

Avaliação da aprendizagem em processo e o controle do currículo

Process learning assessment and the curriculum control

Maísa Malta
Hilda Maria Gonçalves da Silva
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho - UNESP
Araraquara-SP / Franca-SP-Brasil

Resumo

O estudo tem como objetivo analisar a Avaliação da Aprendizagem em Processo, instrumento proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, comparando o seu perfil ao referencial teórico de duas abordagens de avaliação em educação: a avaliação da aprendizagem e a institucional externa. A análise é composta por pesquisa bibliográfica acerca do tema e documental através da matriz de referência e documento orientador da avaliação em processo. O estudo revela a ênfase dada nos últimos anos às avaliações externas com objetivo de atingir indicadores de mercado e de regular resultado, responsabilizando as instituições e seus agentes. Considera-se também pela análise, que a Avaliação da Aprendizagem em Processo configura-se mais como uma avaliação regulatória de controle do currículo, do que de acompanhamento do aprendizado dos alunos, ainda que seja possível fazê-lo em algum aspecto.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Avaliação externa; Currículo;

Abstract

The study aims to analyze the Process Learning Assessment, an instrument proposed by the São Paulo state Department of Education, comparing its profile to the theoretical reference of two assessment approaches in education: the assessment learning and the external institutional. The analysis consist of bibliography research, and documentary throught the reference matrix and guiding document of process learning assessment. The study reveals the emphasis given in recent years to the external evaluations as the goal of reaching market indicators and achieving the regular result, making the intitutions and their agents responsible. It is also considered by analysis that the Process Learning Assessment is configured more as a regulatory assessment of curriculum control than monitoring students' learning although is possible to do in some aspect.

Key words: Learning Assessment; External Evaluation; Curriculum

Introdução

O artigo é fruto de pesquisa referente à avaliação da educação, bem como de inquietações da prática docente mediante a crescente presença de avaliações externas no contexto educacional brasileiro e o uso de seus resultados.

O objetivo do estudo é analisar um instrumento de avaliação presente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) também chamada de avaliação processual, no tocante às suas características e função, verificando se este instrumento cumpre o papel de avaliar a aprendizagem dos alunos como prescreve em sua formulação, ou possui caráter de controle do currículo e da prática docente.

O artigo é composto por pesquisa bibliográfica de estudos que discutem a avaliação da aprendizagem e a avaliação na perspectiva da regulação por meio de seus resultados. Também utilizamos análise documental das Matrizes de Referência para a avaliação processual dos anos iniciais do ensino fundamental (MR), Caderno do Professor e Documento Orientador de aplicação e correção de quatro edições da AAP de 2019, disponibilizados pela Secretaria Estadual do Estado de São Paulo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), a avaliação possui diferentes formulações e no campo educacional possui três abordagens básicas: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa e avaliação das redes de Educação Básica. Neste estudo contemplamos duas destas abordagens: a avaliação da aprendizagem e a institucional externa.

No primeiro momento discutimos a avaliação da aprendizagem na perspectiva de autores que a defendem como parte do processo de ensino aprendizagem e uma ação reflexiva do professor e do aluno como Hoffman (1994; 2004), Leal (2003), Carminatti e Borges (2012).

Em seguida tratamos da avaliação como mecanismo de controle, a análise perpassa pelo uso de avaliações externas em grande escala cada vez mais frequentes nos sistemas de ensino, como uma das influências da política neoliberal na educação, fomentada por volta dos anos 90 no Brasil e que se expandiu nas últimas décadas. Para tanto nos apoiamos nos estudos de Dias Sobrinho (2002), Afonso (2001; 2013), Terrasêca (2016) e Santana (2019).

No terceiro tópico discutimos a avaliação de aprendizagem em processo, comparando seu processo de formulação, objetivos e metas com o referencial teórico. Finalmente, tecemos algumas considerações pertinentes à implementação da AAP nas escolas no contexto de avaliação externa.

Avaliação da aprendizagem

O ato de avaliar faz parte da atividade humana em suas diversas atuações, constitui um processo intencional, ou seja, revela intenções, significados e propósitos. (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Dias Sobrinho (2002, p.37) afirma que a “avaliação tem muitas faces”, com significados e finalidades diversas “ela produz sentidos, consolida valores, traduz interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública”, política e ética apesar de muitas vezes ocultar estas dimensões por sua face técnica.

Mesmo diante dos avanços das ciências e técnicas, questões básicas permeiam o campo da avaliação como: o que é e de que estamos tratando ao se falar de avaliação. O autor destaca o termo “campo da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.38) exatamente por não ser algo simples e restrito.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais a avaliação da aprendizagem:

[...] tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas (BRASIL, 2013, p.61).

Para Carminatti e Borges (2012, p.168) as mudanças históricas referentes ao conceito de avaliação da aprendizagem podem ser divididas em quatro gerações de seu campo conceitual e temporal: “décadas de 20 a 40, avaliação relacionava-se diretamente com o significado de medida; entre os anos 50 e 70, como alcance de objetivos: entre 60 e 80, avaliação como subsídio de julgamento, e após a década de 80 a avaliação como negociação”. Havendo também nestes períodos a coexistências destes diferentes significados.

No entanto, o que predominou por muito tempo na educação e ainda encontramos resquícios ao se avaliar a aprendizagem, é a concepção de avaliação baseada na medida de resultados, na exclusiva classificação dos alunos, apoiada no modelo “transmitir- verificar-

registrar” (HOFFMANN, 1994, p.51) e que desconsidera a aprendizagem como um processo de construção.

Para Leal (2003) a avaliação da aprendizagem possui várias funções, as quais a autora destaca:

[...] avaliar para identificar conhecimentos prévios; avaliar para conhecer as dificuldades e planejar atividades adequadas; avaliar para verificar o aprendizado e decidir o que precisa retomar; avaliar para verificar se os alunos estão em condição de progredir; avaliar para verificar a utilidade/ validade das estratégias de ensino; avaliar as estratégias didáticas para redimensionar o ensino. (LEAL, 2003, p.30)

Com as novas discussões acerca do tema e no Brasil principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 e demais leis que a regulamentam, a questão da avaliação passa a ser discutida por especialistas e educadores, no sentido de construir novos sentidos para este importante aspecto da educação escolar.

De acordo com Hoffmann (2004), a tendência dos principais estudiosos do assunto é procurar superar a concepção positivista e classificatória das práticas avaliativas, para uma ação consciente e reflexiva tanto do aprendiz quanto do professor, favorecendo o diálogo entre os envolvidos. Termo como avaliação contínua e formativa, passou a ser frequente em pesquisas e documentos oficiais, o que remete outro olhar para a avaliação e para aprendizagem, conforme nos mostra Hoffmann (1994). Para ela, a avaliação que se opõe ao caráter meramente classificatório é a mediadora definida como:

[...] ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 1994, p.51)

Nesta perspectiva, o aprender passa a ser processo de construção do saber, em que o próprio indivíduo, organiza suas experiências, há a participação ativa de quem aprende com o conhecimento. A avaliação é parte do processo de construção do conhecimento, a reflexão do professor e sua ação provocativa é o que leva ao saber e o acompanhar ganha sentido de rever caminhos e possibilitar novas ações em favor da aprendizagem. Portanto, avaliar a aprendizagem é um ato de questionar e transformar o educar (BRASIL, 2013).

A ação de avaliar transforma-se também em uma ação da aprendizagem um momento de ação- reflexão – ação, que se reflete nas intervenções do professor em seu

próprio planejamento e ação pedagógica, bem como no currículo e no projeto pedagógico da instituição (CARMINATTI; BORGES,2012).

A avaliação, baseada na ação pedagógica reflexiva, implica na melhoria da situação avaliada. Em se tratando da avaliação da aprendizagem, sua finalidade não é o registro do desempenho escolar no final do processo apenas, como ocorre com a avaliação classificatória, mas sim a observação contínua de todas as manifestações de aprendizagem durante o caminho percorrido, para que assim sejam desenvolvidas ações educativas, que visem à promoção e a melhoria das evoluções individuais. Portanto, professor e aluno são protagonistas neste processo que é direto e próximo, considerando a realidade de cada estudante e as situações de ensino e de aprendizagem.

Avaliação externa como mecanismo de controle

Como vimos, a avaliação possui características diferentes de acordo com o propósito a que serve. Neste tópico abordamos outra vertente da avaliação, a institucional, cujo foco não é o aluno individualmente, mas sim a escola, o sistema de ensino e seus atores.

Enquanto na avaliação da aprendizagem a responsabilidade de avaliar é do professor e da escola, nesta nova abordagem a escola e os professores é que são avaliados por meio de instrumentos externos. Se na avaliação da aprendizagem avançamos para concepções formativas e mediadoras, olhando para o processo e não apenas para os resultados, conforme ressalta Hoffman (2004), na avaliação institucional prevalece o caráter classificatório e regulatório, não de alunos, mas das escolas e dos profissionais.

Conforme Dias Sobrinho (2002) nos últimos tempos a avaliação ganhou destaque nas reformas dos sistemas educativos e transformações dos Estados modernos. Para Afonso (2001, p. 27) articulados ao currículo, “os procedimentos de avaliação constituem hoje uma dos mais importantes meios de controle da educação”.

A este propósito, de controle, a avaliação externa tem ganhado um espaço e um protagonismo jamais visto, principalmente no meio educacional, por meio dela políticas educacionais têm sido propostas, metas estabelecidas, programas e currículos formulados. Isso se deve a necessidade de busca de resultados e alcance aos indicadores de eficácia e eficiência, balizadores dos setores administrativos e econômicos.

Santana (2019) chama de avaliação externa toda avaliação realizada ou idealizada por órgãos externos, ainda que seja aplicada e corrigida por membros da própria instituição

como os professores, é externa, pois não foi pensada pela própria equipe conforme o contexto singular de cada escola. Será em larga escala se abranger todo um sistema, como as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que ocorrem em nível nacional. Também pode ser censitária ou amostral, censitária quando avalia todos os alunos de um mesmo ano de um determinado sistema e amostral quando avalia alguns alunos de todos os anos ou de alguns anos.

De acordo com Terrasêca (2016, p.156) a necessidade de se avaliar tem levado a um “pensamento único, segundo o qual apenas o que é avaliável e avaliado tem valor”. Esta realidade está relacionada à outra, a necessidade de competir, de superação de metas, de manter-se em um cenário mercadológico, posta pelo contexto atual e influenciada pela globalização e por organismos internacionais com ideais neoliberais. Uma das dimensões das políticas neoliberais na educação é a presença do Estado- Avaliador.

A concepção de Estado Avaliador, como um estado que controla, fiscaliza, mas não é provedor dos benefícios e dos serviços públicos ou responde apenas por uma pequena parte desses serviços, surgiu com os ideais neoliberais e com a crise do Estado de Bem Estar Social (SANTANA,2019).

Conforme Arêas (2011), o Estado de Bem Estar Social teve seu auge em países capitalistas no período pós segunda guerra, com abrangência da ação estatal no acúmulo de capital, crescimento da produtividade e do consumo, reprodução da força de trabalho e investimentos sociais (saúde, educação, segurança e subsídios). O autor destaca que as políticas sociais não se generalizaram em todos os países capitalistas e a conquista de direitos importantes foi por meio de luta da população, não como presente do Estado.

Em meados dos anos 70 houve um longo período de recessão com a queda do petróleo, que aliado às transformações do capitalismo como globalização, competitividade internacional e reestruturação produtiva (terceirização, uso de tecnologia e redução de mão de obra) causou o enfraquecimento do Estado. Para Zamberlan e Silveira (2014) tal crise favoreceu o avanço das políticas neoliberais e seus apoiadores que já criticavam fortemente o modelo de Estado provedor, encontraram nos “crescentes déficits dos serviços públicos”(ARÊAS,2011,p.61), inflação e desemprego a justificativa para propor reformas administrativas com vistas a diminuição de gastos do Estado e defesa do mercado.

Diante desse contexto, a avaliação que sempre esteve presente como uma política pública, sofreu uma mudança de foco o que se deu por volta da década de 80.

No Estado de Bem Estar Social, a avaliação servia para analisar o rendimento dos programas sociais e melhorá-los, destinando mais verbas a eles, no Estado Avaliador, prevalece à lógica de controle e da racionalidade orçamentária, que implica redução dos investimentos.(SANTANA, 2019, p.38).

Afonso (2013, p.271) caracteriza o Estado Avaliador em três fases, a primeira surge ao longo dos anos 80,“como parte de mudanças sociais, políticas e culturais mais amplas, desencadeadas nesse período histórico, nomeadamente, pela viragem neoconservadora e neoliberal”. Para ele, neste momento a avaliação passa a constituir-se como um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública, não somente na área educacional, mas, sobretudo nela.

Na segunda fase do Estado-Avaliador, de 90 até os anos 2000, permanece o controle social e suas faces no meio educacional por meio do currículo, de políticas de mérito, de responsabilização e de avaliações, principalmente as de larga escala, no entanto, a relação veladaentre Estado e organismos internacionais é escancarada e os efeitos dos processos de globalização são inevitáveis, ou seja, os mecanismos de regulação agem como definidores e forte influentes das políticas públicas educacionais. Conforme Santana (2019, p.38) o Estado Avaliador “criou os sistemas avaliativos, portanto, como uma forma de controlar a educação”.

No Brasil, o aparato legal que legitima a avaliação externa e em larga escala inicia-se com a Constituição (1988) e é reforçado pela LDBEN (1996) mediante a explícita função do Estado em avaliar a educação básica e superior. Os sistemas de ensino passaram a ser avaliados por instrumentos externos “como meio de reforçar o controle dos resultados e assegurar a qualidade” (SANTANA, 2019, p.39). O termo qualidade passou a ser diretamente vinculado à avaliação por resultados.

O conceito de qualidade em educação é multifacetado e comporta diversas abordagens. Na concepção de Demo (2005 *apud* Borges, 2019) qualidade possui duas faces as quais denomina de formal e política. A formal corresponde ao aspecto metodológico dos meios e a política ao aspecto ético referente aos valores sociais, uma dimensão da realidade social e histórica do indivíduo e da sociedade.

Corroborando com esta afirmação Dias Sobrinho (2002) afirma que só há qualidade em educação se houver necessidade e importância social.

Para Freitas (2005 *apud* Borges, 2019, p.117) a qualidade é produto de avaliação institucional coletiva, baseada no projeto político pedagógico da escola, nesta qualidade que o autor denomina de “qualidade negociada”, prevalece um amplo diálogo e negociação entre os envolvidos a cerca das necessidades da escola, por meio de discussão coletiva.

Quando considerada pela visão técnica da avaliação a qualidade é também concebida e avaliada por termos quantificáveis e objetivos. Nessa perspectiva qualidade é traduzida pelos indicadores de eficiência, eficácia, efetividade e equidade.

Dias Sobrinho (2002) afirma que, valores da sociedade vigente interferem na vida das pessoas. Portanto, isso justifica como valores econômicos e gerenciais tão em evidência nos dias atuais, influenciam também a educação e o porquê das avaliações externas serem fundamentadas por critérios e indicadores comuns da área econômica e administrativa. Para o autor, a atual ideologia de mercado tem como valores a busca pela competência, eficiência e a utilidade (valores utilitários e práticos – referentes mais ao ter do que ao ser), valores que predominam também nas avaliações externas realizadas pelo Estado e nos indicadores por elas produzidos.

As discussões sobre qualidade e a criação dessas avaliações não contaram com a participação de profissionais da educação, principalmente os de educação básica, também não foram consideradas diferentes concepções de educação e suas finalidades, apenas foi enfatizado a questão custo benefício e “a necessidade de divulgação de resultados”. “A educação passou a ser vista como um serviço, não como um direito, e a escola como uma organização, não como uma instituição” (SANTANA, 2019, p.39).

A escola concebida como organização tem a qualidade como produto da competição entre escolas e entre professores, por meio de comparação de índices, desconsiderando o resultado da construção coletiva e da discussão entre os pares.

Juntamente com a competição está à prestação de contas, que tem por consequência a responsabilização. Estas características são interligadas e promovem o que os autores chamam de Estado Avaliador.

Conforme Terrasêca (2016, p.156) o que existe atualmente é uma “avaliocracia”, uma forma de avaliar uniformizadora, com os efeitos da centralização da avaliação dos sistemas

de ensino, em nível simbólico, institucional e instrumental, ou seja, há uma consciência simbólica de que os organismos só existem se forem avaliados e as instituições legitimam isso, tornando a avaliação como algo imprescindível e criando mecanismos e instrumentos cada vez mais especializados em avaliar. Contata-se em âmbito instrumental, que “a avaliocracia revela-se e afirma-se pela proliferação de formas de testar e pela produção de indicadores de avaliação mensuráveis a partir de olhares externos”(TERRASÊCA,2016, p.156).

No entanto é importante pensarmos, o que se quer avaliar ao propor uma avaliação em larga escala. Conforme Terrasêca (2016), aparentemente o propósito das avaliações externas é dar ao governo informações sobre seus sistemas de ensino e a qualidade da educação. Porém, sabemos que servem a outros propósitos implícitos ou explícitos como: a avaliação da formação dos professores, desempenho dos alunos, indicadores internacionais ou a implementação de um determinado currículo.

Matriz de referência para a avaliação processual

Conforme Afonso (2001, p.22) por meio da avaliação padronizada há um “aumento no poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores” , como no caso da avaliação de aprendizagem em processo (AAP) proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Exploramos especificamente a matriz de avaliação processual dos anos iniciais, ou matriz de referência (MR) que orienta e justifica a realização de avaliações externas bimestrais em todas as escolas estaduais.

De acordo com o documento a matriz é um importante instrumento para apoiar a prática pedagógica, de acompanhamento e formação continuada desenvolvida pelos professores coordenadores, supervisores e professores coordenadores do núcleo pedagógico. Portanto, configura-se aqui o controle existente em se garantir que o que está prescrito se viabilize na prática, não se trata de um documento em discussão e sim de acompanhamento.

A MR é descrita por meio de apresentação de conteúdos, competências e habilidades propostos no currículo oficial e nas demais orientações curriculares previstas pela Secretaria de Educação, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental os programas Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais- EMAI.

Avaliação da aprendizagem em processo e o controle do currículo

Quanto ao professor, não há na justificativa do documento referência direta de sua participação, ou seja, a matriz não foi e não é objeto de discussão docente, é claramente uma proposta de implementação do currículo, inserindo para isso mais uma avaliação externa que é controlada pelos órgãos responsáveis. Mais uma, pois já se tem o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo -SARESP-em nível estadual, Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em nível federal.

O termo processo ou processual pode nos remeter a uma avaliação da aprendizagem dos alunos como o próprio título propõe e discutiremos mais adiante este aspecto, no entanto, analisando o documento verificamos que este processo se refere ao currículo e sua organização sequencial nos anos de escolaridade.

A avaliação processual na rede estadual do Estado de São Paulo começou em 2011, em apenas dois anos/séries e foi gradativamente se expandindo. A partir de 2015 passou a fazer parte da rotina de todas as escolas estaduais, de forma sistemática e legítima, sendo aplicada para toda a rede no início do ano (diagnóstica) e depois ao final de cada bimestre, exceto no último. As provas são elaboradas pela Secretaria de Educação e após correção realizada pelos professores, os resultados são disponibilizados em uma plataforma online. Deste processo resultam diversos relatórios que são sistematicamente utilizados em formações nas escolas e nas diretorias de ensino.

Essas avaliações, aplicadas bimestralmente para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, pretendem oferecer, por meio de relatórios disponíveis no Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação (SARA), subsídios para que os professores identifiquem o que aos alunos estão e não estão aprendendo, bem como orientar propostas de intervenção para a melhoria da aprendizagem. (SÃO PAULO,2016,p.8)

A MR orienta os itens de provas e de outros instrumentos de avaliação, compostos de questões objetivas. Do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental há questões abertas como produção de texto, neste caso a Secretaria de Educação disponibiliza orientação para correção a fim de classificar os tipos de respostas e dessa forma quantificar os resultados. As questões são classificadas em níveis fácil, médio e difícil e a partir dessa classificação, os resultados são disponibilizados por escola, turma/ ano e por aluno, como podemos conferir nas tabelas a seguir, o relatórioⁱ da AAP referente ao 3º bimestre de 2019 dos anos iniciais de uma unidade escolar.

Tabela 1 - Desempenho - Escola

Nome Escola	Desempenho Médio Língua Portuguesa					Desempenho Médio Matemática				
	Anos Iniciais					Anos Iniciais				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESCOLA ESTADUAL	-	66,16%	63,21%	76,49%	82,42%	-	77,56%	69,49%	77,65%	79,08%

Fonte: SED- Secretaria Escolar Digital (2019)

Tabela 2- Desempenho - Turma

Língua Portuguesa			
Descrição Turma	Participantes	Acertos	Percentual Acertos
2º ANO A MANHA ANUAL	26	226	79,02%
2º ANO C TARDE ANUAL	30	193	58,48%
Total Geral	83	604	66,16%
Matemática			
Descrição Turma	Participantes	Acertos	Percentual Acertos
2º ANO A MANHA ANUAL	25	215	86,00%
2º ANO C TARDE ANUAL	30	214	71,33%
Total Geral	82	636	77,56%

Fonte: SED- Secretaria Escolar Digital(2019)

Tabela 3-Desempenho - Aluno

Língua portuguesa												
Participação 100 %	Total Consolidado	100%	88%	84%	34%	92%	96%	42%	69%	69%	96%	96%
		Q 1	Q 2	Q 3.1	Q 3.2	Q 4	Q 5.1	Q 5.2	Q 6.1	Q 6.2	Q 7.1	Q 7.2
Nome do Aluno	Acertos	Fácil	Fácil	Fácil	Difícil	Fácil	Médio	Difícil	Médio	Difícil	Médio	Médio
****	11	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
****	11	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
****	9	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A

Fonte:SED- Secretaria Escolar Digital (2019)

Tabela 4-Desempenho - Aluno
Matemática

Participação 100 %	Total Consolidado	96%	72%	76%	96%	88%	72%	88%	80%	100%	92%
		Q 1	Q 2	Q 3	Q 4.1	Q 4.2	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8.1	Q 8.2
Nome do Aluno	Acertos	Fácil	Médio	Médio	Fácil	Difícil	Difícil	Médio	Difícil	Fácil	Fácil
****	8	A	A	D	A	A	C	A	A	A	A
****	10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
****	9	A	A	C	A	A	A	A	A	A	A

Fonte:SED- Secretaria Escolar Digital (2019)

Conforme vimos, são características da avaliação externa: a padronização de provas, formulação e realização por órgãos externos, aplicação em larga escala e uso de resultados quantitativos (SANTANA, 2019). Todas estas características são observadas na AAP, então nos cabe perguntar sobre o processo de aprendizagem, é possível que com um instrumento externo e com este formato o professor acompanhe a aprendizagem de seus alunos e possa planejar suas intervenções a partir dos resultados?

Para responder a tal questionamento analisamos as habilidades avaliadas do 2º ano do ensino fundamental em língua portuguesa. Também denominadas de expectativas de aprendizagem, estas habilidades estão previstas na MR e no documento orientador das quatro edições da AAP do ano de 2019 (SÃO PAULO, 2019a; 2019b; 2019c; 2019 d).

Constatamos pela análise, a restrição da AAP a determinados gêneros textuais escritos como: textos da cultura popular, informativos e contos. O uso de outros gêneros a escolha do professor não é considerado e esta restrição pela avaliação, ainda que a habilidade seja ampla, tem levado à redução do currículo, limitando-o aos Programas da Secretaria.

Observamos ainda habilidades comuns em pelo menos três das provas realizadas, como ocorre com os itens que avaliam a aquisição do sistema de escrita, o que possibilita ao

professor a comparação dos resultados identificando quantos e quais alunos conseguiram ou não responder a questão conforme prevista e a partir disso, planejar e redirecionar sua prática, suas intervenções visando aumento do desempenho.

O movimento de retomada de habilidades não dominadas é uma característica importante quando se avalia a aprendizagem, ou seja, promover mudanças de estratégias e um novo planejamento, no entanto é importante ressaltar que as habilidades da AAP não foram elencadas pelo professor, esta seleção sequer contou com a participação docente, o que descaracteriza o que Hoffmann (1994) chama de ação reflexiva no processo de avaliação da aprendizagem. O que ocorre é uma permanência das habilidades em provas subsequentes e repetição de questões similares, sem a reflexão e discussão dos envolvidos quanto às necessidades daquela turma.

E aqui temos mais uma complicação, melhorar desempenho é melhorar aprendizagem? Conforme Hoffmann (1994) e Fernandes (2017) a resposta é não, para se avaliar o processo de aprendizagem é necessário se comprometer com a diversidade de saberes e conhecimentos, assim como com as dificuldades, ritmos e formas diferentes de aprender, é olhar para todos e para cada um, buscando os motivos que potencializam ou dificultam a construção do conhecimento por parte dos estudantes, o que não é possível com um modelo de avaliação padronizada e externa como ocorre com a AAP.

Em contrapartida, melhorar desempenho é seguir a lógica de eficácia e eficiência, em que se mede numericamente a capacidade dos alunos em responder as questões propostas nos testes, utilizada atualmente como sinônimo de qualidade. Para Fernandes (2017 p.117), “a avaliação das aprendizagens torna-se avaliação de desempenho, uma medida para examinar o quanto daquele conhecimento dado por etapas foi assimilado pelos estudantes, como ocorre na AAP”.

Conforme Fernandes (2017) não se trata de desconsiderar a avaliação de desempenho, mas sim de se ter clareza de sua finalidade, pois o resultado produzido é interessante do ponto de vista institucional e pode sim ser positivamente utilizado pelos gestores, quando o objetivo for gerir o sistema ou a instituição e propor políticas educacionais ou melhoria no projeto político pedagógico. No entanto, conforme ressalta a autora, para esta finalidade outros instrumentos devem completar a avaliação de desempenho como: questionários in loco para a comunidade escolar acerca dos objetivos

Avaliação da aprendizagem em processo e o controle do currículo

propostos e condições socioeconômicas, uso de indicadores referentes ao fluxo escolar, ou seja, um conjunto de informações que estão relacionadas e que influenciam o resultado.

A matriz de referência é fiel às orientações curriculares, o que significa que se o professor traçar outro plano planejar ações que se diferenciam e que não correspondam exatamente ao que está na matriz de avaliação, poderá alterar os resultados. Como constatamos, algumas habilidades são específicas de cada bimestre, avaliadas em apenas um momento, ou seja, ainda que o professor as retome, o resultado não é medido, pois não são contempladas na próxima AAP. Neste aspecto, fica evidente a controle do currículo.

Além das orientações curriculares prescritas no currículo oficial, que de acordo com Apple (2000), é uma seleção com intenções, não se constitui de neutralidade e sua implementação está ligada ao poder, ao controle social e econômico e a manutenção de uma determinada ordem, ou seja, o conhecimento proposto é pensado considerando interesses políticos e econômicos, temos também mais um mecanismo, uma avaliação que serve a estes mesmos interesses e que verifica se este currículo está sendo aplicado.

Conforme a MR, a AAP deve orientar as ações pedagógicas, ainda que seja permitido o uso de outros instrumentos de avaliações propostos pelos docentes (produções pessoais, portfólios, seminários, apresentações, etc.) há uma reafirmação de que os resultados obtidos pela avaliação em processo sejam considerados pelos professores, visando o desenvolvimento dos alunos e de cada turma, assim como das diretrizes curriculares de cada ano.

Dessa maneira, espera-se que os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações realizadas pelos docentes possam ser complementados pelos resultados das AAP, ampliando-se, assim, as possibilidades de análise e interpretação desses resultados, permitindo que se acompanhe o desenvolvimento de cada aluno e de cada turma em relação às propostas de trabalho de cada professor, **com vista ao cumprimento da proposta curricular para o ano letivo.**(grifo nosso) (SÃO PAULO,2016,p.9)

Nos anos iniciais os componentes curriculares avaliados pela AAP e previstos na MR são: Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o documento, o currículo oficial dos demais componentes (Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física) está em discussão por docentes destes segmentos e assim que for consolidado será integrado à matriz.

Assim como em outros exames externos nacionais e internacionais, algumas áreas são preteridas, há prioridade à Língua Portuguesa e Matemática. Conforme Afonso (2013, p.272) uma das características do Estado – Avaliador é a valorização ou revalorização “de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais nos currículos” e as demais disciplinas são deixadas para segundo plano, a interdisciplinaridade não é contemplada, assim como não prevê questões regionais e locais pertencentes ao contexto de cada instituição. O que revela um empobrecimento do currículo, uma redução dos saberes, não se ensina o que a escola e sua comunidade considera como importante, mas sim o que o será avaliado.

O documento MR frisa que a AAP avalia a base curricular comum, os conteúdos, competências e habilidades esperadas para cada ano, porém não há referência quanto aos alunos com deficiência, que por direito, devem ter currículo adaptado assim como avaliação que contemple seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Do ponto de vista de garantir a implementação e de controlar a prática dos professores, a matriz contempla seu objetivo, no entanto, do ponto de vista da participação docente e da comunidade escolar e de se considerar a complexidade e diversidade da realidade educacional, devemos refletir, pois se trata de mais um mecanismo que padroniza e que busca resultados quantitativos.

Conforme afirma Terrasêca (2016) apesar de termos cada vez mais programas de avaliação, não temos uma melhoria na educação. Avalia-se mais, porém isso não se traduz em aprender mais e melhor.

Considerações finais

Consideramos pelo estudo o conceito de avaliação da educação como campo vasto e com várias abordagens. Vimos pela perspectiva da aprendizagem, que a avaliação evoluiu ao longo dos anos, desvinculando da visão estritamente classificatória e punitiva para um perfil mediador, de ação que promove a aprendizagem e não apenas a afere, apesar do perfil classificatório ainda ser bastante presente.

Já com relação à avaliação institucional, principalmente a externa o que se conclui é a forte tendência ao uso de avaliações nas últimas décadas com o propósito de buscar metas e atingir resultados. A avaliação tornou-se instrumento de avanço das políticas neoliberais e reformas no Estado, cuja prioridade passa a ser o desempenho em testes como a própria qualidade.

Com relação à AAP, o estudo mostra ser possível avaliar o desempenho dos estudantes por meio da comparação de habilidades comuns em mais de uma edição. As características da avaliação desde a formulação até sua implementação remetem a avaliação externa e não condiz com os aspectos essenciais de acompanhamento do aprendizado como considerar as especificidades das turmas e dos alunos e promover o diálogo reflexivo de professores e alunos. Consideramos que se trata de um instrumento de controle especificamente do currículo e da prática docente, apesar de seu objetivo prescrito ser o acompanhamento da aprendizagem. O currículo se torna a avaliação e a avaliação o currículo, dois mecanismos, articulados a serviço de uma mesma ordem vigente, transfigurados como aspectos necessários à melhoria dos resultados, que não é sinônimo de melhoria da educação.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 07 Jan 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 07 Jan 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.p.53-78

ARÊAS, João Braga. O advento do neoliberalismo no mundo e a sociedade civil brasileira nos anos 80. **Revista Encontros**. Rio de Janeiro, v.9,n.17,p.58-76,2011

BORGES, Regilson Maciel. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira. IN: ROTHEN, José Carlos, SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCAR,2019. p.115-137

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

CARMINATTI, Simone Soares Haas, BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso: 04 Jan. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e avaliação: técnica e ética. IN: DIAS SOBRINHO, José, RISTOFF, Dilvo.I. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã.** Florianópolis: Insulas 2002.p.37-68

FERNANDES, Cláudia de O. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? IN: BOAS, Benigma Villas (org). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2017.p.25-38

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** In: ALVES, Maria Leila et al. (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: FDE, 1994. p.51-59.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidade da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Jassen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Medicação, 2003, p.19-31.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. IN: ROTHEN, José Carlos, SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.** São Carlos: EdUFSCAR,2019. p.37-50.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Avaliação de aprendizagem em processo.** Caderno do professor. 2º ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. Avaliação diagnóstica de entrada (ADE)2019. São Paulo: SE, 2019a

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Avaliação de aprendizagem em processo.** Caderno do professor. 2º ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 1º bimestre de 2019. São Paulo: SE, 2019b

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Avaliação de aprendizagem em processo.** Caderno do professor. 2º ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 2º bimestre de 2019. São Paulo: SE, 2019c

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Avaliação de aprendizagem em processo.** Caderno do professor. 2º ano. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 3º bimestre de 2019. São Paulo: SE, 2019d

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual:** anos iniciais, língua portuguesa e matemática. Encarte do professor. São Paulo: SE, 2016

SED. **Secretaria Escolar Digital.** Relatório AAP - 3º bimestre de 2019. Anos iniciais do ensino fundamental. Língua portuguesa e matemática. 2019. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/NCA/Relatorio/RelatorioAAP#>. Acesso: 07 jan 2020

TERRASECA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa... afinal para que serve a avaliação das escolas?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, Aug. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622016000200155&lng=en&nrm=iso Acesso: 07 Jan 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016160581>.

ZAMBERLAN, Carlos Otávio; SILVEIRA, Giovane Silveira da. Onde está o humanismo da economia? A reestruturação do trabalho criando a obsolescência do Estado de Bem Estar Social. **Estudos do CEPE**, Santa Cruz do Sul, p. 7-22, dez. 2014. ISSN 1982-6729. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cepe/article/view/4038/3663>>. Acesso em: 10 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.17058/cepe.voi40.4038>.

Nota

ⁱ Os dados apresentados nas tabelas foram parcialmente reproduzidos, com objetivo de exemplificar como os resultados da AAP são disponibilizados pela Secretaria de Educação, por meio da SED. O nome da escola e dos alunos foi omitido a fim de garantir o anonimato. O relatório completo está disponível para consulta dos professores e gestão das unidades escolares em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/NCA/Relatorio/RelatorioAAP#>

Sobre os Autores

Maísa Malta

Doutoranda em Educação Escolar pela UNESP/ Araraquara. Mestre em Educação Escolar (CUML, Ribeirão Preto). Docente de educação básica e superior (Pedagogia/FFCL).

E-mail: maisamalta1502@gmail.com ou maisamalta@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3642-5185>

Hilda Maria Gonçalves da Silva

Livre- Docente em Política e Gestão da educação (UNESP/Franca). Doutora e mestre em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Docente de pós-graduação (UNESP/Franca/Araraquara).

Email: hilda_gs@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2877-0536>

Recebido em: 15/05/2020

Aceito para publicação em: 09/06/2020