá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos. Uma das formas para se apreender essas noções de qualidade é buscar os indicadores utilizados socialmente para aferi-la.

Mas alertam que é muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino. Ao analisarem a noção de qualidade no Brasil os autores fundamentam-se

Na percepção de que no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas: Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao

longo do ensino fundamental; e a terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAUJO, 2003, p.6).

Em relação à primeira forma de perceber a qualidade de ensino, destaca-se as ações que se concentraram em construir prédios escolares para atender a demanda, nunca houve, segundo os autores, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecida pela escola pública brasileira.

Quanto à segunda percepção, ligada a ideia de fluxo, ou seja, se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade, assim, a tendência foi a regularização do fluxo, por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem.

As análises de Oliveira e Araujo (2003) demonstraram que essas medidas incidiram exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. Assim consideram os autores, que pode-se discutir se essas políticas e programas surtiram efeito, pois na verdade seu impacto observa-se nos índices utilizados para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não propriamente na melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto a ser considerado pelos autores é, em constatando que houve queda expressiva na taxa de repetência, gera-se um novo problema, uma vez que esses índices deixam de ser uma medida adequada para aferir qualidade. A partir desse problema, incorporou-se o terceiro indicador de qualidade, indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, mensurada por testes padronizados em larga escala, o pressuposto, segundo os autores é de que:

A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos (OLIVEIRA; ARAUJO, 2003, p.12).

Os autores consideram que as políticas adotadas para medir a qualidade da educação no Brasil, demonstraram as profundas desigualdades regionais e internas do próprio sistema educacional e que o direito à educação tem sido

negligenciado, isto é, a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos. Por isso afirmam que a questão da qualidade deve passar necessariamente pela abordagem dos testes padronizados, que se configuram como mecanismo de aferir o desempenho acadêmico dos alunos, na ausência de outros indicadores, pois avaliações, como o SAEB, por exemplo, tem contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos.

Os indicadores de qualidade, segundo os autores, também se apresentarão de forma múltipla, conforme as representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos. Além disso, devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, pois as representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento.

Portanto, a reflexão proposta pelos autores é de que a formulação de um padrão de qualidade deve ser compreensível à população e exigível judicialmente, consideram que o estabelecimento de padrões de qualidade seja uma medida necessária e urgente para a garantia do direito à educação.

A discussão que Amaro (2013) propõe sobre qualidade também é apropriada, pois afirma que é necessário ter foco quando se fala em qualidade, ou seja, que tipo de qualidade se busca? Qualidade para quem? Qualidade com que intenção e para atender a que interesse?

O autor afirma que um dos argumentos favoráveis às avaliações externas foi de que há possibilidades do conhecimento das redes e do seu nível de qualidade da educação. Todavia, as reformas educacionais implementadas na segunda metade do século XX impuseram o significado de qualidade defendido por governos neoliberais, claramente apontam a centralidade das avaliações e o fomento à descentralização da gestão e do financiamento com objetivo de legitimar valores de competitividade, eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, princípios empresariais que foram transpostos para a educação.

Ainda considerando as justificativas governamentais e sociais para este movimento de valorização da avaliação de sistema, Pestana (1998) citado por

Machado (2010, p.70-71), destaca três grandes eixos que norteiam os discursos: ênfase na qualidade, isto é, a necessidade de criar mecanismos que pudessem aferir as causas da baixa qualidade da educação para buscar alternativas e superação, visando uma maior efetividade das ações governamentais implementadas; políticas de descentralização, ou seja, a desconcentração dos sistemas educativos com redefinição do papel do Estado: reorientação dos financiamentos e alocação de recursos e criação de mecanismos de controle, através da avaliação do produto e/ou resultados escolares e o eixo da pressão social para a criação de mecanismos de avaliação para tornarem públicas as informações sobre os desempenhos escolares.

Para pensar sobre a qualidade na educação Machado (2010) apresenta uma análise, abordando o contexto em que surge o conceito de qualidade na educação, o significado geralmente atribuído à qualidade nas políticas educacionais e propõe uma reflexão sobre a possibilidade de a avaliação promover a qualidade na educação.

Segundo a autora o contexto da reestruturação capitalista na década de 1980 é o marco da preocupação com a qualidade da educação e o que Diker (1998) citado Machado (2010 p.87) ressalta sobre o crescimento da participação do Japão e dos países da zona do Pacífico no mercado mundial e os altos níveis de desemprego juvenil suscitaram a dúvida quanto à eficiência do sistema educativo em preparar os jovens para o mercado de trabalho e, portanto, foi nesse movimento de revisão e racionalização dos recursos para políticas públicas e de críticas e questionamentos sobre os resultados dos investimentos na educação é que a ideia de qualidade na educação passou a ser fundamental.

Ainda de acordo com a autora, do mesmo modo que as propostas de reformar o papel do Estado se assentavam nos pressupostos do modelo gerencial, importado da iniciativa privada, também a ideia de qualidade chega à educação com o princípio importado das empresas privadas. Nas palavras de Azevedo (1994) citado por Machado, (2010, p.87) “a discussão sobre a política educacional articula a temática da “qualidade do ensino” ao paradigma da “qualidade total” dos processos produtivos”.

Machado (2010) afirma que é a partir dos princípios empresariais que objetivos como produtividade, eficiência, eficácia, racionalização administrativa, controle, novos padrões de gestão, competição e, principalmente, qualidade, são transpostos para a educação.

E que no mundo dos negócios a dificuldade para se conceituar qualidade foi solucionada a partir da definição de que um produto de qualidade é aquele que possui um determinado certificado, prêmios e etc., neste caso qualidade com o significado que lhe é atribuído através de normas internacionais de classificação.

Na educação o procedimento não pode exatamente ser o mesmo, por isso segundo (MACHADO, 2010, p.91):

Foi necessária uma dupla tarefa, para resolver um duplo problema: 1) tornar o produto da educação algo palpável e 2) criar mecanismos que pudessem servir de parâmetro de qualidade. O caminho encontrado foi atribuir ao desempenho, aos rendimentos escolares, o produto da educação, ou seja, para que o produto da educação pudesse ser manipulado e visualizado era necessário que ele tivesse corpo; daí a exaltação do rendimento escolar, através das notas. Portanto, a nota, ou do aluno ou da escola, passou a ser produto mensurável, passível de melhorias, da educação.

Então para se discutir o que é uma educação de qualidade, o mecanismo criado, segundo Machado (2010) foi o mesmo das empresas, isto é, estabelecimento de normas e critérios classificatórios do produto da educação, no caso a nota, e isso só foi possível através da implantação dos sistemas de avaliação.

Portanto, a criação, manutenção, ampliação e solidificação dos sistemas de avaliação, segundo a autora, estão associadas diretamente à preocupação com investimentos e com a qualidade da educação. As propostas de criação dos sistemas de avaliação foram vistas como forma de verificar a qualidade da educação, através de testes do desempenho escolar, para tornar mais produtivos e eficientes os investimentos na área de educação, devido a escassez dos recursos destinados à área. Neste contexto, segundo a autora, a avaliação adquire somente funções de *assessment* (testes de rendimento) e *accountability* (prestação de contas).

Em relação ao significado geralmente atribuído à qualidade nas políticas educacionais (MACHADO, 2010, p. 95-96) afirma que:

Os sistemas de avaliação têm sido utilizados como mecanismos de produzir qualidade na educação, uma qualidade que, pode ser traduzida pela concepção de que a competição gera qualidade, que é o mesmo princípio no mundo dos negócios e, como estamos assistindo recentemente, nos sistemas educacionais também.

Esse significado é preocupante, pois pode dificultar a compreensão de uma proposta de avaliação com o compromisso de democratizar o ensino. De acordo com Sousa (1999) citada por Machado (2010, p.94):

Potencial de subsidiar a escola na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o aprimoramento do trabalho escolar e de subsidiar a própria análise do papel e função desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma escola básica de qualidade, para toda a população.

É notório que a avaliação externa ocupa posição central nos sistema de ensino e com objetivo de coletar, produzir e difundir elementos e informações que podem possibilitar uma análise da realidade educacional e as dificuldades existentes. A produção dos dados e informações obtidos com as avaliações pode subsidiar a elaboração de políticas e ações educacionais pelos vários níveis da gestão da educação, desde a gestão central até a gestão escolar.

Portanto, para que os sistemas educacionais, os educadores e a comunidade em geral possam se apropriar dos resultados de um processo avaliativo Sousa (2000) aponta que a cultura avaliativa do país é um ponto importante e para desenvolver tal cultura é preciso criar processos de divulgação, de discussão dos resultados de forma permitir que os diferentes grupos envolvidos façam uso adequado da avaliação. Nesse sentido, é necessário planejamento de estratégias para que a leitura, interpretação e análise dos resultados obtidos a partir de um processo avaliativo tenham como fundamento a melhoria da qualidade da escola.

1. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Sendo a intenção deste trabalho apresentar uma proposta de como os dados do SARESP e da AAP poderiam ser utilizados pelas escolas considera-se que seja necessário cotejar algumas pesquisas sobre esse sistema de avaliação, tendo a perspectiva de assimilar quais as influências desta avaliação no contexto das escolas. Importante destacar que o mesmo não poderá ser feito em relação à AAP, pois até o

momento não há pesquisas sobre a mesma, mas considera-se que ela é uma avaliação diagnóstica, por isso será apresentados referenciais teóricos que dialogam com os princípios da avaliação formativa.

Bonamino e Sousa (2012) em artigo sobre os objetivos e desenhos usuais de avaliações implementadas no Brasil apontam para três gerações de avaliações, sendo que a primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações às políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) a partir do que dizem as autoras faz parte da terceira geração. Sem pretensão de fazer um histórico do SARESP destaca-se apenas alguns recortes pertinentes para o foco deste trabalho, tendo como base a pesquisa de Arcas (2009), uma vez que o autor traça, no capítulo 2 de sua tese de doutorado, um panorama histórico do SARESP a partir dos documentos oficiais.

Explica que quando o SARESP foi criado, em 1996, apresentou-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 (ARCAS, 2009, p 56).

Tais objetivos indicam que a avaliação tinha dupla orientação: referência para elaboração de políticas, por parte da SEE, e orientar a construção da Proposta Pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Fazendo uma relação com a melhoria da qualidade do ensino o documento de implantação do SARESP indica que a qualidade está associada ao compromisso dos gestores do sistema e das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos.

De acordo com (ARCAS, 2009, p.56)

O público alvo do sistema de avaliação se vinculava a cada uma das instâncias da estrutura da SEE, indo desde os gestores das políticas públicas passando pelos órgãos centrais e intermediários, a escola, a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Ressalta que em relação às escolas o público alvo seria os diretores, coordenadores e professores que seriam responsáveis pela aplicação e correção das provas; análise dos resultados obtidos; tomada de decisão com base no que eles revelam, de modo a melhorar a qualidade do ensino.

Os anos que se seguiram após sua implantação até 2000, com exceção ao ano 1999, ano que não houve edição do SARESP, a SEE desenvolveu a avaliação da forma como havia previsto, envolvendo as escolas, dirigentes, supervisores, diretores, professores, tentando explicar a todos e à comunidade a importância da prova. Assim, solicitava relatórios e emitia relatórios sobre os resultados e nos discursos afirmava que a partir destes desencadearia as ações.

Em 2000 houve a inclusão de questionários para os gestores escolares responderem e um para a supervisão de ensino. Além disso, a prova passou a ser aplicada no final do ano letivo.

Outra alteração ocorreu logo em seguida em 2001, quando as provas passaram a ser aplicadas nas séries finais dos Ciclos I e II, ou seja, para os alunos concluintes da 4ª e 8ª séries. Esses alunos seriam avaliados em relação às competências e habilidades básicas para o término desses ciclos. O que merece destaque aqui é o fato de que o objetivo da avaliação seria aferir as condições de prosseguimento dos estudos no Ciclo II e Ensino Médio, ou seja, o resultado da prova seria para a promoção dos alunos.

Assim, o uso do SARESP para decidir pela promoção ou reprovação dos alunos revelou um uso que não havia sido proposto quando da sua implantação.

Com a troca de gestores públicos, em 2002 o SARESP foi aplicado nos moldes de 2001, porém o resultado não foi utilizado para definir a continuidade dos estudos dos alunos.

Outra mudança que merece destaque aconteceu em 2003 quando o SARESP passou a ser uma avaliação censitária, ou seja, para todas as escolas.

Assim, com exceção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, todos os alunos da Educação Básica passaram a realizar as provas.

Em 2005 a novidade foi a inclusão da prova de Matemática, somente no ano de 2000 essa disciplina tinha sido avaliada. Além disso, os alunos passaram a responder um questionário socioeconômico.

O SARESP em 2006 foi suspenso com alegação de que seria necessário analisar como a avaliação vinha sendo desenvolvida. A rede foi chamada para um seminário com objetivo de:

- Aprofundar conhecimentos sobre avaliação educacional e escolar;
- Refletir sobre as características e objetivos dos diferentes sistemas de avaliação externa;
- Refletir sobre as relações entre avaliação externa e interna;
- Discutir, identificar e propor ações que articulem metodologias de ensino e projetos educacionais, tendo em vista o enfrentamento dos dados do desempenho das últimas avaliações (ARCAS, 2009, p.59-60).

No ano de 2007, o governo anuncia o Plano de Metas evidenciando a importância da Avaliação Externa, pois nas metas nº 8 e 9 enfatiza o papel da avaliação em larga escala no desenvolvimento da política educacional paulista:

Meta 8 – Sistemas de Avaliação

- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatórias) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do Saresp com as avaliações nacionais (SAEB e prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores pais e alunos em março de 2008.

Meta 9 – Gestão de Resultados e Política de Incentivos:

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

- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais (ARCAS, 2009, p.60- 61).

Segundo Arcas (2009) as metas e ações propostas pela SEE permitem compreender que a avaliação externa tem papel importante na gestão do sistema de ensino e das escolas.

Em 2007 outras disciplinas passaram a ser avaliadas além de Língua Portuguesa, mas o destaque é a adoção pela SEE da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia para realização da avaliação externa. Essa modificação impõe ao SARESP um rigor metodológico e a possibilidade de comparação entre as diferentes edições, permitindo um acompanhamento mais sistemático dos resultados da avaliação. Neste mesmo ano foi anunciada a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), demonstrando a importância do SARESP para o cálculo do índice e para o pagamento do bônus aos profissionais da rede.

Arcas (2009, p.62) destaca a seguinte notícia:

O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) retornou em 2007 para avaliar o rendimento escolar dos alunos, podendo, assim, acertar caminhos e projetar alterações se necessárias. E esta avaliação também será fundamental para definição do projeto de remuneração do desempenho, a ser implantado já neste ano. O novo SARESP será o principal ponto do índice que a Secretaria criará. Ainda entrarão critérios como assiduidade da equipe e aprovação/reprovação dos alunos.

O SARESP passou por mudanças, todavia a noção de responsabilização continua. A partir do ano 2008 foi direcionada para os professores e demais profissionais da educação, com a instituição do Bônus por mérito, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação.

Nesse sentido, sobre o tema torna-se pertinente citar as considerações de Freitas (2011, p.17):

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos

processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela.

Atualmente o discurso da SEE aponta o SARESP como instrumento de avaliação externa das unidades escolares de diferentes redes de ensino paulista, oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões dos educadores que nelas atuam; esse instrumento de avaliação externa viabiliza, para cada rede de ensino, a possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP e aqueles obtidos por meio de avaliações nacionais, como o SAEB e a Prova Brasil; os resultados do SARESP, por comporem o IDESP constituem, para cada unidade escolar, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido.

Nos estudos realizados por Oliveira e Souza (2011) sobre sistemas de avaliação estaduais, indicam as tendências que vem se delineando em relação à avaliação externa e a importância da mesma para o sistema de ensino, para a escola e para a sociedade:

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns Estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais- venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas (OLIVEIRA; SOUZA, 2011, p.5).

É a partir dessa tendência que reafirma-se a necessidade de discutir como poderiam ser utilizados os dados do SARESP e da AAP por meio de uma trajetória metodológica, com possibilidade da escola, analisar os dados e, principalmente, tomar decisões com vistas a superação das dificuldades.

Com essa intencionalidade os estudos de Bonamino e Sousa (2012) que apresentam um quadro das pesquisas que analisam a implementação da avaliação no Estado de São Paulo destacam que as pesquisas feitas há mais tempo tendem a indicar poucos efeitos do SARESP no cotidiano escolar, os estudos que tiveram como foco eventuais reflexos do SARESP na escola (OLIVEIRA, 1998; ESTEVES, 1998; FELIPE, 1999; KAWAUCHI, 2001), considerando, em especial, opiniões e reações de

professores, embora destaquem reações de desconfiança e resistência ao Sistema, tendem a não identificar influências de seus resultados no currículo escolar.

As autoras afirmam que é a partir dos estudos realizados na segunda metade da década de 2000 que são identificadas evidências de efeitos do SARESP no contexto escolar.

Com o objetivo de assimilar quais são esses efeitos destacam-se as seguintes pesquisas:

A pesquisa de Freire (2008) possibilita apreender como a escola vem respondendo ao SARESP, a eficácia dessa política, o uso e impacto gerado pela avaliação externa, pois a autora destacou os seguintes objetivos: analisar ações e interações dos agentes escolares, desde o recebimento das primeiras informações sobre a aplicação até seu encerramento e o início de outra aplicação; cotejar os propósitos anunciados no documento de implantação do SARESP com o percurso trilhado por uma escola estadual; identificar eventuais repercussões que o SARESP tem desencadeado nas práticas pedagógicas da escola pesquisada e impactos gerados na vida da escola.

O material de pesquisa baseou-se em informações coletadas numa escola estadual de um município da Grande São Paulo, por meio de observação, questionário aplicado aos professores, discussão realizadas com grupos de professores, diretores, vice e professor coordenador e análise de documentos produzidos pela escola, pela DRE e pela SEESP.

Sobre as repercussões do SARESP nas práticas pedagógicas, a autora afirma que os profissionais da escola pesquisada decidiram utilizar os resultados do SARESP da seguinte forma: i- na composição das notas bimestrais dos alunos; ii- reprodução de questões na prova unificada criada pela escola, com a intenção de treinar os alunos para a avaliação; iii - utilização, pelos professores de português, das orientações do SARESP relativas à correção de redações, para orientar os alunos nas redações escolares, o que pode representar aprimoramento de práticas vigentes; iv - incentivo à participação dos alunos no dia da aplicação das provas do SARESP, por meio de atribuição de nota a ser considerada na média bimestral.

Segundo Freire (2008, p. 55):

O uso da avaliação do Saesp, que transforma seu resultado em nota, reflete um outro problema desvinculado da avaliação de larga escala: Direção e corpo docente da escola pesquisada demonstram ao que parece, inabilidade ao conduzir uma avaliação de aprendizagem, transformando-a em uma troca, sendo a nota fim em si mesma, isto é, o professor dá a nota e o aluno a recebe, não se tendo como meta, a partir do diagnóstico da avaliação, um processo pedagógico que seja compartilhado por ambos.

Assim, afirma que o uso de dados de uma avaliação externa para atribuição de notas de avaliação da aprendizagem constitui-se em um desvio, ou seja, a escola demonstra não saber a diferença de objetivos entre uma avaliação externa e uma avaliação interna. Com isso acaba por fazer mau uso dos resultados.

Portanto, nesse contexto os efeitos do SARESP não contribuíram para orientação do planejamento e replanejamento do trabalho escolar.

A autora traz no capítulo III do seu trabalho a materialização do SARESP na escola pesquisada relatando que os profissionais da unidade escolar não receberam capacitação para compreensão dos conceitos mais concretos de avaliação, pois segundo a mesma, houve dificuldade para se definirem sua utilidade e seus objetivos, por isso a avaliação não foi considerada como meio para subsidiar ações que interfiram no processo, mas predominantemente utilizada como fim.

Freire (2008) com o objetivo de discutir os propósitos da SEE em relação ao SARESP e sua materialização na escola pesquisada traz os objetivos descritos no ano de 2004 no site da SEE:

Os resultados do Saesp constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino, Eles subsidiam a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termo de demanda de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ações, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada Unidade Escolar. Desse modo, a equipe escolar pode criar condições objetivas para reinventar a prática escolar, promovendo novas situações de aprendizagem que possibilitem a superação do nível de desempenho alcançado pelos alunos no Saesp (FREIRE, 2008, p.87).

A autora considera o discurso da SEE genérico, ou seja, como se fosse um fato concreto, porém, na escola estudada, os estudos evidenciam que os resultados do SARESP não vêm subsidiando os professores em seus planos de ensino. O que de fato acontece é a inclusão de questões do SARESP referente ao conteúdo que

está em seu plano de aula, sem maiores pretensões. Além disso, a escola pesquisada reinventou um uso para os resultados do SARESP, composição da nota bimestral dos alunos.

Concluiu a autora que a avaliação externa não mantém um diálogo com a cultura de avaliação da escola, tão necessária para que a educação trilhe um caminho em busca da qualidade.

Diante disso, uma proposta de como os resultados do SARESP e da AAP poderiam ser utilizados pelas equipes gestoras das escolas é um caminho favorável de diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna.

A pesquisa realizada por Arcas (2009) com foco nas eventuais repercussões do SARESP na avaliação escolar, procurou apreender características e tendências da avaliação após sua implantação. Para tanto, realizou um estudo com 57 Professores Coordenadores - Ciclo I e II de escolas de dois municípios da região metropolitana de São Paulo, jurisdicionada a uma mesma Diretoria de Ensino, buscando a opinião dos mesmos por meio de questionário e no segundo momento entrevistou 11 Professores Coordenadores com objetivo de analisar como esses profissionais viam o SARESP e como foram construindo suas opiniões acerca dele no período de sua vigência – no caso da referida pesquisa, até 2007. Essas opiniões, segundo o autor, possibilitaram identificar como a avaliação em larga escala vem incidindo na avaliação e no currículo escolar.

O autor ao analisar como a escola vem utilizando os resultados do SARESP afirma que, a maioria dos Professores Coordenadores não explicitou como os resultados do SARESP eram utilizados, mas em que momento os resultados eram utilizados, no caso no planejamento, replanejamento e na elaboração dos planos de ensino.

Arcas (2009) revela, ainda, a intervenção nas práticas docentes, principalmente através do uso das questões utilizadas nas provas do SARESP e do desenvolvimento das habilidades que são testadas, afirma que o uso dos resultados do SARESP na escola tem influenciado as práticas avaliativas, pois tem servido de modelo para a criação e utilização de simulados, provas, tanto com a intenção de preparar os alunos para o SARESP, como para a melhoria da aprendizagem.

Nesse aspecto Arcas (2009) diz que o Saresp não poderia direcionar o Currículo, tornar-se a finalidade do trabalho do professor, deve apenas servir como um dos indicadores para a escola refletir sobre seu trabalho. Assim, destaca que apesar da presença marcante do SARESP no trabalho escolar, há muito por fazer no sentido da avaliação externa ser utilizada em toda sua potencialidade pelas escolas, sem que estas percam a autonomia pedagógica e didática, mas subsidiando a definição de prioridades e encaminhamentos para aprimorar o trabalho desenvolvido.

Sobre as eventuais mudanças promovidas nas escolas, a partir dos resultados do SARESP. Arcas (2009, p. 152) diz que:

Podemos, afirmar, sem receio, que, pelo que foi evidenciado nos depoimentos, o Saresp está presente no cotidiano escolar, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico. Um dos objetivos anunciando pela Secretaria de Educação nos primórdios dessa avaliação seria o de “criar uma cultura avaliativa” na rede estadual. Estaria este objetivo sendo atingindo? Que cultura estaria sendo forjada a partir da avaliação externa?

Esses questionamentos são muito pertinentes, pois há um grande desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação para que de fato haja uma cultura avaliativa tendo como premissa uma tomada de decisão em busca de escola pública de qualidade

A pesquisa de Pimenta (2012) também se constitui um referencial importante, pois apresenta uma problemática que dialoga com a proposta deste trabalho uma vez que os sujeitos envolvidos também serão os Professores Coordenadores.

A análise de Pimenta (2012) sobre como as avaliações externas vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica teve como objetivos apreender, por meio de manifestações expressas pelos Professores Coordenadores, em que medida as avaliações externas interferem na organização e dinâmica de seu trabalho e da gestão pedagógica da escola, a pesquisa realizada se constituiu como um estudo qualitativo de caráter exploratório, pois utilizou-se de questionários e roteiro de entrevistas, semi estruturadas com Gestores da Rede, Diretores de Escola e Professores Coordenadores e, ainda um vereador. Além disso, usou dados secundários para contextualização e caracterização das escolas.

A autora faz um levantamento e análise da produção acadêmica acerca das avaliações externas brasileiras e internacional, bem como sobre o SAEB, o IDEB e o SARESP, sua relação com a qualidade educacional e possíveis implicações para a gestão escolar. Aponta que a prática da avaliação externa - com a criação de sistemas de avaliação nas esferas federal, estaduais e municipais - vem se intensificando no Brasil e, apesar de haver diferenças nas formulações dessas avaliações é possível dizer que há entendimento generalizado de que a avaliação se configura como instrumento de fundamental importância para se pensar o processo educacional e sua gestão.

Pimenta (2012) analisa as discussões sobre qualidade na educação e afirma que a busca por uma maior qualidade na/da educação tem passado necessariamente, pelos processos de avaliação externa, que por sua vez podem induzir a um maior controle governamental e social sobre as ações desencadeadas no interior das escolas, especialmente as que são relativas às questões pedagógicas e de aprendizagem. Nesse contexto, as avaliações podem implicar mudanças para a gestão escolar e para a organização das ações pedagógicas da escola.

Outro aspecto a ser destacado nas análises da autora é a afirmação de que a incorporação do uso das avaliações e seus resultados pela escola, em certa medida, também pode significar uma contribuição importante para a reflexão sobre o fazer pedagógico e para isso é necessário que as escolas invistam na participação ativa da comunidade escolar em seus processos de decisão. As avaliações podem ser úteis para um maior aprimoramento do trabalho escolar, desde que entendidas como constitutivas da prática pedagógica e não como único instrumento para garantir a qualidade do processo educacional.

Ao analisar a organização do trabalho dos Professores Coordenadores frente às avaliações externas, o destaque refere-se às informações apresentadas sobre a relação deles com essas avaliações, aponta que 97% dos respondentes recorrem aos materiais e resultados das avaliações externas no exercício da coordenação pedagógica e a forma de utilização mais citada foi a de orientar professores para o desenvolvimento de atividades voltadas ou direcionadas para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos nas provas.

A autora afirma que quase a totalidade dos Professores Coordenadores expressa, em suas manifestações, uma apreciação positiva sobre a influência das avaliações externas na organização de seu trabalho. Assim, tais avaliações, aparentemente, vêm induzindo a organização do trabalho desses profissionais, já que parte considerável dos respondentes confirmou que utiliza os resultados das avaliações para orientar os professores e coordenar as ações pedagógicas das escolas.

Pimenta (2012) apresenta na sua pesquisa que o uso das avaliações pelos Professores Coordenadores pesquisados, seria para o desenvolvimento de estratégias e ações para obter melhores resultados que consistem em: i - ênfase em conteúdos/habilidades que são objeto das avaliações; ii - organização de atividades em função dos descritores que orientam a organização das provas; iii - planejamento e organização de atividades didáticas visando a atender as matrizes das provas; iv - treinamento dos alunos para as provas, com a organização de simulados que focam as habilidades nelas exigidas; v - elaboração de estratégias para estimular o envolvimento de pais e alunos na busca de melhores resultados.

A conclusão da autora é a de que as avaliações externas são instrumentos importantes e que devem ser revelados na organização do trabalho escolar, com vistas à melhoria da aprendizagem de todos e garantia de qualidade do processo educacional. Todavia, se por um lado isso pode representar algo positivo, pois possibilita que os profissionais reflitam sobre suas ações a partir dos resultados das avaliações, por outro, pode estreitar o olhar sobre o papel da escola na busca e no trato com o conhecimento historicamente construído.

Portanto, continuar a discussão sobre como os dados de Avaliações Externas, no caso o SARESP e AAP poderiam ser utilizados para superação das dificuldades encontradas na escola, pode ser potencialmente favorável para aqueles que se corresponsabilizam com escola pública.

2. Avaliação na sala de aula

Entendo que a AAP se constitui numa avaliação diagnóstica e, portanto, dentro do processo de ensino e aprendizagem pode assumir um caráter formativo, o professor tem um papel fundamental nesse processo avaliativo. Segundo Gatti (2003, p.102) o professor assume a responsabilidade de avaliador perante seus próprios alunos por isso há necessidade de que o mesmo reflita sobre suas concepções quanto ao papel da avaliação em seu trabalho com os alunos:

Cada professor deve procurar aprimorar seus meios de avaliação, tentando familiarizar-se com o uso de meios variados de tal modo que possa criar e ajustar procedimentos avaliativos que sejam os mais adequados aos seus objetivos de ensino, à linguagem dos conteúdos tratados e à linguagem de seus alunos, e que possam contribuir não só para situar o grupo de alunos e cada aluno face à sua aprendizagem, mas também para estimular esta aprendizagem. Que a avaliação não seja apenas finalista, mas sim incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar. Assim, torna-se muito importante a atitude do professor diante do processo de avaliação. Como ele a concebe? Como a situa em seu trabalho de ensino? Como a realiza? Como a utiliza?

Gatti (2003) ao tratar a relação ensino/avaliação, afirma que há questões de base que devem estar presentes e superadas quando se pensa, se planeja e se faz avaliação de alunos em seu processo de aprendizagem, conclui que:

Portanto, que haja a superação da concepção fragmentada de ensino que prevalece hoje em nossas escolas: em geral, não há uma filosofia de trabalho de formação que seja o eixo articulador de todas as atividades didáticas na escola e que dê sentido e defina o papel que cada atividade tem na trajetória a ser percorrida por professores e alunos nas salas de aula ou na escola. Havendo um eixo norteador consensuado e conhecido, partilhado, assumido e renovado, com compromisso, por todos os envolvidos na formação das crianças e jovens, as articulações das aprendizagens serão amplamente favorecidas e a avaliação tomará sentido a partir desse eixo. Ou seja, um bom ensino só se processa em um ambiente em que a integração curricular é vivenciada coletivamente e um processo de avaliação de alunos adquire seu pleno sentido no âmbito desta totalidade e na especificidade do papel que cada atividade ou disciplina tem no concerto do conjunto a que pertence (GATTI, 2003, p.110).

Segundo a autora não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem pensar no papel da educação na vida das pessoas. Isso significa que a avaliação dos alunos é atividade que adquire um sentido específico, orientado pelo papel da escola, por isso ao professor devem ficar claros os aspectos mais importantes a avaliar, no sentido da formação ampla das crianças e jovens.

Conforme Gatti (2003) os professores ao avaliarem seus alunos estão avaliando a si mesmos, apesar de que a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. A avaliação daqueles a quem se propôs ensinar algo também traz informações sobre como se procurou ensinar esse “algo”. Alguém atuou neste “como”: o professor. Então, o melhor indicador da realização de uma atividade de ensino é o nível em que nela, pela ação docente, se promove o crescimento geral dos alunos: cognitivo, afetivo, motor, atitudinal, comunicacional, valorativo, etc.

Desta forma, a intencionalidade do professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é que torna o ato de avaliar formativo.

O exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva formativa, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não para cumprir uma formalidade burocrática – passa/não passa – ou mesmo para satisfazer o exercício de autoritarismos ou auto-afirmações pessoais. Nesta perspectiva, a avaliação do aluno é continuada, variada com instrumentos e elementos diversificados, criativos e utilizada no próprio processo de ensino, como parte deste, na direção de aprendizagens cognitivo- sociais valiosas para os participantes desse processo (GATTI, 2003, p.111).

Além da intencionalidade do professor, é fundamental compreender, de acordo Hadji (2001), a existência de alguns obstáculos que necessitam ser transpostos para que a “utopia promissora” da Avaliação Formativa seja um objetivo intencionado, os obstáculos são: i – a existência de representações inibidoras; ii – pobreza atual dos saberes necessários para interpretar as informações coletadas, que estão atrelados àqueles da pesquisa didática e psicológica, ou seja, compreender o “funcionamento do aluno”, e do “objeto a ensinar” e iii – medo dos professores em ousar nas remediações.

Duas observações de Hadji (2001) sobre esses obstáculos são fundamentais quando afirma que na terceira etapa da Avaliação Formativa há necessidade de adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação das informações obtidas:

Primeiramente, essa terceira etapa do processo de avaliação também poderia ser vista, simplesmente, como o primeiro momento de uma nova sequência didática, certamente esclarecido pela avaliação que precede, mas autônomo no sentido de que, se o diagnóstico orienta a busca de uma

remediação, esta sempre deve ser inventada. Ela depende da capacidade do professor para imaginar, e pôr em execução, remediações. Assim, e é nossa segunda observação, não há relação de causalidade linear e mecânica entre diagnóstico e a remediação. De modo que o que falta frequentemente é ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais nas possibilidades de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios (HADJI, 2001, p. 24).

Assim, o desempenho é, portanto, tanto função das circunstâncias quanto do próprio aluno e, ainda, a percepção que o examinador tem do desempenho é igualmente dependente do contexto social. O autor afirma que a avaliação escolar traduz arranjos em uma dinâmica de negociação.

Esses arranjos são o resultado de uma negociação, implícita ou explícita, entre um professor que quer manter sua turma, e alunos que querem alcançar seu objetivo, que é o de passar para o ano seguinte. Por outro lado, eles são o fruto de um confronto com os julgamentos, reais ou supostos, produzido pelos outros.

Assim, aparece claramente uma dupla dimensão da operação de avaliação escolar. Ela é um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação (HADJI, 2001, p. 39 -40).

Diante dessa consideração é possível afirmar que professores e alunos deverão negociar, com táticas específicas, estabelecendo como diz o autor um “contrato social”, pois a avaliação é um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação.

Nas palavras do autor:

O avaliador tem sempre um pé fora do presente ato de avaliação. Ele tem um pé no dever-ser. Ele sabe (ou deve saber) o que deve ser (deve saber fazer) o aluno. É em nome desse dever-ser, que representa o conteúdo de uma expectativa específica, que ele julga (aprecia) o desempenho atual do aluno.

Avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno. Em nome de quê? Do modelo ideal que orienta a leitura da realidade e que preside ao levantamento de indícios. Será em função desse modelo que se manifestarão expectativas precisas acerca do aluno. (HADJI, 2001, p.45).

Portanto, para que a avaliação, segundo o autor, esteja a serviço dos alunos é fundamental que o professor compreenda que a mesma serve à sua função de professor, o que significa torná-la informativa, ou seja, explicitar as expectativas e, a partir disso, realizar uma coleta o mais pertinente possível dos dados que poderão ser interpretados, em relação às expectativas. E, ainda, compreender efetivamente

que a avaliação não é uma medida, pois esta se inscreve num processo de comunicação/negociação, o que significa dizer que é uma operação de confronto, de correlação, entre expectativas e uma realidade e que essas expectativas são essencialmente sociais.

Para Hadji (2001) a avaliação formativa não passa de “utopia promissora” explica que trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica, defende que a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa no espaço escolar. Afirma que a primeira tarefa, para quem quer trabalhar na sua emergência concreta, é saber o que se deve entender exatamente por avaliação formativa.

O autor esclarece, esquematicamente, como se apresenta a Avaliação Formativa:

- A avaliação precede a ação de formação – avaliação prognóstica – identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais).

- A avaliação ocorre depois da ação – avaliação cumulativa – tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefa socialmente significativas.

- A avaliação situa-se no centro da ação de formação – avaliação formativa - porque sua função principal é – contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem (HADJI, 2001, p.19).

O autor explica que apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa, ou seja, sempre se faz o balanço das aquisições dos alunos e toda a avaliação tem uma dimensão diagnóstica, no sentido de que conduz a um melhor ajuste do ensino e da aprendizagem. Afirma que é a intenção demonstrada pelo avaliador que torna a avaliação formativa.

Desta forma, Hadji (2001) considera que a Avaliação Formativa é uma avaliação informativa, explica que a partir do momento que informa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa, aos

principais atores (professor – aluno) sobre o processo educativo a avaliação se torna verdadeiramente útil em situação pedagógica.

Em situação pedagógica, a coleta de informações referentes aos progressos e as dificuldades dos alunos e a interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades para uma adaptação das atividades de ensino e aprendizagem, portanto constituindo-se numa sequência formativa e as intencionalidades do professor em relação aos alunos, poderá tornar a avaliação formativa uma esperança legítima e um horizonte lógico no espaço escolar.

Pode-se dizer que a Avaliação da Aprendizagem em Processo fornece informações sobre processo de ensino e aprendizagem, mas há necessidade de interpretar tais informações com intencionalidade de promover uma avaliação formativa.

CAPITULO II – O MÉTODO: PESQUISA-AÇÃO

O objetivo do presente estudo é o de identificar e analisar, juntamente com a equipe gestora de uma escola da rede estadual, dificuldades e problemas que apresentam em relação às avaliações, o método selecionado é aquele que sustenta os procedimentos da pesquisa-ação.

A dinâmica da realidade escolar, a importância e a possibilidade de modificações durante o estudo e a decisão de proporcionar uma ação direta e conseqüentemente na gestão escolar, a escolha do método não poderia ser outra que não fosse o chamado pesquisa-ação.

Para Naves (2014) a pesquisa-ação,

Também conhecida como pesquisa participante, é uma opção metodológica em que o pesquisador convive, no campo da investigação, com os sujeitos pesquisados, buscando, com eles, detectar os problemas e as possíveis soluções. Ele pretende intervir na realidade, fazendo as coisas acontecerem, para compreender o que realmente acontece e como acontece. Isso porque esse pesquisador acredita que tais problemas devem ser compreendidos em seu dinamismo e que, para serem superados, precisam ser enfrentados como processo em curso, envolvendo todos os participantes (NAVES, 2014, p.28).

Dessa forma, a opção parte da convicção de que a pesquisa e a ação devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. E transformar os usos dos dados do SARESP e da AAP, articulados aos processos de avaliação internos é efetivamente uma grande mudança a ser promovida na escola

Conforme explica Franco (2005) a pesquisa-ação, estrutura-se dentro dos seguintes princípios:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação dos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexão que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;

- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas;
- desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (FRANCO, 2005, p.489).

Segundo a autora a pesquisa-ação, estruturada dentro desses princípios, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser um exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Nos procedimentos que serão adotados, considerar-se-á as vozes dos sujeitos envolvidos, suas perspectivas, seus sentidos, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador, ou seja, as vozes dos sujeitos farão parte da tessitura da metodologia da investigação.

Franco (2008) afirma que ao considerar as vozes dos sujeitos envolvidos parte-se do pressuposto de que há necessidade de conhecimento e utilização da Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

A autora afirma que:

Cada vez mais, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados, verbais e/ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador.

Nesse sentido, a história da Análise de Conteúdo revela uma série de tendências contínuas e interrelacionadas:

- Uso crescente da utilização de análise de conteúdos;
- Crescente interesse por questões teóricas e metodológicas;
- Aplicação da análise de conteúdo a um espectro mais amplo de problemas, especialmente àqueles relativos aos antecedentes e efeitos da comunicação, das mensagens e dos discursos;
- Uso crescente para testar hipóteses em oposição a pesquisas meramente descritivas;
- Maior diversidade no que se refere aos materiais a serem estudados;
- Uso em conexão com outras técnicas de pesquisas psico-sociais;
- Utilização de computadores para análise de conteúdo, principalmente mediante o recurso ao programa computacional ALCESTE (FRANCO, 2008, p.17-18).

Portanto, concorda-se com Franco (2008), a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, o que significa dizer que:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens (FRANCO, 2008, p. 20).

O método proposto e os procedimentos selecionados permitiram:

- Identificar e analisar, juntamente com a equipe gestora, os dados do SARESP e da AAP, tendo como foco problematizar a utilização dos dados existentes;
- Estabelecer, com a equipe gestora, relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes, com vistas a promover possíveis intervenções.

Os procedimentos foram organizados em 4 etapas:

- 1ª Etapa – Selecionar a Unidade Escolar;
- 2ª Etapa – Identificar e analisar as percepções sobre Avaliação Externa;
- 3ª Etapa – Identificar, analisar e problematizar os dados do SARESP e da AAP da Unidade Escolar;
- 4ª Etapa – Elaboração de um roteiro como proposta de trabalho para ação supervisora possibilitar à escola analisar os dados do SARESP e da AAP para a superação dos problemas identificados.

1ª Etapa – Selecionar a Unidade Escolar:

- a) Apresentar a proposta de trabalho para a equipe gestora;
- b) Identificar por meio do Plano de Gestão as características gerais da escola, destacando os perfis de comunidade, educandos, professores e equipe gestora.

2ª Etapa – Identificar e analisar as percepções sobre Avaliação Externa:

- a) 1ª reunião para levantamento de conhecimentos prévios sobre avaliação externa;
- b) Descrição e categorização dos registros para o segundo encontro;
- c) 2ª reunião para checar e validar as hipóteses identificadas sobre avaliação externa;
- d) Descrição e categorização dos registros da reunião para definir as categorias interpretativas.

3ª Etapa – Identificar, analisar e problematizar os dados do SARESP e da AAP da Unidade Escolar:

- a) Um encontro para leitura e interpretação do Boletim do SARESP e da sistematização da AAP;
- b) Um encontro para problematizar os usos dos dados do SARESP e da AAP pela escola;
- c) Um encontro para validar com a equipe gestora as possibilidades de relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes, com vistas a promover possíveis intervenções.

4ª Etapa – Elaboração de um roteiro como proposta de trabalho para ação supervisora que possibilite a escola analisar os dados do SARESP e da AAP- para a superação dos problemas identificados.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Neste capítulo pretende-se apresentar o desenvolvimento de cada etapa e as análises e interpretações que foram sendo feitas durante o processo. A apresentação gradativa - por etapas - das análises pretendeu dar também uma visão do processo de apreensão da equipe e da própria pesquisadora do problema em estudo.

1. Primeira Etapa – Selecionar a escola

A primeira etapa consistiu na seleção da unidade escolar que se realizaria a pesquisa, a apresentação da proposta de trabalho à equipe gestora e identificação, por meio do Plano de Gestão, das características gerais da escola, destacando os perfis de comunidade, educandos, professores e equipe gestora.

Na seleção da Unidade Escolar considerou-se a disponibilidade e interesse da equipe gestora para realizar a pesquisa. Considerou-se, também, a relação de trabalho da pesquisadora com a equipe escolar, de forma que houvesse naturalidade e espontaneidade nas discussões a serem empreendidas.

Selecionada a Unidade Escolar, marcou-se uma reunião com a equipe gestora, para apresentar a proposta da pesquisa e obter a decisão da equipe. Ao explicar que se tratava de uma pesquisa-ação e que, portanto, o trabalho seria realizado em parceria, houve momento de incertezas imediatamente surgiu a indagação “Teremos muito trabalho?” seguida da justificativa da alta demanda de trabalho para a equipe gestora no cotidiano da escola. É preciso compreender que esta questão não foi uma rejeição à pesquisa, mas apenas a constatação do assoberbamento de atividade em que vive a equipe de gestão de uma escola. Neste sentido, procurou-se apresentar claramente no que consistiria as atividades e evidenciar que os resultados iriam ajudar nas atividades que teriam que executar.

A sensibilização dos profissionais para que a proposta fosse acolhida passou a ser um objetivo específico tendo como premissa a escuta atenta dos mesmos possibilitando compreender que ao se fazer uma propositura de ação é

necessário estabelecer confiança de que o que será realizado terá valor prático para a escola.

Desta forma, o diálogo que se estabeleceu para que a proposta de trabalho fosse acolhida, pelos membros da equipe gestora da escola selecionada, foi no sentido de que as atividades realizadas em parceria poderiam contribuir com a gestão pedagógica da escola. Tal preocupação permitiu que a equipe gestora aceitasse voluntariamente desenvolver a pesquisa e colaborar efetivamente durante todas as etapas.

1.1. Caracterização da Escola

Iniciou-se caracterizando a escola coletando informações na própria Diretoria de Ensino por meio da cópia do Plano de Gestão da Escola. Plano de Gestão é constituído por vários documentos que materializam a gestão escolar e a caracterização da escola faz parte de um capítulo desse documento.

A Escola Estadual Jardim Iguatemi está localizada no bairro do mesmo nome no extremo da Zona Leste da capital de São Paulo, bairro periférico e carente de infraestrutura e opções de lazer e espaços culturais. A escola funciona nos três períodos: manhã das 07h00 às 12h20 com os alunos do Ensino Médio, no período da tarde das 13h00 às 18h20, com alunos do Ensino Fundamental Séries Finais e a noite das 19h00 às 23h00, também para alunos do Ensino Médio.

A Escola tem 13 anos de existência, o prédio está disposto em três pavimentos possuindo escadas o que dificulta o acesso a alunos com dificuldades de locomoção. Conta com 16 salas de aula; 1 laboratório para as disciplinas de Biologia, Química, Física, Ciências e Arte, motivo pelo qual recebeu a denominação de “Laboarte”; 1 biblioteca que possui um bom acervo e com equipamentos para atender todos os alunos tanto para pesquisas como para empréstimos de livros e para grupos de estudos; 1 sala de leitura, 1 sala de informática equipada com dez computadores; 1 sala de multiuso que é utilizada para atividades diversas como também para vídeo; 1 quadra coberta; 1 cozinha; 1 refeitório; 1 sala de professores; 1 sala de vice diretor; 1 sala de diretor; 1 sala de coordenação; 1 secretaria; 2 banheiros de professores; 1 banheiro para deficientes; banheiros de alunos; 1 vestiário masculino e feminino; 1

sala de educação física; 1 lavanderia; 1 pátio; 1 depósito e 1 sala de materiais pedagógicos.

Há que se ressaltar que a escola é mantida extremamente limpa, sem pichações, é encerada, todo o mobiliário da escola está em bom estado, possui dois jardins internos e uma área verde externa. Atende aproximadamente 2000 alunos, conta com um grupo de oitenta e sete professores, sendo 40 efetivos, 30 Ocupantes de Função Atividade (OFA), 5 eventuais e 1 readaptado. Tem 04 Agentes de Organização Escolar, 04 Agentes de Serviço Escolar (Contratados) e 04 Agentes de Serviço Escolar (Terceirizados). A equipe gestora é constituída de 02 Professores Coordenadores, 02 Vice-diretores e 1 Diretor de Escola.

A comunidade escolar foi descrita como constituída por um grupo muito heterogêneo em relação à diversidade socioeconômica e cultural. A escola atende crianças e adolescentes do próprio bairro, de outros próximos e até de outros bairros mais distantes. Alunos egressos de escolas estaduais, municipais e de escolas particulares procuram se matricular nessa escola, ou seja, a unidade escolar é procurada por várias famílias que ouvem falar que ela é “a melhor da região”, tal fato já foi observado no cotidiano da Diretoria de Ensino, pois muitos pais de alunos, egressos da rede municipal que são compatibilizados em escolas do bairro, procuram o Centro de Demanda e Matrícula na tentativa de transferência para a Escola Jd. Iguatemi,

A expectativa que se tinha sobre a possibilidade de caracterizar o perfil da equipe escolar por meio do Plano de Gestão, numa perspectiva de obter informações sobre os sujeitos que constitui a escola identificando a trajetória profissional, formação acadêmica, domicílio, tempo na unidade escolar, assiduidade, compromisso com a Proposta Pedagógica da Escola e sobre as relações interpessoais, no entanto não se concretizou.

Diante disso, a primeira discussão proposta foi a de se refletir sobre o significado da caracterização dos sujeitos que estão na escola, pois a constituição de uma equipe escolar perpassa pelo levantamento de informações, características e percepções dos sujeitos. A constituição da equipe é necessária para se estabelecer objetivos em comum, ou seja, para que a Proposta Pedagógica tenha

comprometimento de todos, é fundamental conhecer e reconhecer quem são aqueles que irão implementá-la e incluir aí os professores que fazem parte desta escola.

Como o trabalho de pesquisa - ação envolverá a equipe gestora acredita-se pertinente destacar o perfil dessa equipe. Relata-se aqui informações coletadas pela pesquisadora enquanto supervisão de ensino, durante seu acompanhamento rotineiro, A Diretora da Escola é efetiva e está na escola há 12 anos, administrando a escola com rigor, disciplina e com foco nas aprendizagens dos alunos, acompanhando de perto o trabalho pedagógico, realizando reuniões semanais com a equipe de coordenação; participando das atividades promovidas pela coordenação junto aos professores; mantendo horário específico para atendimento a comunidade; realizando reuniões semanais com os vices diretores para tratar dos assuntos administrativos; acompanhando o trabalho de todos os agentes escolares. Ao chegar à escola percorre todos os espaços para observar, perguntar e elogiar quando é o caso o trabalho que vem sendo desenvolvido. Dialoga com os alunos em reuniões com os representantes de sala quando da realização dos projetos da escola ou outros assuntos do cotidiano escolar e participa das reuniões mensais coordenadas pela supervisão de ensino para compartilhar as dimensões da gestão escolar.

A duas professoras que compõem a vice-direção da escola foram designadas recentemente, a primeira há 3 anos e a segunda em 2014, ambas seguem rigorosamente as determinações da Diretora da Escola.

A equipe de coordenação é formada por duas professoras, uma efetiva da própria Unidade Escolar da disciplina de Filosofia e recentemente concluiu Pedagogia, está na função há 03 anos e coordena os professores do Ensino Fundamental Séries Finais. E a outra, também, efetiva na própria escola, da disciplina de Arte e coordena os professores do Ensino Médio e está há 5 anos, ambas desenvolvem a formação continuada dos docentes nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de forma articulada e a partir de um plano de formação de docentes.

2. A segunda etapa - Identificar e analisar as percepções sobre Avaliação Externa

Tendo como objetivo dessa etapa a identificação e análise das percepções sobre Avaliação Externa, SARESP e AAP e a partir disso promover, no contexto da pesquisa, uma ação reflexiva, marcou-se a primeira reunião com a equipe gestora da escola selecionada.

O encontro foi realizado na sala da Diretora da Escola, com a presença da mesma e da Vice-Diretora, do período noturno, das Professoras Coordenadoras e da pesquisadora. Definido os objetivos do encontro - diagnosticar os saberes da equipe gestora sobre Avaliação Externa, SARESP e AAP - propôs-se o seguinte questionamento: Para vocês o que é Avaliação Externa?

Após a transcrição das falas sobre a questão proposta, foi realizada a sub categorização e organização das mesmas, para identificar as categorias interpretativas Franco (2008). Cada categoria identificada foi validada junto aos participantes em um segundo encontro onde se discutiu cada categoria com os membros da equipe gestora. Este processo permitiu corrigir as primeiras interpretações e refazer as categorizações.

Esse momento foi muito significativo para todos os envolvidos, pois houve possibilidade de construção, de novos saberes sobre o tema, fazer uma escuta mais ativa dos sujeitos em relação a conteúdos que tinham ficado obscuros na primeira reunião e a possibilidade de se construir categorias interpretativas mais consistentes sobre as percepções da equipe gestora em relação à Avaliação Externa, SARESP e AAP.

Desta forma, todo este processo de discussão, categorização, validação e nova interpretação permitiu identificar as categorias interpretativas nucleares de como a equipe gestora dessa escola parece compreender todo o processo avaliativo.

As análises permitiram observar que a Avaliação Externa - SARESP - é interpretada, para este grupo, como uma avaliação de sistema de ensino visto que é elaborada por agentes externos à escola e a partir de uma matriz do currículo prescrito

pela SEE. Destacam, também, que o objetivo da Avaliação Externa é o de avaliar a qualidade das instituições escolares por meio do rendimento dos alunos.

Consideram que tal avaliação, SARESP, não leva em conta o Currículo real e as condições estruturais de ensino e de aprendizagem das escolas, afirmam que:

“... Se a intenção fosse melhorar seria a partir do que a gente tem, do que é oferecido, do nosso contexto... A questão não é essa, o que se estabelece como meta é muito quantitativa, ela está muito longe de algumas realidades... Não está a partir da nossa realidade. A meta não é construída a partir do nosso chão...” (Participante do grupo)

O posicionamento que o grupo tem em relação aos objetivos do SARESP não o relaciona em nenhuma decisão tomada pelo governo como advinda dos resultados da avaliação. Há claramente um distanciamento do SARESP, como Avaliação Externa. Para o grupo tal avaliação não diz respeito à escola, não envolve a comunidade escolar e, portanto, não há o que fazer com seus resultados na prática pedagógica.

Esta distância, que a equipe denuncia frente à Avaliação Externa, vem sendo discutida por Bolívar (2012) que considera necessário, planejar as estratégias da avaliação externa, considerando o contexto para que os envolvidos se apropriem dos resultados. Afirma o autor:

Para melhorar os processos e os resultados escolares será preciso cuidar das estratégias, sempre determinadas contextualmente, para que haja apropriação dos envolvidos, devido os limites internos das ações políticas para regular/controlar a educação, precisa-se modos de gestão mais horizontais, que possibilita a implicação das pessoas afetadas, a melhoria não pode vir somente por prescrições externas, tampouco favorecer sua implementação, mas radicalmente consiste em promover a capacidade de aprendizagem dos próprios agentes e, especialmente, das escolas como organizações. É necessário criar condições para a mudança, o papel que se pode desempenhar nas políticas estratégicas de melhoria (reforma em grande escala) dependerá da construção de capacidades institucionais e de aprendizagem organizativas em nível de cada escola. Se as escolas não têm capacidade para melhorar, os esforços não resultarão em melhoria e não haverá impactos nas aprendizagens dos alunos. (BOLIVAR, 2012, p. 110-111).

Considerando a importância das avaliações externas das instituições escolares que para Bolívar (2006) é necessária tanto para assegurar a equidade na educação aos cidadãos, como aportar recursos e apoios necessários para aquelas escolas que enfrentam dificuldades para atingirem os resultados esperados, o autor

ênfatiza a necessidade de estratégias que venham superar este distanciamento da escola em relação aos resultados e de todo processo avaliativo externo.

Para o autor a avaliação das escolas como um meio para garantir o direito de todos aprenderem, deve cumprir um conjunto de condições:

i - versar sobre conteúdos e competências entendidas em sentidos amplos, não somente conhecimentos de Matemática e Língua; ii - levar em consideração o contexto de cada escola; iii- no lugar de classificar as escolas, fazer um diagnóstico para apoiar aquelas que têm dificuldades e iv - seguir o princípio da reciprocidade, isto é, as exigências devem ser a partir das condições que são oferecidas (BOLIVAR, 2006, p.46).

Assim entende-se que quando não se observa este contexto, esta reciprocidade acaba se distanciando dos resultados.

Ainda sobre SARESP, o grupo de gestão da escola assinala que esta avaliação revela apenas o resultado final de um ciclo de estudo, ou seja, tem como finalidade constatar um resultado. Indicam ainda que dependendo de como são feitas as análises destes, há incomodo individual ou coletivo na escola.

No entanto não é um incomodo que promove a mudança, a consideração dos resultados, é um incomodo que afasta que exclui os resultados. Diferentemente do que propõe Werle (2012) quando afirma que, o importante é a pergunta, é o desassossego, é o desconforto do educador frente à realidade, pois para a autora um indicador educacional é uma expressão em geral numérica, mas que, em si, não altera a realidade que traduz. É uma chamada para que entremos na escola e valorizemos a importância do trabalho pedagógico, que não é um trabalho de aplicação de uma técnica, e sim de articulação de grupo, de entendimento de pessoas, de acerto e erro. Não é assim, portanto, este desassossego que a escola sente frente aos resultados do SARESP.

Mas mesmo assim, reconhecendo a necessidade de tomada de decisão a partir da avaliação, como afirmam Souza e Oliveira (2010) a equipe gestora da escola tem procurado tomar decisões a partir dos resultados do SARESP. Sinalizam as decisões que tomaram após as análises dos dados:

“... Promover a formação dos professores para lidarem com essas questões das competências e habilidades, entenderem a diferença de avaliar por competências e não por conteúdos e reverem seus planejamentos.

Colocamos no Plano de Gestão, principal decisão, trabalhar a competência leitora porque os resultados demonstram fragilidade em matemática devido à dificuldade na leitura. Trabalhar a competência leitora será o foco na escola. Principalmente no 9º ano. Outra decisão, atribuição de aulas, perfil dos professores para alguns anos...” (Participante do grupo).

Há que ressaltar contudo que estas decisões, conforme afirmou esse grupo, só aconteceram a partir da implantação da APP.

Assim, o tempo que essa equipe levou para reconhecer a potencialidade do SARESP na prática pedagógica da escola é significativo e sugere a fragilidade de um trabalho formativo para as equipes escolares, ou seja, não basta produzir boletins com os dados sistematizados, relatórios pedagógicos e documentos orientadores.

Portanto, retomando Bolívar (2012), o papel que se pode desempenhar nas políticas de melhoria (reforma em grande escala) dependerá da construção de capacidades institucionais e de aprendizagem organizativas em nível de cada escola. Se as escolas não têm capacidade para melhorar, os esforços não resultarão em melhoria e não haverá impactos nas aprendizagens dos alunos.

As percepções da AAP para essa equipe se diferenciam do SARESP, assumindo mesmo característica de avaliação interna, conforme afirma uma das participantes do grupo:

“...Mas eu não consigo ver a AAP como avaliação totalmente externa, apesar de você ter colocado isso, estou tomando a AAP como externa, mas o resultado da AAP não é para o externo é para nós né. Embora ela não seja elaborada por nós, mas ela é pra nós, a gente tem condições de olhar aluno por aluno e ver qual é a habilidade, qual é a competência...”

“... A AAP pode ser considerada interna, mesmo sendo elaborada por equipes externas, é interna. Não é isso que vai determinar que ela é uma avaliação externa, é objetivo da avaliação que vai determinar...”

Considerada por essa equipe gestora, como avaliação interna a AAP, é vista como um processo avaliativo favorável à tomada de decisão, porque a partir dos dados coletados e analisados é possível: i) se ter uma visão do micro para o macro, isto é, do aluno para a escola; ii) indicar como deve ser o trabalho do professor, uma vez que levanta hipóteses das dificuldades de aprendizagem dos alunos; iii) servir de instrumento modelar para o professor avaliar por habilidade.³

³ A SEE estabelece, em documento orientador, as seguintes características em relação à AAP: elaborada pela SEE/SP e aplicada pelo próprio professor; ocorre duas vezes ao ano; atende as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 2º ano do Ensino

A equipe pesquisada reconhece o caráter diagnóstico da AAP, afirma que por meio desta avaliação é possível levantar hipóteses das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Mas consideram que é a prática da devolutiva sobre o desempenho dos alunos que faz a diferença.

“... Na verdade dá dicas, é diferente, porque não dá para ter certeza, é uma hipótese das dificuldades dos alunos. Em cima das questões que mais erraram que mais acertaram, aí nós vamos para a matriz das habilidades e depois fazemos a devolutiva com os alunos. A devolutiva é que vai fazer a diferença...” (Participante do grupo).

Ao analisar as reflexões e observar esta etapa constata-se que essa equipe compreende que a prática avaliativa é entendida como uma sequência formativa, pois há a coleta de informações referentes aos progressos e as dificuldades dos alunos e a interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades para uma adaptação das atividades de ensino e aprendizagem.

Mas ao aprofundar como se dá todo processo avaliativo considerando a avaliação da aprendizagem em processo, percebe-se algumas dificuldades, conforme afirma uma participante do grupo:

“...Eu fico às vezes frustrada parecer que a gente não consegue fechar o processo, porque a demanda, aí o professor fica: ‘...precisa disso, precisa fazer aquilo...’ aí você não consegue, por exemplo, se você aplicasse a diagnóstica em uma semana, mas de verdade: aplicação num dia, a correção nesse mesmo dia e no outro dia ficasse para devolutiva para o aluno. Se a gente deixa para o professor: ‘vocês vão fazer a devolutiva em suas aulas!’ nem todos fazem, ou às vezes fazem daquele jeito: ‘...essa resposta é essa...’ Talvez essa diagnóstica... é importante sim, mas se ela fosse uma semana, o processo dela para você ter de verdade uma devolutiva...”

As dificuldades relacionadas ao tempo que a escola tem para realizar todo o processo diagnóstico conforme a finalidade da AAP é, para essa equipe, devido à falta de recursos, pois é necessário recursos tecnológicos e conhecimentos específicos para a coleta, sistematização e, principalmente, análise dos dados.

Fundamental a 3ª série do Ensino Médio; o resultado é obtido a partir da análise qualitativa dos dados; apresenta desempenho individual das turmas e dos alunos e possui caráter diagnóstico e possibilita intervenções imediatas no processo de ensino e aprendizagem.

As dificuldades do professor em realizar a devolutiva pode estar relacionada a questão do tempo, pois o tempo destinado para a equipe gestora discutir com os professores, quais são as habilidades requeridas na AAP; como realizar um processo de aplicação a fim de fazer de fato um diagnóstico; como sistematizar os dados coletados com vistas às análises e estabelecer as intervenções pedagógicas, é bastante reduzido, ou seja, é no espaço da ATPC.

Mas, também, as dificuldades dos professores realizarem a devolutiva, dentro do processo da AAP, podem estar relacionadas às concepções de avaliação dos mesmos, conforme diz Gatti (2003), quando afirma a responsabilidade do professor como avaliador perante seus próprios alunos e para isso é necessário que o mesmo reflita sobre suas concepções quanto ao papel da avaliação em seu trabalho com os alunos.

Para Gatti (2003) é necessário que:

Cada professor procure aprimorar seus meios de avaliação, tentando familiarizar-se com o uso de meios variados de tal modo que possa criar e ajustar procedimentos avaliativos que sejam os mais adequados aos seus objetivos de ensino, à linguagem dos conteúdos tratados e à linguagem de seus alunos, e que possam contribuir não só para situar o grupo de alunos e cada aluno face à sua aprendizagem, mas também para estimular esta aprendizagem. Que a avaliação não seja apenas finalista, mas sim incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar.

Assim, torna-se muito importante a atitude do professor diante do processo de avaliação. Como ele a concebe? Como a situa em seu trabalho de ensino? Como a realiza? Como a utiliza? (GATTI, 2003, p.102).

Ao pensar no processo de avaliação para tomada de decisão, essa equipe considerou que a partir das análises dos resultados da AAP estabeleceu-se um plano de formação continuada dos professores para que haja compreensão do Currículo por competências e habilidades; organização do planejamento de aulas para desenvolver as habilidades mais fragilizadas e definição do foco no processo de ensino e aprendizagem, o foco seria o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Finalizando essa etapa de discussão sobre percepções, dificuldades e problemas que a equipe da escola pesquisada apresenta em relação às avaliações foi muito significativa para a ação supervisora, pois houve possibilidade de fortalecer

a concepção de que para problematizar as análises dos resultados de avaliação é necessário introduzir outras variáveis tanto de análise como de intervenções.

Segundo Tedesco (2004):

Sem deixar de reconhecer a importância de melhorar os insumos materiais para a aprendizagem, é fundamental prestar atenção na dimensão subjetiva dos atores do processo pedagógico, pois dentro do contexto dos debates sobre as novas desigualdades sociais, estas são muito mais difíceis de aceitar porque coloca em crise as representações que cada um tem de si mesmo (TEDESCO, 2004, p.567).

Estas novas desigualdades, segundo o autor, provocam um sofrimento muito mais profundo, porque são percebidas como um fenômeno mais pessoal do que socioeconômico e estrutural, o que provoca, paradoxalmente, uma legitimidade muito mais forte da desigualdade no plano público e social; na medida em que se privatiza as responsabilidades sociais tira-se as responsabilidades públicas.

Refletir sobre as considerações de Tedesco (2004) é possível reconhecer como essa equipe parece compreender todo o processo avaliativo. No caso do SARESP é nítido o tempo que levou-se para considerar seus resultados na autoavaliação da escola, acredita-se que isso se deve justamente pelo fato de visualizarem como os gestores do sistema educacional implantaram as políticas de intervenção, a partir da avaliação externa, para a melhoria das escolas. Cita-se, como exemplo, a classificação das escolas em prioritárias e não prioritárias e a política de bonificação e é possível inferir que acreditam que há um aprofundamento das desigualdades entre as escolas, uma vez que os insumos disponibilizados não dialogam com as reais necessidades da escola, causando um sofrimento entre os atores diretos dos processos pedagógicos, pois acabam se sentindo os únicos responsáveis pelos problemas da escola.

Esse fato pode constituir-se numa dificuldade para que esta equipe compreenda a potencialidade dos dados do SARESP para promover a avaliação institucional da Unidade Escolar que, para Bolívar (2003), há necessidade de se conjugar a avaliação externa com a autoavaliação e que elas devem ser complementares, pois cada uma tem vantagens para certos propósitos: avaliação interna, sendo uma avaliação formativa pode promover a melhoria e a externa proporcionando informações sobre os resultados do sistema, pode ser favorecida em sua realização quando se apoia em relatórios feitos nos processos de autoavaliação.

Uma prática ainda muito insuficiente, por parte dos gestores escolares, merecedora de estudos, reflexões e proposituras.

No caso da AAP, é possível inferir que essa equipe gestora, também, aponta a questão do tempo para o reconhecimento de tal instrumento avaliativo, mas consideram que isso se deu devido à falta de informação. Após, apropriação do seu significado estabeleceu-se na escola um trabalho pedagógico utilizando-se os dados produzidos por esta avaliação.

O processo de implantação, no que se refere à participação dos atores escolares, foi semelhante ao do SARESP, isto é, não houve escuta dos professores, professores coordenadores e dos diretores de escola para tal ação e mesmo assim a aceitação foi um pouco mais tranquila e há um esforço para que haja melhoria das aprendizagens dos alunos a partir desse instrumento. O fato da AAP ser elaborada por agentes externos, mas de uso interno, e trazer as dificuldades de aprendizagens, a partir do Currículo prescrito, de cada aluno tenha favorecido para esse movimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que a AAP assume um caráter híbrido no que se refere à questão de ser ou não uma avaliação externa, ou seja, é elaborada por agentes externos, mas é de uso exclusivo dos agentes da/na escola.

A dificuldade que se coloca em relação à AAP é potencializá-la nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que vários professores ainda têm dificuldades em reconhecer um processo de ensino e aprendizagem por competências e habilidades. O que requer um trabalho de formação continuada por parte da equipe de coordenação que pelo que parece está sendo realizado.

Trabalho de formação continuada realizado a partir da sala de aula, pensado juntamente com os professores, considerando as necessidades dos mesmos, e com foco nas aprendizagens dos alunos, pois segundo Saul (2008) para mudar a prática da avaliação requer a formação do educador para que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática, sendo essa uma conquista exigente.

Desta forma, buscar compreender as representações que as equipes gestoras têm em relação aos processos avaliativos será fundamental para uma intervenção da ação supervisora na perspectiva do que aponta Tedesco (2004):

Sabemos, em todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más Allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero solo si se trabaja com la afectividad será posible modificar estereótipos y prejuicios (TEDESCO, 2004, p.568).

3. Terceira etapa – os usos dos dados do SARESP e da AAP na escola

Nessa etapa a intenção foi de fazer a leitura e interpretação, com a equipe gestora da escola, dos dados dos Boletins do SARESP referente ao período de 2011 a 2013 e dos resultados da 7ª edição da AAP. Como se trata de uma pesquisa-ação, além do fazer junto, compreende-se que seja necessário a problematização de como esses dados poderiam ser utilizados pela escola, pois acredita-se que a problematização é uma estratégia formativa favorável para fortalecer a equipe gestora no reconhecimento das possibilidades de relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes, com vistas a promover possíveis intervenções.

Desta forma, houve três encontros com a participação somente das duas Professoras Coordenadoras, neste contexto a Diretora da escola estava em férias e a Vice-Diretora não teve condições de participar dos encontros. Momento de tomada de decisão sobre o andamento das atividades, ou seja, esperar o término das férias da diretora ou, dar continuidade aos trabalhos.

A decisão de continuar com as atividades já apresentadas anteriormente para a equipe escolar foi necessária por dois motivos, primeiro levou-se em consideração os prazos para o depósito da dissertação e, segundo, acredita-se na articulação dessa equipe gestora, uma vez que há reuniões semanais com todos seus membros, a expectativa é de que as professoras coordenadoras realizem as discussões com a direção da escola. Além disso, a ação supervisora é periódica nessa escola e, portanto, é possível a continuidade dos trabalhos com foco na formação desses profissionais.

No primeiro encontro a intenção era de fazer a leitura e a interpretação do Boletim do SARESP e dos resultados da AAP, mas houve necessidade de, primeiro

discutir com as professoras coordenadoras quais seriam os saberes necessários para a leitura e interpretação dos resultados das avaliações de sistema com os professores.

Nesse sentido identificou-se que, para esta equipe, antes do professor ser levado a dialogar sobre avaliação, é necessário discutir o que se espera do mesmo enquanto profissional da rede estadual. Nesse aspecto um dos encaminhamentos seria um curso preparatório para que os professores reconheçam qual o perfil de professor que se espera e, também, a formação continuada para fortalecê-lo na compreensão de sua função na escola.

Especificamente sobre a avaliação de sistema, os saberes necessários seriam: i- o conhecimento e reconhecimento em relação aos objetivos da avaliação; ii- a metodologia utilizada na elaboração dos itens da prova; iii- conhecimento e reconhecimento sobre o Currículo prescrito; iv – identificação da matriz de referência para elaboração dos itens.

Sabe-se que a SEE disponibiliza vários documentos para leitura e interpretação do SARESP, ou seja, a matriz de referência, boletins com dados sistematizados e relatórios pedagógicos para compreensão desses dados, bem como as possibilidades de intervenções, mas as equipes escolares reclamam da demora desses documentos chegarem às mãos dos gestores e professores, no caso, dos relatórios pedagógicos, no início do segundo semestre do ano letivo.

Mas percebe-se que esses materiais ainda são pouco utilizados nas discussões sobre os resultados do SARESP, principalmente os relatórios pedagógicos, uma das hipóteses pode ser o fato destes não apresentarem uma análise de cada escola.

Após essas reflexões, realizadas juntamente com a equipe de coordenação da escola, apresentou-se um procedimento de como fazer a leitura, a interpretação e as possíveis articulações das avaliações externas com as avaliações internas para que a equipe gestora seja fortalecida nesse processo de avaliação e tomada de decisão.

A proposta de se fazer a leitura e a interpretação dos dados por meio de perguntas foi uma opção, por ter como pertença os princípios da pedagogia freireana.

Compreende-se a potencialidade da pergunta dentro do contexto e, principalmente, o exercício de pensar em quais outras perguntas são necessárias.

Nas palavras de Freire e Faundez (2002):

“... PAULO... a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pesquisa, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou as ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas... Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão.”

“... ANTONIO é necessário, no entanto, precisar a relação pergunta-ação, pergunta-resposta-ação... Há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se devem responder. O importante é que esta pergunta sobre a pergunta, ou estas perguntas sobre as perguntas, e sobre as respostas, esta cadeia de perguntas e respostas, enfim, esteja amplamente vinculada à realidade, ou seja, que não se rompa a cadeia...O que exigimos é que, havendo perguntas mediadoras, elas sejam sempre uma ponte entre a pergunta primeira e a realidade concreta...” (FREIRE, 2002, p.49-50).

Significa pensar em perguntas para se construir conhecimento sobre a realidade concreta para uma tomada de decisão.

3.1. Procedimentos para a leitura e interpretação do Boletim do SARESP 2013:

3.1.1. Participação dos alunos no SARESP

- a) Por que é necessário identificar e discutir o percentual de alunos que participam do SARESP?
- b) Qual o percentual total de alunos que participaram no primeiro dia da prova?
- c) Como está a participação dos alunos da escola em comparação com outras instâncias educacionais?
- d) Como esse percentual está distribuído nos diferentes segmentos de ensino?
- e) Qual o segmento que tem maior/menor participação de alunos na prova?

- f) Qual o significado de tais resultados? Identificação de causas e consequências?
- g) O que é necessário e possível fazer?

3.1.2. Médias do SARESP 2013

- a) De que forma foram constituídas as médias do SARESP?
- b) Quais as médias de Língua Portuguesa/ Matemática/História/Geografia nos segmentos avaliados?
- c) Qual o significado dessas médias em relação aos níveis de proficiência do SARESP?
- d) Quais são os níveis de proficiência do SARESP e quais seus significados?
- e) Qual o segmento está mais fragilizado no SARESP nas respectivas disciplinas avaliadas?
- f) Como a escola está em relação às médias do SARESP em comparação com outras instâncias educacionais?

3.1.3. Distribuição percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência das disciplinas avaliadas

- a) Qual o significado dos pontos na escala de proficiência do SARESP, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- b) Quais as habilidades requeridas em cada ponto da escala de proficiência do SARESP, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- c) Qual o percentual de alunos em cada ponto da escala de proficiência, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- d) Em qual ponto da escala se concentra a maior percentual de alunos, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- e) Qual o significado de mapear o percentual de alunos em cada ponto da escala de proficiência do SARESP?

- f) A partir desse mapeamento quais as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- g) A partir desse mapeamento quais as intervenções necessárias e possíveis?

3.1.4. Distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa/ Matemática/ História / Geografia/ Ciências/ Física/ Química / Biologia

- a) O que significa a classificação: insuficiente/suficiente/avançado?
- b) Qual a distribuição percentual de alunos a partir dessa classificação?
- c) Qual a distribuição percentual de alunos nos níveis de proficiência: abaixo do básico/básico/adequado/avançado?
- d) Qual a diferença entre esses dois conjuntos de classificações?
- e) Qual a diferença do significado entre os níveis de proficiência básico e adequado
- f) Qual o impacto para a escola fazer a leitura desses dados levando em consideração a classificação: insuficiente/suficiente?
- g) A partir desse mapeamento quais as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- h) A partir desse mapeamento quais as intervenções necessárias e possíveis?

3.1.5. Resultados comparativos da escola 2011-2013

3.1.5.1. Médias de proficiência com as metas esperadas

- a) Quais as médias em cada segmento e disciplina ao longo dos anos?
- b) Quais as metas estabelecidas para cada segmento nas disciplinas avaliadas?
- c) Qual o significado das metas esperadas em cada disciplina avaliada?

- d) Qual a diferença entre as médias de proficiência dos alunos em relação às metas esperadas em cada segmento e disciplina?
- e) A partir dessas identificações quais as possíveis considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- f) A partir das considerações quais as intervenções possíveis e necessárias?

3.1.5.2. Percentual de alunos nos níveis da escala de proficiência - 2011- 2013

- a) Como é a distribuição dos alunos por segmento e disciplina nos níveis proficiência ao longo dos anos? O que é possível identificar em relação a trajetória dos alunos da escola?
- b) Sendo possível identificar que os mesmos agrupamentos de alunos foram avaliados ao longo de um tempo, o que é possível observar em relação aos níveis de proficiência desses alunos em cada disciplina avaliada?
- c) A partir das identificações o que é possível considerar em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- d) A partir das considerações, quais as intervenções necessárias e possíveis?

Desta forma, compreende-se que o SARESP poderia ser favorável para a escola quando a análise do boletim é realizada a partir de uma leitura vertical (da escola como um todo) e/ou horizontal (dentro do ano/série) e, também, a análise comparativamente dos dados de todos os anos/séries, com intenção de levantar fragilidades e/ou avanços e, principalmente, a intervenção necessária e possível.

Para que o boletim do SARESP seja visto como instrumento pedagógico a análise do mesmo deve ser em conjunto com os Relatórios Pedagógicos, pois por meio destes é possível atribuir significado pedagógico aos níveis de desempenho dos alunos no SARESP. Todavia, conforme já mencionado, esses materiais ainda são pouco utilizados, o que necessita de um projeto de ação formativa para potencializá-los.

Olhar para os resultados anteriores do SARESP, a fim de analisar a evolução nos níveis de desempenho dos alunos, confere à escola uma visão mais ampla de sua trajetória histórica. A partir desses resultados, é possível acompanhar seu percurso; estimular seu reconhecimento como instituição social e cultural e extrair dos dados informações relevantes para sua atuação pedagógica.

Concorda-se, que o uso adequado dos dados do SARESP pode dizer sobre como o trabalho pedagógico está sendo realizado. Oferece pistas sobre o que os alunos estão aprendendo.

Portanto, a leitura e a interpretação dos dados do SARESP podem contribuir para algumas reflexões: Como está o desempenho da escola e dos alunos? Como a escola está se preparando para atender as necessidades dos alunos em todos os níveis de desempenho? Que intervenções pedagógicas pode-se realizar frente aos resultados? Desta forma, os dados do SARESP poderão, também, contribuir com os processos de autoavaliação da escola.

3.2. Procedimentos para leitura e interpretação dos resultados da AAP:

- 1- Por que é necessário preparar os professores para a aplicação das provas?
- 2- Qual o impacto das formas de aplicação com os resultados da prova?
- 3- Como preparar os professores para a aplicação da prova?
- 4- Como é o movimento de correção da prova envolvendo todos os professores? Por que isso é significativo?
- 5- Qual o significado de somente os professores de Língua Portuguesa e Matemática corrigirem as questões dissertativas/abertas?
- 6- Por que é importante estabelecer critérios para correção da prova?
- 7- Como as informações produzidas pela AAP são compiladas pela escola?
- 8- Por que é necessário identificar a quantidade de acertos e erros na prova, por turma e por aluno?
- 9- Por que há necessidade de identificar as habilidades requeridas nas provas de Língua Portuguesa e Matemática?
- 10- Por que há necessidade de identificar as habilidades mais fragilizadas em cada turma e por aluno nas provas de Língua Portuguesa e Matemática?

- 11- Por que é necessário identificar e analisar o significado dos distratores de cada questão da prova?
- 12- Como as informações produzidas pela AAP são tratadas pela escola?
- 13- Quais alunos estão enfrentando dificuldades para aprender?
- 14- Quais são essas dificuldades?
- 15- Como essas dificuldades são discutidas com os professores e alunos?
- 16- De que maneira os dados da AAP estão sendo utilizados pelos professores da escola em suas respectivas disciplinas?
- 17- De que maneira os dados da AAP podem auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem na escola?

A proposta é que AAP seja entendida como um processo de avaliação para tomada de decisão - as análises dos resultados são a partir do desempenho pautado no aluno favorecendo uma análise mais específica, ou seja, as habilidades requeridas, mesmo que básicas, podem auxiliar a escola a verificar pontos de avanço, estabilidade e fragilidade no processo de ensino e de aprendizagem - intervenções pedagógicas que podem se voltar à elaboração e aplicação de atividades que visem à recuperação dos alunos que apresentam defasagens nos estudos.

Para a equipe gestora participante da pesquisa, a AAP também favorece a escola: i- ter uma visão do micro para o macro, isto é, do aluno para a escola; ii- indicar como deve ser o trabalho do professor, uma vez que levanta hipóteses das dificuldades de aprendizagem dos alunos; iii- servir de instrumento modelar para o professor avaliar por habilidade; iv- estabelecer um plano de formação continuada para os professores para que haja compreensão de um Currículo por competências e habilidades; v- organizar o planejamento de aulas para se desenvolver as habilidades mais fragilizadas; vi- definir um foco no processo de ensino e aprendizagem tendo o envolvimento de todas as áreas do conhecimento.

3.3. Procedimentos para a leitura e interpretação dos resultados da avaliação dos docentes:

- 1- Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores esperamos que os alunos desenvolvam ao longo de seu percurso escolar?
- 2- Quais os critérios de avaliação estabelecidos pela escola?
- 3- Quais as séries/anos que apresentam maiores dificuldades? Por quê?

- 4- Quais as séries/anos que apresentam maiores avanços? Por quê?
- 5- Quais as disciplinas que apresentam maiores dificuldades? Por quê?
- 6- Quais as disciplinas que apresentam maiores avanços? Por quê?
- 7- Quais as atividades promovidas pelos professores foram consideradas bem sucedidas? Quais os fatores que levaram a isso?
- 8- O que os dados da avaliação bimestral dos docentes mostram em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- 9- Quais os aspectos de maiores avanços em relação ao processo de ensino e aprendizagem? A que se devem esses avanços?
- 10- A partir das análises, quais as intervenções necessárias e possíveis?

As avaliações elaboradas pelo professor ao longo dos bimestres são atividades que podem sugerir informações significativas de como o processo de ensino vem se desenvolvendo. Elas também ditam dados e conferem ao professor a possibilidade de intervir de forma mais imediata no aprendizado do aluno.

Todo esse processo em relação à avaliação promovida pelos docentes, conforme Gatti (2003) afirma confere a responsabilidade dos mesmos como avaliadores perante seus próprios alunos, e para isso é necessário que haja reflexão sobre suas concepções quanto ao papel da avaliação em seu trabalho com os alunos. É fundamental a atitude do docente diante do processo de avaliação, ou seja, como ele a concebe; como a situa em seu trabalho de ensino; como a realiza e como a utiliza.

Ainda, nessa etapa do trabalho, há o objetivo de discutir as possibilidades das relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes, com vistas a promover possíveis intervenções.

3.4. Procedimentos para articular os dados do SARESP, da AAP e das Avaliação dos Docentes:

Para esse processo é importante que a leitura e interpretação dos dados tenham sido realizadas para estabelecer as possíveis articulações, propõe-se os seguintes procedimentos:

- 1- Identificação do segmento mais fragilizado no SARESP;

- 2- Identificação do percentual de alunos, desse segmento, classificados nos pontos da escala de proficiência;
- 3- Identificação e compreensão do significado de cada ponto da escala de proficiência;
- 4- Verificação do desempenho dos alunos desse mesmo segmento na AAP;
- 5- Verificação do desempenho dos alunos desse mesmo segmento na avaliação dos docentes;
- 6- Com a sistematização da avaliação dos docentes, identificar os alunos com conceitos insatisfatórios;
- 7- Com a tabulação da AAP, identificar os alunos com maiores e menores acertos;
- 8- Com a tabulação da AAP por habilidades, por exemplo, numa determinada questão é requerida a habilidade de localizar informações explícitas em um texto, identificar os alunos que erraram tal questão. Fazer isso com cada questão, para ampliar a interpretação, identificar quais as questões que estão requerendo as mesmas habilidades e verificar se os mesmos alunos erraram as mesmas questões;
- 9- Estabelecer relações entre o desempenho dos alunos na síntese bimestral e na AAP, identificando as divergências e as convergências.
- 10- Apresentar aos alunos os dados identificados e analisar, juntamente com eles, os referidos dados, num processo de devolutiva.

Os procedimentos acima poderão suscitar muitas perguntas que, por meio de outras perguntas, poder-se-á construir conhecimentos sobre as práticas avaliativas da escola.

Com intenção de provocar esse processo de perguntar, algumas questões poderiam contribuir para o processo de autoavaliação da escola e as intervenções necessárias:

- 1- Como são as práticas avaliativas dos professores?
- 2- O que os professores pensam sobre as divergências e as convergências entre a avaliação deles e a AAP?
- 3) Como são trabalhadas tais divergências e convergências com os alunos e seus respectivos pais e responsáveis?
- 4) Em se tratando de divergências, qual a visão dos professores sobre a AAP?
- 5) Como os professores estão trabalhando um Currículo para desenvolver competências e habilidades?
- 6) Caso os professores, ainda, não trabalhem em sala de aula o desenvolvimento de competências e habilidades, o que poderia ser feito? O que é necessário saber para formá-los?
- 7) Tendo práticas avaliativas equivocadas, o que poderia ser feito para que haja mudanças nessas práticas? O que é necessário saber para formar os professores?

O processo de apresentação e validação dos procedimentos de como fazer a leitura, a interpretação e as possíveis articulações das avaliações externas com as avaliações internas, permitiu a revisão das seguintes questões: item 3.1.5 (perguntas d - e); item 3.1.6.2 (pergunta - a) e houve acréscimo de duas questões na leitura e interpretação da AAP, questões 2 e 3. Em relação à leitura e interpretação da avaliação promovida pelos docentes, houve revisão das questões 8 e 9.

Além disso, houve contribuições, da equipe de coordenação, na revisão da formatação de algumas questões para que haja melhor entendimento dos objetivos das mesmas.

Esse processo que envolveu a equipe gestora da escola e supervisão de ensino constitui-se num diálogo sobre avaliação nas escolas, e isso implica, como afirma Saul (2008), refletir sobre qual avaliação que nos interessa, por isso o paradigma da Avaliação Emancipatória, criado por Saul, que tem como referências teórico-metodológicas a avaliação democrática, a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante, foram as bases desse diálogo.

A constituição deste processo de construção coletiva garantiu maior segurança e representatividade na apresentação do ROTEIRO DE ANÁLISE DO SARESP, da AAP e da AVALIAÇÃO DOS DOCENTES, produto final do trabalho de dissertação, apresentado no próximo capítulo.

CAPITULO IV - ROTEIRO METODOLÓGICO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO SARESP, DA AAP E AVALIAÇÃO DOS DOCENTES

Para finalizar este trabalho e na perspectiva de pensar a ação supervisora em todo esse processo de como potencializar os dados dos SARESP, da AAP e das avaliações promovidas pelos docentes, apresenta-se uma proposta de roteiro, a partir do que foi vivenciado com uma equipe gestora de uma escola da rede estadual de educação.

Propõe-se que o roteiro envolva quatro fases de trabalho, a saber:

1. Primeira fase - ouvir o professor

Esse momento de escuta é fundamental para que a equipe gestora diagnostique o que os docentes pensam sobre avaliação externa. A partir das considerações dos mesmos a equipe gestora poderá iniciar a discussão sobre o significado das avaliações externas, com oportunidade de ampliar os saberes sobre as dimensões da avaliação e refletir sobre os objetivos das avaliações externas.

Para isso é necessário que a equipe gestora tenha como subsídios textos teóricos e documentos oficiais que tratam do assunto, pois o objetivo é de ressignificar o conceito de avaliação externa e analisar criticamente a avaliação proposta pelo SARESP e pela AAP.

Portanto, nessa fase, a proposta é a de promover uma ação formativa sobre avaliação externa. Para tanto, é necessário que os formadores, no caso a equipe gestora, reconheçam a estratégia formativa da problematização como favorecedora desse processo, isto é, a partir da escuta dos professores, o planejamento de questionamentos para que haja construção de conhecimentos e, principalmente, reflexão crítica das práticas educacionais.

2. Segunda fase – compreender os conteúdos básicos que fundamentam as avaliações

Nessa fase a proposta é de identificação dos conteúdos necessários para a leitura e interpretação dos dados gerados a partir da avaliação externa –

SARESP - e da AAP e, em seguida, a realização de sessões de estudos sobre tais conteúdos.

Pela pesquisa realizada junto a equipe gestora, da escola selecionada, foi possível identificar os seguintes conteúdos:

a. Avaliação e Currículo

- i. Os objetivos da avaliação do SARESP;
- ii. O Currículo Oficial;
- iii. A matriz de referência – competências e habilidades cognitivas para cada série/ano e disciplina;
- iv. A metodologia utilizada na elaboração dos itens da prova;
- v. Identificação e descrição das escalas de proficiências.

b. Avaliação na Escola

- i. Objetivos da Avaliação da Aprendizagem em Processo;
- ii. Articulação entre a AAP e SARESP;
- iii. O diálogo entre o Currículo, as avaliações e o processo de ensino e aprendizagem.

Os encontros formativos para a compreensão dos conteúdos que fundamentam as avaliações possibilitam tomar a avaliação como objeto de estudo e abre caminho para que os docentes possam analisar criticamente os seguintes aspectos relacionados à avaliação: Quem avalia e quem é avaliado? Para que se avalia? Como se avalia? O que se avalia? Como as informações e os conhecimentos gerados pelas avaliações são compartilhados? Como transformamos a realidade a partir da avaliação?

3. Terceira fase – leitura e interpretação dos dados do SARESP, da AAP e da avaliação dos docentes

O processo de leitura e interpretação dos dados do SARESP, da AAP e da avaliação promovida pelos docentes pode ser dividido em etapas:

3.1. Primeira etapa – coleta e organização dos dados

Em relação ao SARESP os boletins e relatórios pedagógicos, disponibilizados pela SEE são as fontes dos dados. Quanto à AAP e avaliação dos docentes, a tabulação e sistematização dos dados a própria escola realiza.

3.2. Segunda etapa – leitura e interpretação dos dados pela equipe gestora

Esse procedimento favorece o processo de discussão com os docentes, pois permite à equipe gestora direcionar o foco das necessidades e possibilidades em relação às intervenções pedagógicas.

3.3. Terceira etapa – leitura e interpretação dos dados pelos docentes

Num primeiro momento a leitura e interpretação dos dados individualmente, em seguida, coletivamente, tendo como comanda a identificação dos avanços e dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Nessa etapa é fundamental que a equipe gestora identifique o que os docentes destacam em relação aos dados, diagnosticando os saberes dos mesmos sobre a leitura e a interpretação dos dados, tendo como objetivo o planejamento de ações formativas.

3.4. Quarta etapa – discussões a partir de questões orientadoras

Com mediação da equipe gestora as discussões podem ser conduzidas a partir de questões orientadoras. O objetivo é o de aprofundar a análise sobre os dados, por isso o movimento de perguntar não pode ser fechado, mas há necessidade de um caminho para não se perder o foco, isto é, a melhoria dos resultados educacionais. Portanto, um possível caminho que foi construído e validado por uma equipe gestora é apresentado para essa etapa:

3.4.1. SARESP

3.4.1.1. Foco - participação dos alunos no SARESP

- a) Por que é necessário identificar e discutir o percentual de alunos que participam do SARESP?
- b) Qual o percentual total de alunos que participaram no primeiro dia prova?
- c) Como está a participação dos alunos da escola em comparação outras instâncias educacionais?
- d) Como esse percentual está distribuído nos diferentes segmentos de ensino?
- e) Qual o segmento que tem maior/menor participação de alunos na prova?
- f) Qual o significado de tais resultados? Identificação de causas e conseqüências?

g) O que é necessário e possível fazer?

3.4.1.2. Foco - médias do SARESP

- a) De que forma foram constituídas as médias do SARESP?
- b) Quais as médias de Língua Portuguesa/ Matemática/ História/ Geografia nos segmentos avaliados?
- c) Qual o significado dessas médias em relação aos níveis de proficiência do SARESP?
- d) Quais são os níveis de proficiência do SARESP e quais seus significados?
- e) Qual o segmento está mais fragilizado no SARESP nas respectivas disciplinas avaliadas?
- f) Como a escola está em relação às médias do SARESP em comparação com outras instâncias educacionais?

3.4.1.3. Foco - distribuição percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência das disciplinas avaliadas

- a) Qual o significado dos pontos na escala de proficiência do SARESP, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- b) Quais as habilidades requeridas em cada ponto da escala de proficiência do SARESP, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- c) Qual o percentual de alunos em cada ponto da escala de proficiência, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- d) Em qual ponto da escala se concentra a maior percentual de alunos, nas respectivas disciplinas avaliadas?
- e) Qual o significado de mapear o percentual de alunos em cada ponto da escala de proficiência do SARESP?
- f) A partir desse mapeamento quais as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

g) A partir desse mapeamento quais as intervenções necessárias e possíveis?

3.4.1.4. Foco- distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa/ Matemática/ História/ Geografia/ Ciências/ Física/ Química/ Biologia

a) O que significa a classificação: insuficiente/suficiente/avançado?

b) Qual a distribuição percentual de alunos a partir dessa classificação?

c) Qual a distribuição percentual de alunos nos níveis de proficiência: abaixo do básico/básico/adequado/avançado?

d) Qual a diferença entre esses dois conjuntos de classificações?

e) Qual a diferença do significado entre os níveis de proficiência básico e adequado

f) Qual o impacto para a escola fazer a leitura desses dados levando em consideração a classificação: insuficiente/suficiente?

g) A partir desse mapeamento quais as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

h) A partir desse mapeamento quais as intervenções necessárias e possíveis?

3.4.1.5. Foco - resultados comparativos da escola

3.4.1.5.1. Médias de proficiência com as metas esperadas

a) Quais as médias em cada segmento e disciplina ao longo dos anos?

b) Quais as metas estabelecidas para cada segmento nas disciplinas avaliadas?

c) Qual o significado das metas esperadas em cada disciplina avaliada?

d) Qual a diferença entre as médias de proficiência dos alunos em relação às metas esperadas em cada segmento e disciplina?

e) A partir dessas identificações quais as possíveis considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

f) A partir das considerações quais as intervenções possíveis e necessárias?

3.4.1.5.2. Percentual de alunos nos níveis da escala de proficiência

- a) Como é a distribuição dos alunos por segmento e disciplina nos níveis proficiência ao longo dos anos? O que é possível identificar em relação a trajetória dos alunos da escola?
- b) Sendo possível identificar que os mesmos agrupamentos de alunos foram avaliados ao longo de um tempo, o que é possível observar em relação aos níveis de proficiências desses alunos em cada disciplina avaliada?
- c) A partir das identificações o que é possível considerar em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- d) A partir das considerações, quais as intervenções necessárias e possíveis?

3.4.2. Avaliação da Aprendizagem em Processo

- 1- Por que é necessário preparar os professores para a aplicação das provas?
- 2- Qual o impacto das formas de aplicação com os resultados da prova?
- 3- Como preparar os professores para a aplicação da prova?
- 4- Como é o movimento de correção da prova envolvendo todos os professores? Por que isso é significativo?
- 5- Qual o significado de somente os professores de Língua Portuguesa e Matemática corrigirem as questões dissertativas/abertas?
- 6- Por que é importante estabelecer critérios para correção da prova?
- 7- Como as informações produzidas pela AAP são compiladas pela escola?
- 8- Por que é necessário identificar a quantidade de acertos e erros na prova, por turma e por aluno?
- 9- Por que há necessidade de identificar as habilidades requeridas na prova de Língua Portuguesa e Matemática?
- 10- Por que há necessidade de identificar as habilidades mais fragilizadas em cada turma e por aluno nas provas de Língua Portuguesa e Matemática?

- 11- Por que é necessário identificar e analisar o significado dos distratores de cada questão da prova?
- 12- Como as informações produzidas pela AAP são tratadas pela escola?
- 13- Quais alunos estão enfrentando dificuldades para aprender?
- 14- Quais são essas dificuldades?
- 15- Como essas dificuldades são discutidas com os professores e alunos?
- 16- De que maneira os dados da AAP estão sendo utilizados pelos professores da escola em suas respectivas disciplinas?
- 17- De que maneira os dados da AAP podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagens da escola?

3.4.3. Avaliação dos Docentes

- 1- Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores esperamos que os alunos desenvolvam ao longo de seu percurso escolar?
- 2- Quais os critérios de avaliação estabelecidos pela escola?
- 3- Quais as séries/anos que apresentam maiores dificuldades? Por quê?
- 4- Quais as séries/anos que apresentam maiores avanços? Por quê?
- 5- Quais as disciplinas que apresentam maiores dificuldades? Por quê?
- 6- Quais as disciplinas que apresentam maiores avanços? Por quê?
- 7- Quais as atividades promovidas pelos professores foram consideradas bem sucedidas? Quais os fatores que levaram a isso?
- 8- O que os dados da avaliação bimestral dos docentes mostram em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- 9- Quais os aspectos de maiores avanços em relação ao processo de ensino e aprendizagem? A que se devem esses avanços?
- 10- A partir das análises, quais as intervenções necessárias e possíveis?

4. Quarta fase - articulações entre as avaliações externas e internas

Essa fase constitui-se num movimento de diálogo entre os indicadores de avaliação, para que seja possível conhecer melhor os rumos do ensino e da aprendizagem na escola, pois as avaliações internas e externas estão a serviço da aprendizagem dos alunos.

Desta forma, indicam-se os seguintes procedimentos, divididos em etapas, a serem realizados pelos docentes com coordenação da equipe gestora:

4.1. Primeira etapa

- 1- Identificação do segmento mais fragilizado no SARESP;
- 2- Identificação do percentual de alunos, desse segmento, classificados nos pontos da escala de proficiência;
- 4- Verificação do desempenho dos alunos desse mesmo segmento na AAP;
- 5- Verificação do desempenho dos alunos desse mesmo segmento na avaliação dos professores;
- 6- Com a sistematização da avaliação dos professores, identificar os alunos com conceitos insatisfatórios;
- 7- Com a tabulação da AAP, identificar os alunos com maiores e menores acertos;
- 8- Com a tabulação da AAP por habilidades, por exemplo, numa determinada questão é requerida a habilidade de localizar informações explícitas em um texto, identificar os alunos que erraram tal questão. Fazer isso com cada questão, para ampliar a interpretação, identificar quais as questões que estão requerendo as mesmas habilidades e verificar se os mesmos alunos erraram as mesmas questões;
- 9- Estabelecer relações entre o desempenho dos alunos na síntese bimestral e na AAP, identificando as divergências e as convergências;
- 10- Apresentar aos alunos os dados identificados e analisar, juntamente com eles, os referidos dados, num processo de devolutiva e construção de conhecimentos.

4.2. Segunda etapa

Discussão coletiva, coordenada pela equipe gestora, por meio da problematização, sobre as divergências e convergências entre os resultados das avaliações praticadas na escola.

4.3. Terceira etapa

Elaboração, coletiva, de um plano de intervenção para melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Todo o processo desse caminho metodológico deve ser registrado de diferentes formas, contribuindo com o processo de autoavaliação da escola, outro desafio que precisa ser enfrentado por aqueles que acreditam nos processos avaliativos como necessários para tomada de decisão com intencionalidade de buscar a melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional é um campo fértil para muitas discussões e construção de saberes. Conhecimentos necessários àqueles que acreditam que por meio dos processos avaliativos é possível a construção de uma educação de qualidade para todos.

Partindo destas convicções propôs-se como objetivo do trabalho elaborar, juntamente com uma equipe gestora de uma escola da rede estadual de São Paulo, um caminho metodológico para que os dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes pudessem ser utilizados para contribuir com a reflexão dos professores a partir dos dados que eles têm a disposição na escola para que as dificuldades encontradas possam ser superadas. Acredita-se que estabelecer um processo de coleta, leitura, interpretação e análise crítica dos dados permite a construção de caminhos para autoavaliação da própria Unidade Escolar.

Observa-se que as análises do SARESP, realizadas na escola, não se concentram nos resultados apresentados, os professores e gestores procuram atribuir os resultados ao que consideram “causas” e estas são geralmente, identificadas numa perspectiva de justificativa de fragilidades, com culpabilizações dos alunos e das famílias ou ainda de razões externas à escola. Contribui para este processo de justificativas e atribuição de responsabilidade pelos resultados, o fato do SARESP desenvolver um mecanismo de classificação entre as escolas, responsabilização das mesmas e dos seus alunos pelos seus resultados.

Assim, as iniciativas de utilização dos resultados de avaliação pelos gestores escolares ainda encontram pouco eco na dinâmica da escola, praticamente limitando-se em obter informações sobre seus resultados. Na ótica dos profissionais da escola a avaliação mais valorizada é aquela que ocorre no âmbito de competência de cada professor na sala de aula.

Os estudos sobre os usos da avaliação de sistema no contexto escolar e para a melhoria da qualidade da educação demonstraram que esta deve estar pautada na construção de instrumentos avaliativos que permitam analisar as características e os valores culturais da comunidade escolar, a organização do

trabalho pedagógico nas escolas e os investimentos financeiros destinados à educação, isto significa que a avaliação não deve ser vista somente como resultado, mas sim como processo para tomada de decisão.

Esses estudos apontam, também, a necessidade de uma nova governança na educação, ou seja, para se construir uma boa escola é necessário organizações mais flexíveis, capazes de adaptar-se a contextos sociais complexos, o que requer maior autonomia, uma política de subjetividade, o desenvolvimento de responsabilidades pelos resultados e a constituição de equipes diretivas com competências para lideranças pedagógicas. Sem esses elementos as avaliações são inúteis e não promoverão melhoria da aprendizagem.

Na perspectiva de que a avaliação externa seja utilizada em toda sua potencialidade pelas escolas, sem que estas percam a autonomia pedagógica e didática, mas subsidiando a definição de prioridades e encaminhamentos para aprimorar o trabalho desenvolvido, estabeleceu-se um diálogo com os membros da equipe gestora da escola selecionada para que a proposta do presente trabalho fosse acolhida, no sentido de que as atividades realizadas em parceria poderiam contribuir com a gestão pedagógica da unidade escolar o que permitiu aos participantes aceitarem voluntariamente desenvolver a pesquisa e colaborar efetivamente durante todas as etapas.

O trabalho foi iniciado a partir dos seguintes procedimentos: identificação por meio do Plano de Gestão, das características gerais da escola, destacando os perfis de comunidade, educandos, professores e equipe gestora; identificação e análise sobre as percepções da equipe participante sobre avaliação externa; identificação, análise e problematização dos dados do SARESP e da AAP da Unidade Escolar e elaboração de um roteiro como proposta de trabalho para ação supervisora favorecendo às escolas analisarem os dados do SARESP e da AAP para a superação dos problemas identificados.

Após vários encontros, com discussões, reflexões e construção de saberes sobre a proposta do trabalho, permitiu-se destacar em relação ao SARESP, que houve um tempo para reconhecer sua potencialidade na prática pedagógica da escola, tal reconhecimento só se deu após a implantação e entendimento do significado da AAP.

Acredita-se que isso se deve justamente pelo fato de visualizarem como os gestores do sistema educacional implantaram as políticas de intervenção, a partir da avaliação externa, para a melhoria das escolas. Cita-se, como exemplo, a classificação das escolas em prioritárias e não prioritárias e a política de bonificação e é possível inferir que acreditam que há um aprofundamento das desigualdades entre as escolas, uma vez que os insumos disponibilizados não dialogam com as reais necessidades destas, causando um sofrimento entre os atores diretos dos processos pedagógicos, pois acabam se sentindo os únicos responsáveis pelos problemas educacionais.

Esse fato pode constituir-se numa dificuldade para que se compreenda a potencialidade dos dados do SARESP na avaliação institucional da Unidade Escolar que, conforme exposto no material teórico adotado para o trabalho, há necessidade de se conjugar a avaliação externa com a autoavaliação e que elas devem ser complementares, pois cada uma tem vantagens para certos propósitos: avaliação interna, sendo uma avaliação formativa pode promover a melhoria e a externa proporcionando informações sobre os resultados do sistema, pode ser favorecida em sua realização quando se apoia em relatórios feitos nos processos de autoavaliação. Uma prática ainda muito insuficiente, por parte dos gestores escolares, merecedora de estudos, reflexões e proposituras.

Em relação à AAP, compreende-se que o processo de implantação, no que se refere à participação dos atores escolares, foi semelhante ao do SARESP, isto é, não houve escuta dos professores, professores coordenadores e dos diretores de escola para tal ação e mesmo assim a aceitação foi um pouco mais tranquila e há um esforço para que haja melhoria das aprendizagens dos alunos a partir desse instrumento. O fato da AAP ser elaborada por agentes externos, mas de uso interno, e trazer as dificuldades de aprendizagens, a partir do Currículo prescrito, de cada aluno tenha favorecido para esse movimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que a AAP assume um caráter híbrido no que se refere à questão de ser ou não uma avaliação externa, ou seja, é elaborada por agentes externos, mas é de uso exclusivo dos agentes da/na escola.

A dificuldade que se coloca em relação à AAP é de potencializá-la nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que vários professores ainda têm dificuldades em reconhecer um processo de ensino e aprendizagem por competências e habilidades e, ainda, práticas avaliativas que não consideram o processo da devolutiva como momento de formação do aluno. O que requer um plano de formação continuada para os professores.

Trabalho de formação continuada realizado a partir da sala de aula, pensado juntamente com os professores, considerando as necessidades dos mesmos, e com foco nas aprendizagens dos alunos, pois de acordo com referencial teórico utilizado, para mudar a prática da avaliação requer a formação do educador para que se trabalhe na conquista do sonho com uma escola democrática.

Após as reflexões, realizadas juntamente com a equipe de coordenação da escola, apresentou-se um procedimento de como fazer a leitura, a interpretação e as possíveis articulações das avaliações externas com as avaliações internas para que a equipe gestora seja fortalecida nesse processo de avaliação e tomada de decisão.

O Roteiro, elaborado juntamente com a equipe gestora, para a leitura e análise dos dados do SARESP, da AAP e das avaliações dos docentes, foi a partir de perguntas por ter como pertença os princípios da pedagogia freireana. Compreende-se a potencialidade da pergunta dentro do contexto e, principalmente, o exercício de pensar em quais outras perguntas são necessárias. Significa pensar em perguntas para se construir conhecimento sobre a realidade concreta para uma tomada de decisão.

Ressalta-se, também, que todo o processo vivenciado neste trabalho permitiu reconhecer a necessidade de compreender as representações que as equipes gestoras têm em relação aos processos avaliativos para que ação supervisora possa apoiar as escolas na construção de um processo de autoavaliação, desafio ainda a ser conquistado.

Diante do exposto, acredita-se que este trabalho tenha fornecido contribuições para a ação supervisora no apoio, acompanhamento e na ação formativa às equipes gestoras das escolas, uma vez que o papel do supervisor de ensino é, também, o de formador de formadores.

Finalmente, é preciso destacar, ainda, que este trabalho ocorreu em um espaço restrito de atuação profissional. Desta forma, serve, essencialmente, como referência que pode ser aprimorado com a continuidade de estudos mais abrangentes sobre o tema abordado.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.M; BRAVO, M.H.; MACHADO, C. **Avaliação Externa e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências**. Est. Av. Educ., São Paulo, VL. 24, nº 54, p. 12-31, jan/abr. 2013.

AMARO, Ivan. **Avaliação Externa da Escola: Repercussões, Tensões e Possibilidades**. Est. Aval. Educ., São Paulo, VL 24, nº 54, p.32-55, jan/abr. 2003.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Progressão Continuada e do Saesp na Avaliação Escolar: Tensões, dilemas e tendências**. 2009, 189 F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

BOLÍVAR, Antonio. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação**. Tradução de Mónica Franco. Nova Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012. (Desenvolvimento Profissional de Professores, 16).

BOLIVAR, Antonio. **Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna**. Gest. Ação, Salvador, v.9, n.1, p.37-60, jan./abr.2006.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. **Três Gerações de Avaliação da Educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educ. e Pesq., São Paulo, VL. 38, nº 2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

DEPRESBITERIS, Léa; TNARES, Marialva Rossi. **Diversificar é Preciso...Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem**. São Paulo: Ed. Senac. São Paulo, 2009.

Estudos e Pesquisas Educacionais – nº 2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita- São Paulo.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Universidade Católica de Santos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. 2008. 91F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2008.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GATTI, Bernadete A. "O professor e a avaliação em sala de aula." Estudos em avaliação educacional 14.27 (2003): 97-114.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo?** Estudos em Avaliação Educacional, VL 17, nº 34, maio/agosto 2006.

GUEDES, Patrícia Mota; BLASIS, Eloisa de; ALVARSE, Ocimar Munhoz; FALSARELLA, Ana Maria. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliação Externa, perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. São Paulo: CENPC: Fundação Itaú Social, 2013.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Artmed Editora, 2001.

HOFFMAN, Jussara. **Mito e Desafio uma Perspectiva Construtivista**. Ed. Mediação, 36ª Edição. São Paulo 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação o que pratica a escola?** In: Gestão e Avaliação da Educação Pública. Cad. Gestão do Currículo. CAED. Ceará.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as Escolas Estaduais de São Paulo para quê? Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000**. Curitiba: Editora CRU, 2010.

MORASCO JUNIOR, Orlando Carlos; GAMA, Renata Prenstteter. **Avaliação Externa e as Repercussões em uma escola de baixo rendimento**. Rev. Educ. PUC – Campinas, Campinas, 18 (1): 1078 – 114, jan/abr. 2013.

NAVES, Marisa L.P. Sala Ambiente: **Metodologia da Pesquisa Científica**. UFPE – Universidade Federal de Pernambuco | CEAD – Coordenação de Educação a Distância da UFPE.

http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpe/file.php/1/coord_ped/sala_4/pdf/Metodologia-do-Trabalho-Cientifico.pdf

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. Texto apresentado no Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, na 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003. Poços de Calda (MG).

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliação Externa e o Trabalho de Coordenador Pedagógico: estudo de uma rede municipal paulista**. 2012. 141 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2012.

RUSSELL, Michael K; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicação**. 7ª ed. Porto Alegre. AMGH, 2014.

SAUL, Ana Maria. **Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação**. Revista de Educação. PUC – Campinas, Campinas, nº 25, p. 17-24, novembro/2008.

SILVA, Vandrê Gomes da; GIMENES, Nelson A.S.; MORICONI, Gabriela M. **Uso da Avaliação Externa por equipes gestoras e profissionais docentes: Um estudo em quatro redes de ensino público**. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SOUSA, Clarilza Prado. **Dimensões da avaliação educacional. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, p. 101-118, 2000.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação Institucional: Elementos para Discussão**. In: *O Ensino Municipal e a Educação Brasileira*, Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. São Paulo: SME, 1999.

SOUZA. S.M.Z; OLIVEIRA, R.P. **Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências**. Cad. Pesqu. Vol. 40, nº 141. São Paulo. P.1014. Dez. 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. **Igualdad de oportunidades y política educativa**. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 123, p. 555-572, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: Análise e Propostas**. Estudos em Avaliação, nº 27, p. 41-76, jan/jun/2003.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. **Política de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: Av. Pol. Púb. Educ., Rio de Janeiro, VL 19, nº 73, p. 769-792, out/dez. 2011.

Indicadores da qualidade na educação ensino fundamental 4ª Edição. Coordenação Ação Educativa | Unicef | Mec. | Inep. São Paulo. Abril/2013.

Avaliação da Aprendizagem em Processo. Comentários e Recomendações Pedagógicas. Subsídios para Professor de Língua Portuguesa. 7º ano do Ensino Fundamental – Prova de Língua Portuguesa. São Paulo. 2014.

Resolução SE 74/20013.

www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201311080074. acesso em 06/09/2014.

ANEXOS

ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE
TEMA: AVALIAÇÃO EXTERNA
TRANSCRIÇÃO DE FALAS
Fala da coordenadora do ensino médio:
1. depende (risos) do aspecto pedagógico do aspecto trabalhoso
2- eu acho importante a única coisa e que às vezes ela chega num momento que a gente está meio que né ali...
3- mas assim, eu acho que ela realmente mostra muita coisa pra vários professores e pra gente das dificuldades,
4- mas eu sinto, pelo menos pelo meu grupo, que os professores de português e matemática, mais de matemática, ainda sente muita resistência com relação a questão de... assim oh: olha ta aqui está mostrando as dificuldades, vamos partir então de trabalhar em cima destas dificuldades que a prova da sala está apresentando.
5- a gente passa, a gente fala, mas eu vejo que pra alguns professores vai se perdendo.
6- a AAP é externa.
7- assim o resultado que dá na AAP reflete na nota, quando vem o resultado final do bimestre bate com a dificuldade da sala.
8- a gente analisa o resultado de uma sala com o resultado final do bimestre e mostra as dificuldades. As salas que tiveram mais dificuldades apresentam a sala com média menor, apresentou dificuldade na matemática na física.
9- eu acho pra mim que eu ainda preciso fazer com que os professores absorvam essa prova como realmente pra ele como importante se a gente não conseguir trazer o professor para isso, a gente também trava né.
10- é um meio do próprio sistema se auto avaliar. Avaliar se aquilo que está apresentando como proposta está funcionando dentro de um sistema deles. se vai ter que ter reformulações ou não. se está sendo aproveitado ou não.
Fala da vice-diretora:
11- então, eu não sei qual é a ideologia do SARESP, mas eu vejo que quando veio a proposta, que ele surgiu, ele veio como sistema de avaliação único pra todas as escolas até por conta da falta de compromisso de algumas instituições em relação a avaliação.
12- mais ou menos eu me recordo dessa ideologia, mas não sei se de fato é essa. Quando ele foi proposto, o SARESP em si, ele veio como um sistema de avaliação único para verificar o nível de aprendizagem dos alunos tendo em vista que muitas instituições e escolas não tinham esse compromisso, essa responsabilidade com a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto que a gente tinha muito problema em relação a questão da escola que dava prova, do professor que dava prova, do professor que não dava prova. Então nesse debate, nessas capacitações, nessas formações, ele veio e surgiu com essa proposta.
13- que algo que a gente tem, por exemplo, eu entendo como deficiência que eu não entendo do sistema até hoje que é, por exemplo, o resultado. Esse resultado do SARESP dos nossos alunos eu vejo que eles estão sempre muito bem qualificados nos resultados do SARESP, mas não atingem as margens exigidas

pela avaliação, eles não atingem os resultados estabelecidos pela instituição SARESP.
14- mas não que o aluno não saiba que ele não tenha conhecimento. se você for verificar os níveis de aprendizagens dos demais você vê que ele está bem qualificado em relação aos demais. Ele não está qualificado ao próprio resultado da unidade, então eu vejo isso como uma defasagem. Porque você acaba sendo avaliado por um processo, vamos dizer assim que está sendo instituído de baixo pra baixo. Você não tá vendo a base, que é o aluno.
15- eu vejo essa deficiência em relação ao SARESP: é uma avaliação... um sistema de avaliação unificado pra você ver o resultado no geral do estado de São Paulo é ótimo você tem como fazer esses apontamentos, você tem como fazer essas analogias, mas, eu ainda acho que é falha essa questão de você estabelecer um resultado baseado naquilo.
16- que é assim o ser humano ele tende ao se desenvolver muda-se a cultura, muda-se o ritmo, muda-se todo o processo. Então, por exemplo, eu estabeleci um ritmo com um tipo de aluno e hoje tenho outro tipo de aluno é outra perspectiva é outra visão e eu tenho que avaliar esse aluno baseado na visão anterior, no resultado anterior. Isso não quer dizer que você não trabalhe com a criança, que você não oriente, que você não desenvolva. Eu estou falando isso nas duas visões quanto de gestão quanto de professor é complicado isso.
17- igual a AAP esse ano ela já veio prevendo o conteúdo que seria trabalhado com o aluno no decorrer do bimestre. Anteriormente a AAP era o conteúdo que o aluno tinha que ter base pra que você pudesse avançar com o conteúdo que a meu ver é muito mais proveitoso. Porque, como que você vai fazer uma avaliação do que aluno não viu? Do que aluno não conhece?
18- igual a AAP desse segundo semestre, de acordo com que verificamos pelo menos essa foi a observação que nós fizemos, o conteúdo que ela estava trazendo ali, ela estava prevendo o conteúdo do bimestre inteiro. Anteriormente não, o conteúdo abordado era que o aluno tinha de ter de base. Que raramente eles iam muito melhor, eles iam muito melhor naquela avaliação no termo anterior. Porque realmente ele viu, esclareceu as dúvidas dele, ele já chegou a um nível de aprendizagem em relação aquele conteúdo.
Fala da coordenadora do ensino fundamental:
19- bom eu penso diferente, pra mim a avaliação externa é avaliação que não é elaborada pela escola. Que alguém elabora para dar uma olhada em alguma coisa da escola. SARESP é obvio é avaliação externa que pra mim tem objetivo de não avaliar o aluno, mas a instituição, a qualidade da instituição através do rendimento do aluno.
20- não sei, não estudei os documentos com relação a AAP não sei até hoje de onde veio essa proposta do objetivo dela.
21- eu tenho assim um objetivo importante dela é atender uma demanda que eu ouvia muito há algum tempo atrás quando estava ainda dando aula que era assim: ahhh, mas o SARESP não fala sobre aluno, como a gente vai saber qual é o aluno que era assim que agora está diferente? Até que ponto a gente pode estabelecer comparativo? Então eu acho que a AAP atende essa necessidade, essa demanda que o professor vivia falando em toda discussão do SARESP qual é o aluno que está abaixo do básico? Qual é o aluno que está no básico? Eu acho que a AAP responde isso.

22- mas eu não consigo ver a AAP como avaliação totalmente externa, apesar de você ter colocado isso, estou tomando a AAP como externa, mas o resultado da AAP não é para o externo é para nós né. Embora ela não seja elaborada por nós, mas ela é pra nós, a gente tem condições de olhar aluno por aluno e ver qual é a habilidade, qual é a competência.

23- que é articulado ao SARESP que você não consegue enxergar qual é o aluno que tem ou não aquela competência que está naquele nível e você consegue ver isso na AAP. Então eu tenho visto ela como avaliação interna, tenho tomado os dados dela assim e tenho também enxergado como avaliação diagnóstica.

24- e aí quando a gente observou nas discussões que os alunos tiveram mais dificuldades na sétima edição do que na sexta. Parece que na sétima, em minha opinião, que eu folhei, tive a oportunidade de verificar exercício por exercício principalmente de matemática, ela estava muito mais elaborada estava muito mais detalhada para cada questão tinha uma habilidade ali que estava sendo observada mais tinha muitas outras impressas ali que aluno ia precisar daquelas habilidades também para resolver aquela outra. Achei ela muita mais elaborada nesse sentido mais ampla. Então obvio os alunos foram bem pior nessa principalmente em matemática.

25- eu penso assim que se a gente olhar pelo lado do conteúdo a gente vai cair nessa história de ah...é porque era o conteúdo que não foi dado ainda; se eu olhar pra ela como avaliação diagnostica talvez seja o conteúdo que o meu aluno tem que ter. se eu fosse professora eu daria uma avaliação diagnostica a cada vez que eu fosse entrar no bimestre. Não é o conteúdo que deveria ter sido dado e não foi. É o conteúdo que vai ser dado, mas ele não está sendo avaliado, está sendo avaliado a habilidade que ele já tem para aquele conteúdo novo. Porque se eu olhar a AAP enquanto uma avaliação externa e que não seja diagnóstica ela não tem sentido como é que eu vou está avaliando um conteúdo que eu não dei? Então não é avaliação.

26- a única coisa que eu posso fazer com ela é enxergar como avaliação elaborada por externos, mas utilizado por interno e tem como característica diagnostica porque dentro do que está ali enquanto conteúdo foi aplicado mas enquanto habilidade, mesmo que aquele tipo de exercício não tenha sido explicado, os alunos que tem habilidade ele consegue fazer, consegue fazer em termos, pelo menos um caminho, metade do exercício ele consegue fazer.

27- quando veio a AAP eu enxerguei da mesma forma [comparação com o caderno dos alunos] como é que eu elaboro um exercício para avaliar habilidade? Essa é a maior dificuldade do professor ele não sabe isso a gente também não sabe. Como que eu avalio habilidade e não conteúdo. Então eu penso que essa avaliação AAP ela vem pronta e os dados dela são para nós, mas ela vem pronta porque a gente não tem como fazer isso com tanta precisão, mas na medida que a gente tiver, ela vai parar de vir pronta. Eu acho que ela é para ser um método, um método de leitura e não é para ela ser uma avaliação externa. Por isso que eu não acredito que ela cumpra esse papel de avaliação externa, embora ela tenha essa característica.

Fala da diretora:

28- SARESP lá traz, ele tinha uma intenção que era responder algumas questões para outros órgãos que não era só a questão da educação. Não consigo ter isso como uma coisa muito clara que ele vem para colaborar de fato para a melhoria da escola, isso não me convence.

<p>29- a intenção do SARESP é mostrar resultado para algumas coisas das quais eles estão lá devendo né. Então o Brasil precisa estar com 100% de alfabetização até o ano de tal, 2015. É tantas escolas precisam estar dentro de... ai a intenção foi e ai infelizmente ou, para isso tentar dar conta, eles vincularam o abono nessa questão.</p>
<p>30- a intenção do abono também não foi sem pensar, foi: vamos botar os caras com muita vontade de ganhar dinheiro, que aliás é pouco, mas pode dar um ponta pé ai nessa situação de resultados do SARESP das quais eles precisam mostrar pro banco de desenvolvimento e para outros órgãos ai.</p>
<p>31- Então é é eu falo que eu não penso que trabalho numa escola para o SARESP, eu trabalho numa escola para o aluno aprender. O SARESP vem, o aluno vai fazer. Criar dentro da escola uma certa cultura de que é importante participar do SARESP, eu isso sempre acreditei, mas não participar do SARESP ou ter um bom resultado no SARESP porque eu quero que a escola ganha dinheiro ou quero que o abono venha e tal. Eu quero trabalhar para mostrar que a escola é capaz de ter qualidade, que é capaz de melhorar, capaz de ter bons resultados.</p>
<p>32- e ai é obvio que a gente fica muito triste a quando a forma como ele vem sendo tratado pelo governo, é essa forma: que eu vou privilegiar todos os ruins que é isso que acontece, eu vou privilegiar as escolas que não alcançaram, eu vou privilegiar as prioritárias, ela vai ganhar isso , ela vai ganhar aquilo, ela ganha um monte de coisas inclusive recursos metodológicos, estratégias, instituições que vem para dentro da escola ,que ajuda, que colabora, coisas materiais dinheiro e tal para os caras continuarem sendo ruim e que é bom ser ruim.</p>
<p>33- bom então eu penso que a intenção do SARESP é que ainda não foi alcançada nem pelo governo nessa perspectiva de que: eu preciso enxergar como estão minhas escolas, nem para as escolas que não mudam nunca, porque é prioritária.</p>
<p>34- quantos anos tem o SARESP? 1996. Então tem 8 anos? to ruim na matemática heim 18 anos. Mudou. A intenção não foi alcançada pelo que eu entendo nem pelas escolas que recebem uma série de recursos humanos econômicos e pedagógicos para melhorar porque não é isso que vai fazer essa mudança, ela continua prioritária conheço algumas escolas que são prioritárias desde a época que eu estava na diretoria em 2009, que eu trabalhava em parte dessa região que a escola era vermelha era por cor: vermelho, laranja, amarelo, azul e verde e ela continua sendo vermelha , ela continua prioritária.</p>
<p>35- quantos anos tem o SARESP? 1996. então tem 8 anos? to ruim na matemática heim 18 anos. Mudou. a intenção não foi alcançada pelo que eu entendo nem pelas escolas que recebem uma série de recursos humanos econômicos e pedagógicos para melhorar porque não é isso que vai fazer essa mudança, ela continua prioritária conheço algumas escolas que são prioritárias desde a época que eu estava na diretoria em 2009 , que eu trabalhava em parte dessa região que a escola era vermelha era por cor: vermelho, laranja, amarelo, azul e verde e ela continua sendo vermelha , ela continua prioritária.</p>
<p>36- ahh humm é a intenção de o governo implementar uma avaliação externa para 5.900 escola né é para mostrar esse resultado para alguém que é quem na verdade faz todas as contribuições para a educação. Tinha um dinheiro para se gastar, era preciso gastar então vamos vincular uma coisa na outra e tal. Eu acho que não deu certo. Parar discutir o SAREP acho que positivamente ele deu certo em poucas escolas, poucas escolas porque quem é prioritária continua sendo prioritária, melhora um ano e vira prioritária de novo. Melhorou pô, melhorou, ele entendeu que é pra fazer. Não entendeu no ano seguinte é prioritário de novo. Então a</p>

intenção de melhorar a vida, a qualidade da escola, se é que o SARESP tinha ele não alcançou. De verdade.

37- e pra escola... a escola também não consegue ler isso como algo que vem para contribuir, tanto é que nós estamos aqui. Há 18 anos, e a gente ta aqui discutindo como o SARESP pode contribuir na análise dos dados pra um melhor desenvolvimento da escola, você não tá fazendo isso pra desenvolvimento da PUC nem do seu mestrado você ta fazendo para o desenvolvimento da escola, para ajudar a escola clarear algumas coisas para melhorar seus resultados. e nós já tamo fazendo isso há 18 anos. Se foi a intencionalidade melhorar a escola ele também ainda não alcançou. Com relação ao SARESP eu penso que precisa avançar tanto no que ela se dispõe na secretaria, na forma como que a escola está fazendo ou deixando de fazer muitas vezes.

38- com relação à avaliação interna que é algo novo pra gente consigo ver o seguinte: no primeiro momento dela foi pura resistência inclusive para pós né.. é mais trabalho e tal.

39- mas eu consigo ver duas coisas muita positivas: a primeira é a forma como ela vem para envolver a equipe gestora ela não ta acontecendo só com os coordenadores, então o diretor o vice diretor é obrigado ou por boa vontade ou porque acredita mesmo na questão pedagógica estar perto. Ou aquele que não acredita ele é obrigado estar perto de alguma forma.

40- então é isso: algo que veio pra mudar e junto com isso vieram outras coisas, foram pensando em outras situações a formação do diretor a formação do vice diretor e ai é legal extremamente positivo a gente tem escutado de colegas falando que há anos uma formação para diretor e pra vice não acontecia e aconteceu o melhor gestão melhor ensino e isso foi muito interessante e a outra coisa foi a forma como veio essa formação né que ela veio de fato para atingir aquela pessoa que estava sempre muito distante em função de outras coisas que a escola exige então eu vejo, por exemplo, hoje eu acho uma delícia eu sentar num grupo e ver o diretor discutir essa questão do menino, eu acho uma delícia as vezes eu fico assim: gente há quatro anos atrás isso não acontecia, há dois anos atrás, isso não acontecia. e hoje acontece, então é uma coisa que acho que AAP vem para revolucionar o papel do diretor o papel da gestão nesse processo pedagógico. E veio acompanhado de outras coisas, faz com que todo mundo se mobilize. Então assim, nós temos que decidir como ela vai ser aplicada, que dia, como é que vai ser a correção, quem é que vai fazer a correção. Nós vamos ter que mandar o menino embora? temos que manter o menino? Não é uma coisa fácil. Então o primeiro momento foi um momento de resistência total, inclusive nossa, mais trabalho pra gente! Caramba! Não acredito vem tudo pronto! Eles vomitam e nós temos que engolir! Eu inclusive na primeira. É uma coisa que agonia. Depois a gente vai percebendo que ela vem munida de outras coisas que possibilitam que o trabalho da gente que parece ser louco... mas valorizado. Valorizado! E que a gente percebe que muitas coisas que a gente não sabia e que agora sabe, que vai ficando sabido com relação algumas coisas das quais não se discutia e você percebe que outras pessoas estão aprendendo para te ajudar.

ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE	
TEMA: AVALIAÇÃO EXTERNA	
Sub Categorização (Sem definição a priori)	Organização da Categorização
<p>1- Define da Avaliação por dois critérios (1) (2) (40)</p> <ul style="list-style-type: none"> • AAP mostra dificuldades para os professores e para equipe gestora (3) (4). • Resistência dos professores e da equipe gestora em relação à AAP (4) (5) (9) (27) (38). • AAP se articula com os resultados das avaliações dos professores (7) (8). • AAP é externa (6). • Avaliação externa – autoavaliação do sistema (10). • SARESP – avaliação única para todas as escolas (11) (12) (15). • SARESP – verifica o nível de aprendizagem dos alunos (12). • Resultados do SARESP – não se articula com os resultados internos (13). • SARESP – avaliação para ver o resultado geral das escolas do Estado de São Paulo e comparar. (15)(33). • AAP – agora prevê o conteúdo que será trabalhado no bimestre. Antes era o que o aluno deve saber para avançar no conteúdo (17) (18). • Avaliação externa – avaliação que não é elaborada pela escola. (19). • SARESP, avaliação externa com objetivo de avaliar a qualidade da instituição por meio do rendimento dos alunos (19). • AAP – não sei de onde veio (20). 	<p>Percepção de Avaliação Externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Elaborada por agentes externos à escola. b) SARESP é uma avaliação externa. c) Autoavaliação do sistema. <hr/> <p>Percepções do SARESP:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) É uma avaliação unificada para todas as escolas. b) Verifica o nível de aprendizagem dos alunos c) Os resultados não se articulam com os resultados internos. d) É uma avaliação para ver o resultado geral das escolas do Estado de São Paulo e comparar. e) É uma avaliação externa com objetivo de avaliar a qualidade da instituição por meio do rendimento dos alunos. f) Não demonstra o nível de aprendizagem de cada aluno. g) Tem intenção fora da educação. h) Não tem a intenção de melhorar a educação ou as escolas. i) Está articulado ao bônus para as escolas melhorarem. j) Classifica as escolas em prioritárias para que recebam recursos. k) Os resultados chegam às escolas muito tarde. <hr/> <p>Percepções da AAP:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Vista por dois critérios: como aspecto pedagógico e muito trabalho para a escola. b) AAP é uma avaliação com características de externa (elaborada por agentes externos), mas de uso interno c) Mostra as dificuldades dos alunos;

<ul style="list-style-type: none"> • AAP – responde a uma demanda que o SARESP não respondia, ou seja, SARESP não demonstra o nível de aprendizagem de cada aluno a AAP sim. (21) (22) (23). • AAP – Tem característica de avaliação externa, mas não é totalmente externa, é para uso interno. (22) (27). • AAP – Avaliação Diagnóstica (23) (24) (25) (26). • Diferença de resultados da AAP entre a 6ª edição e a 7ª edição. (24). • AAP – avalia a habilidade requerida na série em que o aluno está (24) (25) (26). • AAP – não avalia conteúdo, mas a habilidade que o aluno necessita para a série em que está (25) (24) (26). • Dificuldade de o professor elaborar instrumentos para avaliar habilidade (27). • AAP – como modelo para o professor aprender a elaborar avaliação por habilidade. (27). • SARESP – intenção fora da educação (28) (29) (30) (36). • SARESP – não tem a intenção de melhorar a educação ou as escolas (28) (31) (33) (34) (36) (37). • SARESP está articulado ao bônus para as escolas melhorarem (29) (30) (31) (35). • Resultados negativos no SARESP classifica as escolas prioritárias para receberem recursos (32) (33) (34). • Resultados do SARESP chegam as escolas muito tarde(35). • Bônus não está tendo o efeito que se deseja, ou seja, melhorar os resultados educacionais (35). 	<ul style="list-style-type: none"> d) Os resultados dos alunos na AAP se articulam com os Resultados das avaliações internas. e) Há resistências dos professores em relação à AAP. f) Houve resistências por parte da equipe gestora. g) É necessário os professores reconhecerem a importância da AAP. h) Diferença entre a 6ª edição da AAP em relação à 7ª edição. i) Avalia conteúdo. j) Demonstra o nível de aprendizagem de cada aluno. k) É para uso interno. l) É uma avaliação diagnóstica. m) Não avalia conteúdo, avalia habilidade requerida para a série em que o aluno está. n) Serve de modelo para que o professor aprenda a elaborar avaliação por habilidade. o) Aproxima o diretor do pedagógico. p) Discussão com possibilidades de aprendizagem para todos.
---	---

<ul style="list-style-type: none">• AAP- aproxima a direção do pedagógico (39)• Contexto atual – formação para o diretor de escola – MGME (40)• AAP – discussão com possibilidades de aprendizagem. (40)	
--	--

ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE	
TEMA: AVALIAÇÃO EXTERNA	
2º Registros	Sub Categorização
<p>Questões para aprofundar as percepções: Vocês falaram que uma das características da Avaliação Externa é de que é elaborada por agentes externos? O que significa isto? Deveria ser elaborado pela escola? “A avaliação externa porque ela vem de uma demanda de fora da secretaria porque ela é elaborada por pessoas que a secretaria compõe lá os grupos. Não acho que ela tem que ser elaborada por nós. Só acho que esse grupo tem que ter o pé no chão da escola. Esse povo lá...está há quinze, vinte anos fora da escola. Então olhar para as questões da escola... eles precisam. Antes era diferente. ...” Especificamente o SARESP: é externa porque são contratadas instituições externas. É externa só por isso? “Também porque o objetivo é para avaliar a rede. Quem tem objetivo de avaliar a rede é órgão maior, o Estado, que é o órgão externo a escola. SARESP, às vezes da impressão que não está focado na questão do crescimento do nosso país, enquanto educação do Brasil. Voltado para atender uma demanda internacional, para um ranking. Enfim, para questões políticas. Se a gente cresce na educação no país abrem-se muitas portas no exterior. Se a intenção fosse melhorar a partir do que a gente tem, do que é oferecido, do nosso contexto. Poderia ser feito a partir da realidade de cada região, de cada escola. Do que é oferecido de fato, o currículo real. A questão não é essa, o que se estabelece como meta é muito quantitativa, ela está muito longe de algumas realidades. Avaliação externa não poderia ser elaborada pela própria escola. Acho que tem que ter um currículo. Acho que tem que ter uma coisa para nivelar. O</p>	<p>Percepções sobre avaliação externa:</p> <p>a- Características: elaboradas por agentes externos, atendendo a uma demanda também de fora e não considera o “chão da escola”.</p> <p>b- SARESP é uma avaliação externa.</p> <p>c- O SARESP não faz uma autoavaliação da escola.</p> <p>d- Tomada de decisão pelo governo</p> <p>Percepções sobre o SARESP:</p> <p>a- É uma avaliação externa;</p> <p>b- Objetivo avaliar a qualidade da instituição por meio do rendimento dos alunos.</p> <p>c- Tem intenção de melhorar a escola:</p> <p>I- Não é a partir do contexto real da escola.</p> <p>II- Porque classifica as escolas.</p> <p>III- Tem <i>ranking</i>/tem o bônus.</p> <p>IV- Os recursos disponibilizados são só para as prioritárias.</p> <p>d- A meta estabelecida está muito longe da realidade.</p> <p>e- Não é justo, pois não considera a realidade da escola.</p> <p>f- Apesar dessas características faz uma avaliação da escola.</p> <p>g- A escola utiliza os dados do SARESP.</p> <p>I- Antes da AAP- discussão política pela aceitação ou não dos resultados.</p> <p>II- Depois da AAP – formação dos professores para compreensão do Currículo por competências e habilidades; a partir dos resultados priorização de um foco no trabalho pedagógico e atribuição de aulas por perfil dos professores.</p> <p>h- Diferenças em relação a AAP:</p> <p>I- Todos os dados do SARESP vem pronto;</p> <p>II- SARESP avalia o Currículo Ideal;</p> <p>III- Avaliar o resultado final de um ciclo de estudo, como foi o desempenho dos</p>

<p>SARESP dá entender em algumas nuances que ele dá metas que parece que não dá para ser atingida. Não está a partir da nossa realidade. A meta não é construída a partir do nosso chão, mas de um ideal.”</p> <p>Por que autoavaliação? Quem toma decisão? Se há tomada de decisões, essas são para escola?</p> <p>Quem toma decisão a partir dessa avaliação é o governo. É a Secretaria. Ela se avalia. Até que eu questionaria...até que ponto a Secretaria nos representa? Autoavaliação é você avaliar sua própria ação. Então quando existe a elaboração dessa prova é para eu entender o que está acontecendo no meu sistema. Então, “Maria” não dá para fazer uma autoavaliação de uma coisa que você não ofereceu e quando as pessoas que são contratadas para elaborar as questões e que estão fora da escola, ela não dão oportunidade da autoavaliação.</p> <p>As decisões são tomadas por um nivelamento e que não é muito justo. Não é uma autoavaliação porque não parte de uma ação. Tomada de decisão é para escola? O SARESP não é.</p> <p>SARESP = IDESP</p> <p>Explicação sobre a composição do IDESP.</p> <p>A SEE não olha justamente para os resultados. A avaliação não é justa. Não é avaliada por cada competência de cada escola.</p> <p>Vocês falaram que o SARESP tem por objetivo avaliar a qualidade da instituição por meio do rendimento dos alunos. Podemos afirmar que o SARESP faz uma avaliação da Escola?</p> <p>Sim. Embora tenha todos aqueles porém, não é justo, pois não considera o ponto de partida, o contexto.</p> <p>Como a escola utiliza os resultados do SARESP?</p> <p>Preparação dos professores para lidarem com essas questões das competências e habilidades. Entender a diferença de avaliar por competências e não por conteúdos. Promover a formação dos</p>	<p>alunos no final de um ciclo de estudos, é verificar, é constatar esse resultado;</p> <p>IV- Dependendo de como são feitas as análises há incomodo individual ou coletivo.</p> <p>Percepções da AAP:</p> <p>- Diferença em relação ao SARESP:</p> <p>I- Visão micro para o macro – do aluno para a escola.</p> <p>II- Possibilidade do professor trabalhar a dificuldade do aluno.</p> <p>III- Possibilidade de diagnosticar o trabalho do professor.</p> <p>IV- Maior autonomia da escola quanto ao uso dos dados coletados.</p> <p>V- As questões são preparadas tendo em vista o que se espera que os alunos devam saber.</p> <p>VI- Pode ser considerada uma avaliação interna, mesmo sendo elaborada por agentes externos.</p> <p>VII- Provoca incomodo individual em relação aos professores.</p> <p>b- AAP – caracterizada por dois pontos de vista: aspecto pedagógico e aspecto trabalhoso:</p> <p>I- Pedagógico – objetivo claro, análise e usos dos resultados para definir intervenções</p> <p>II- Trabalhoso – exigência de conhecimento/competências específicas e tempo.</p> <p>III- relação do tempo com os recursos necessários para o trabalho: quanto mais recursos, menos tempo requerido.</p> <p>c- características da AAP:</p> <p>I- Levanta hipóteses das dificuldades de aprendizagem – é necessário fazer a devolutiva com os alunos;</p> <p>II- Instrumento modelar para avaliar habilidade;</p> <p>III- Pode ser diagnóstica – depende do uso que se faz dela.</p> <p>d- Evidências sobre a resistência dos professores:</p> <p>I- Não promover a devolutiva de forma adequada;</p>
---	---

<p>professores. Professores reverem seus planejamentos.</p> <p>Isso só aconteceu com a chegada da AAP. Antes era uma discussão mais política do que pedagógica. Não queriam discutir, com o seguinte argumento: “se é uma avaliação externa porque temos que discutir isso”.</p> <p>Quais as decisões que a escola tomou a partir dos resultados do SARESP?</p> <p>Colocamos no Plano de Gestão: Principal decisão: Trabalhar a competência leitora porque os resultados demonstram fragilidade em matemática devido à dificuldade na leitura. Trabalhar a competência leitora será o foco na escola. Principalmente no 9º ano. Outra decisão: atribuição de aulas, perfil dos professores para alguns anos.</p> <p>O que significa dizer que o SARESP tem intenções “fora da educação”?</p> <p>Atender <i>ranking</i>. Contexto internacional. Mostrar para o mundo que é possível o Brasil crescer na educação. O Bônus, por exemplo, demonstra o desespero de tentar mudar os resultados da educação.</p> <p>Qual evidencia de que o SARESP não tem intenção de melhorar as escolas?</p> <p>O que a SEE chama de intenção: recursos financeiros? Investimento financeiro? A estratégia que se usa não está sendo eficiente. Há uma intenção, todavia a estratégia é equivocada porque não observa o individual da escola, não se leva em consideração o contexto da escola (questionário socioeconômico). A intenção esta só para as escolas prioritárias.</p> <p>Foi possível inferir que vocês veem diferenças entre o SARESP e a AAP. Vamos identificar melhor essa diferença? Por que há diferença? Qual a diferença?</p> <p>AAP – temos a visão do micro para o macro. Do aluno para a escola. Professor com possibilidade de trabalhar com as dificuldades dos alunos.</p> <p>É possível diagnosticar o trabalho do professor.</p>	<p>II- Não se implicar com análise dos resultados.</p> <p>e- Usos dos resultados:</p> <p>I- Formação dos professores;</p> <p>II- Planejamento de aulas;</p> <p>II- Definição do foco no processo de ensino e aprendizagem.</p>
---	--

SARESP vem pronto. Correção Externa. Critérios que não conhecemos. Tudo feito externamente.

AAP não. Nós que corrigimos é nós que analisamos.

Na AAP são elaboradas questões que se espera que os alunos devam saber. Por isso não há problemas de ser elaborada por alguém externamente à escola. Porque é o que se espera do aluno para aquela série.

SARESP não, ele avalia como se tivesse oferecido para todos os alunos aquilo (currículo) e a gente sabe que não é verdade.

Tá aí a diferença currículo real, ideal...

AAP pode ser considerada interna. AAP mesmo sendo elaborada por equipes externas é interna. Não é isso que vai determinar que ela é uma avaliação externa.

É objetivo da avaliação que vai determinar qual a diferença entre o SARESP e a AAP:

O SARESP é uma avaliação externa e o foco dela é avaliar o resultado final de um ciclo de estudo, como foi o desempenho dos alunos no final de um ciclo de estudos, é verificar, é constatar esse resultado.

AAP avaliação para diagnosticar o que o aluno sabe para dar prosseguimento aos estudos.

AAP provoca incomodo individual. Eu sei quem foi o professor dos alunos.

SARESP provoca incomodo geral e não individual

[Discordância da coordenadora]

Foi possível os professores ficarem incomodados após a análise do SARESP.

Depende de como as análises são realizadas. Depende dos usos que se fazem dos resultados.

Qual relação do diagnóstico realizado pela AAP com o diagnóstico realizado pelos professores?

Os professores não têm a prática de se fazer diagnóstico de aprendizagem. Mas

fazem diagnóstico do contexto socioeconômico. Quando fazem. Pensamos que fazem mais uma justificativa do que um diagnóstico.

Houve a afirmação de que há resistências dos professores em relação à AAP.

Por quê? Quais evidências?

Porque é novo, incomoda. Falta de informações. Não houve consulta. Quando entendemos o significado não há resistência. Evidências: Na hora de dar devolutiva, os professores fazem justificativas em relação aos erros. Outra evidência: na hora da tabulação e análise há professores que não se implicam.

[Outra afirmação: É necessário os professores reconhecerem a importância da AAP.]

O que poderia ser feito para que os professores reconhecessem a importância da AAP?

Formação dos professores.

[Vocês afirmam que a AAP é uma avaliação diagnóstica. Quais elementos da AAP evidenciam isso?]

Vários: primeiro vem no início do semestre; a forma como as questões são colocadas exige habilidades que deveriam ser trabalhadas no ano anterior; Devido ao trabalho que se faz com os resultados é possível identificar as necessidades dos alunos.

Foi falado que a AAP poderia ser utilizada como modelo para os professores aprenderem a elaborar avaliação por habilidade. A AAP é o melhor instrumento para avaliar os alunos? Que outros instrumentos poderiam ser utilizados?

Não. É modelo no sentido de que é possível avaliar por habilidade. Inclusive o instrumento de observação do aluno pode ser por habilidade.

Quais outros instrumentos o professor utiliza para avaliar os alunos?

Observação, oralidade, seminário, pesquisa, produção textual. Posso avaliar

por habilidade em qualquer um desses instrumentos.

Como os professores estão utilizando os resultados da AAP?

No planejamento. Para se fazer o planejamento. Identificar as habilidades

Pensando que há outras disciplinas no Currículo, como os professores dessas disciplinas estão utilizando os resultados da AAP?

Não podemos afirmar pelo que eles dizem: professores de geografia levando mapas para fazer a leitura. Química, produção de texto. Leitura de gráfico. Professores dando foco na leitura.

Como a equipe gestora está utilizando os resultados da AAP?

Formar os professores. Convencer os professores de que nas práticas docentes é necessário identificar quais as habilidades necessárias para os alunos, tanto para o ensino quanto para a avaliação.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS INTERPRETATIVAS

Quanto às percepções sobre avaliação externa

Avalia o sistema de ensino, por exemplo, o SARESP. É elaborada por agentes externos à escola, a partir de uma matriz do currículo prescrito pela SEE. Não considera os contextos reais da escola, ou seja, não leva em consideração o currículo real, as condições estruturais de ensino e de aprendizagem das escolas.

Quanto às percepções do SARESP

É uma avaliação do sistema com objetivo de avaliar a qualidade das instituições escolares por meio do rendimento dos alunos e as decisões devem ser tomadas pelo governo. O objetivo dessa avaliação não é reconhecido, ou seja, melhorar a qualidade das escolas, pois não é a partir do contexto real da unidade escolar; porque classifica as escolas e as tomadas de decisões são para as escolas consideradas prioritárias; porque há o ranking delas; as metas estão muito longe da realidade das escolas, ou seja, não é justo e há a relação com bonificação, medida de “desespero” por parte dos gestores para a melhoria.

Atualmente, só após a chegada da AAP, o SARESP, apesar de como a SEE vem utilizando os dados, a escola reconhece como uma possibilidade de avaliar a escola em alguns aspectos do Currículo, pois os resultados demonstram o percentual de alunos nos níveis de proficiência do Currículo prescrito.

Quanto às percepções da AAP

É diferente do SARESP, pois é uma avaliação diagnóstica, as questões são preparadas tendo em vista o que se espera que os alunos devam saber para a série/ano em que estão, ou seja, avalia as habilidades requeridas. A AAP possibilita que as equipes escolares tomem decisões, pois viabiliza à escola: ter uma visão do micro para o macro, isto é, do aluno para a escola; do professor trabalhar a partir da dificuldade do aluno; fazer diagnóstico do trabalho docente, uma vez que demonstra algumas dificuldades de aprendizagem de cada aluno e usar os dados coletados de

forma autônoma. Pode ser considerada uma avaliação interna, mesmo sendo elaborada por agentes externos. A equipe gestora considera dois aspectos um pedagógico e outro administrativo, pois há análise e uso dos resultados para definir as intervenções, mas consiste na necessidade de conhecimentos competências específicas e tempo para a coleta, sistematização e análise dos dados. Em relação ao tempo afirma-se que quanto mais recursos, menos tempo requerido. A AAP enfrenta menos resistência dos professores e é um instrumento de avaliação modelar para os professores.

A partir da percepção dessa equipe gestora

Características do SARESP

- 1- Avaliação de sistema, pois avalia a qualidade da escola por meio do rendimento dos alunos;
- 2- Todos os dados do SARESP vêm prontos;
- 3- Avalia o Currículo Ideal;
- 4- Avalia o resultado final de um ciclo de estudo, como foi o desempenho dos alunos no final de um ciclo de estudos, é verificar, é constatar esse resultado;
- 5- Dependendo de como são feitas as análises há incomodo individual ou coletivo.

Características da AAP

- 1- Avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem, dependendo do uso que se faz dela;
- 2- Mesmo sendo elaborada por agentes externos levanta hipóteses das dificuldades de aprendizagem – é necessário fazer a devolutiva com os alunos;
- 3- Avalia habilidades requeridas para as séries/anos a partir do Currículo prescrito.

Sobre a tomada de decisão, a equipe gestora considera que

Em relação ao SARESP, somente depois da chegada da AAP, os dados passaram a ser utilizados pela escola para:

- a) Formação dos professores para compreensão do Currículo por competências e habilidades;
- b) Priorização de um foco no trabalho pedagógico;

- c) Atribuição de aulas por perfil dos professores.

Quanto a AAP:

- a) Formação dos professores para compreensão do Currículo por competências e habilidades;
- b) Planejamento de aulas;
- c) Definição do foco no processo de ensino e aprendizagem.