

A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: Um estudo sobre a rede municipal de São Paulo

Isabela Bilecki da Cunha^()*

Estudos atuais identificam no Brasil intenso movimento de construção de orientações curriculares próprias em redes estaduais e municipais que têm como referência básica as matrizes de avaliação externa (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013). Os efeitos desse processo vêm sendo objeto de análise em diferentes pesquisas na área da educação (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013; BROOKE; CUNHA, 2011; FRANCO, 2001; HORTA NETO, 2010). Entre os profissionais do ensino o tema também é atual e remete a diferentes opiniões e interpretações.

Esta pesquisa tem como objetivo central identificar as relações entre as avaliações externas implantadas na rede municipal de São Paulo na gestão do prefeito Gilberto Kassab (2005 a 2012), e a reforma curricular realizada a partir da elaboração do documento “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem”. Além da revisão de estudos acerca do tema, a investigação envolveu o estudo de caso de duas escolas de ensino fundamental da rede, entre os anos de 2013 e 2014, a partir da análise documental e entrevistas com professores e coordenadora pedagógicas, além de técnicos¹ da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) que atuaram nesse período. O foco da pesquisa foi o trabalho pedagógico voltado aos anos iniciais do ensino fundamental.

HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DA REDE

Durante a gestão referida foi criado na rede um sistema de avaliação externa próprio. O Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo possuía dois instrumentos voltados ao ensino fundamental: a Prova São Paulo e a Prova da Cidade.

^(*) Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2007 e 2015) e pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atua como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

¹ Todos os nomes utilizados são fictícios.

A Prova São Paulo, criada em 2007, era destinada aos alunos do ciclo I e II, adotando a escala SAEB de proficiência² e era realizada anualmente por empresas contratadas pela SME/SP. Para certas turmas a avaliação era censitária e em outros casos, amostral.³ As famílias dos alunos avaliados recebiam os dados sobre o seu desempenho nas próprias casas.

Conforme dados da SME/SP, houve um aumento na média da proficiência dos alunos na Prova São Paulo no decorrer dos anos de sua aplicação, demonstrando possível melhoria no trabalho pedagógico realizado pela rede e pelas escolas. Segundo o documento “Parâmetros e perspectivas: Rede Municipal de Ensino de São Paulo 2012” (SÃO PAULO Mun. 2012), os alunos que realizaram a Prova São Paulo no 2º ano em 2007 passaram de uma proficiência média de 127,7 para 197,7 em 2011, quando cursavam o 6º ano do ensino de oito anos, com um ganho aproximado de três níveis na escala de proficiência do SAEB, apresentando domínio de habilidades mais complexas. O documento também destaca que desde a primeira edição da Prova São Paulo houve a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, com adaptações específicas.

A Prova da Cidade foi criada em 2009 e também abrangeu os alunos de diferentes turmas do ensino fundamental, porém era realizada por meio de adesão das escolas e, a partir de 2011, aplicada três vezes ao ano (abril, junho e setembro). Ela permitia, segundo a SME/SP, um diagnóstico de aprendizagem em períodos menores, facilitando ajustes e intervenções da escola no decorrer do ano letivo (SÃO PAULO Mun., 2012). Em sua primeira edição, a Prova da Cidade foi aplicada aos alunos dos anos pares (2º, 4º, 6º e 8º ano do ensino de oito anos). Em 2011, a Prova da Cidade foi aplicada a partir do 2º ano para todas as turmas do ensino fundamental, aferindo os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. As questões eram elaboradas pelo Núcleo de

² A escala SAEB de proficiência não estabelece uma relação direta com a quantidade de acertos dos alunos na prova. Os resultados da escala são apresentados na forma de uma média de proficiência, também chamada de média de desempenho. Em Língua Portuguesa há nove níveis na escala, enquanto em Matemática são 12. No caso de Ciências, como não existe uma escala SAEB, a SME/SP desenvolveu sua própria escala que, segundo ela, poderia ter comparabilidade nacional, considerando as condições de realização da prova e a presença de itens do SAEB (SÃO PAULO Mun., 2012).

³ Em sua primeira versão, a Prova São Paulo incluiu apenas os alunos do 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental. De 2008 até 2010 (ano de implantação do ensino de nove anos) realizaram as provas todos os alunos de ensino fundamental de 2º ano, 3º ano PIC, 4º ano, 4º ano PIC, 6º ano e 8º ano, além dos alunos de 5º ano com proficiência menor que 150 em Língua Portuguesa. Nesse mesmo período, de forma amostral, participaram turmas de 3º ano, 5º ano e 7º ano. Em 2011 e 2012 realizaram a Prova São Paulo todos os alunos dos 3ºs anos do ensino de nove anos e os 4ºs, 6ºs e 8ºs anos do ensino fundamental de oito anos. Os alunos de 5ºs anos com proficiência menor que 150 no exame anterior também realizaram a prova. Além dessas turmas, alunos de 4ºs anos do ensino de nove anos e de 5ºs e 7ºs anos do ensino de oito anos fizeram as provas de forma amostral. Em suma, o sistema próprio de avaliação da SME/SP obteve dados de rendimento de praticamente toda a população escolar do ensino fundamental, com exceção dos alunos do 1º ano, ainda não habilitados a responder avaliações escritas.

Avaliação Educacional da SME/SP, com base em questões obtidas em oficinas de itens realizadas com os próprios professores da rede, sem uma escala de proficiência. A aplicação das provas era de responsabilidade das unidades educacionais. A criação da Prova da Cidade teve o propósito de construir, dentro da própria rede, uma avaliação mais próxima da realidade das escolas.

Como a Prova São Paulo era obrigatória, a administração considerou que seus resultados retratavam com maior abrangência a situação da rede e que, portanto, serviam como parâmetro às SME/SP para a apreciação do desempenho de suas escolas e a tomada de decisões sobre aquelas que exigiam maior atenção. Além disso, foi criado em 2011 o Índice de Qualidade da Educação (INDIQUE) em que os resultados da Prova São Paulo, aliados aos dados dos questionários socioeconômicos das famílias dos alunos, propiciavam a avaliação do desempenho de cada escola, permitindo a comparação com os resultados de anos anteriores.

As notas das escolas eram usadas para o pagamento de um bônus por resultados aos profissionais da educação: professores, gestores e profissionais em cargos na SME/SP.

Sobre a política de bônus, desde 2002 o município de São Paulo concede a gratificação por desenvolvimento educacional (GDE). Em 2009, por meio da Lei Municipal nº 14.938, a GDE foi substituída pelo Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), buscando tornar mais clara sua relação com o desempenho profissional ao considerar a assiduidade dos servidores e o índice de ocupação escolar⁴ da unidade educacional. Com a adoção do INDIQUE em 2011, a premiação por desempenho assume, segundo a SME/SP, maior transparência e enfatiza o mérito das equipes escolares, refletindo a visão do desempenho das escolas como resultado de um trabalho coletivo (SÃO PAULO, Mun., 2012).

ANALISANDO A RELAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Uma das questões posta aos entrevistados durante a pesquisa de campo foi o crescimento do volume de avaliações às quais os alunos do ensino fundamental são submetidos na rede, a partir da última gestão, e na esfera federal. Segundo eles:

Olha, eu proporia que não tivessem tantas avaliações, que fosse uma única. Até alguns anos tínhamos três: Prova Brasil, Prova São Paulo, Prova da Cidade. Eu acho que é muita coisa. Acho que uma só já daria. Eu proporia que fosse menos (Sueli, professora do 3º ano).

⁴ Relação percentual existente entre a capacidade de atendimento da unidade e o número de alunos efetivamente atendidos

Acho que deveria ser uma prova única. Penso que uma única bastaria. Quando de repente virou a ‘indústria das avaliações externas’, aí começou a ‘descambar’ o negócio. Mas eu acho que uma é importante sim (Cecília, coordenadora pedagógica).

[...] eu acredito que se a cada dois anos, a cada três anos fizessem, não teria problema também. Só acredito que, no mesmo ano, fazer Prova São Paulo, Prova da Cidade e Prova Brasil, talvez deixaria um pouco confuso, porque tem também a nossa avaliação. [...] a sua avaliação é uma coisa, agora, a avaliação externa pode ser que seja diferente. Eu acho importante juntá-las (Érica, professora do 2º ano).

Porque essas avaliações externas, naquele momento, vinham a cada bimestre. Mal dava para refletir e você já estava com outras. Houve um bombardeamento de avaliação externa que não dava tempo nem para refletir. A gente estava mais executando do que de fato trabalhando de uma maneira mais reflexiva (Flávia, coordenadora pedagógica).

A mobilização que ocorre na escola com a aplicação dos testes envolvendo grande tempo dispensado para orientação dos professores aplicadores, recebimento e distribuição de material, correção de provas, digitação de resultados, envio e recolhimento de questionários aos alunos, pais e funcionários etc., acaba por modificar durante alguns dias, e em diferentes momentos do ano letivo, a rotina da escola como um todo. No caso da rede pública municipal de São Paulo, algumas turmas realizavam mais de duas provas diferentes no mesmo ano. O grande número de avaliações também dificulta a análise e apropriação de suas matrizes curriculares pela equipe pedagógica, como será explicitado mais adiante.

Apesar da crítica ao número de avaliações, os profissionais entrevistados defenderam a permanência da avaliação externa, mostrando que há certa aceitação entre os docentes das duas escolas. Alguns professores ainda ressaltam que há que se levar em conta que também existe a avaliação interna e que esta também deve ser valorizada. Considerando que os docentes não rejeitam a ideia de submeter seus alunos aos testes e requerem a manutenção dos instrumentos avaliativos elaborados por eles, qual seria o seu entendimento sobre o papel que a avaliação externa ocupa hoje na dinâmica escolar? Como ela vem influenciando o currículo das escolas e as práticas pedagógicas?

Anos após a introdução da Prova Brasil, primeira avaliação externa de caráter censitário aplicada na rede, observou-se no trabalho de campo menor resistência dos professores investigados aos testes do que alguns estudos anteriores apontam (BROOKE; CUNHA, 2011; LÜDKE, 2001). No entanto, em relação ao entendimento sobre os objetivos dessas avaliações, as opiniões dos profissionais das escolas são muito variadas:

Eu acho interessante [o uso de avaliações externas], na medida em que possibilita ao aluno conhecer uma prova externa, saber como é uma prova externa. Porque lá pra frente ele vai fazer um vestibular e ele vai saber como se portar numa prova externa (Érica, professora do 2º ano).

Eu penso que [o objetivo das avaliações externas] é, principalmente, fazer uma avaliação comparativa. Ver em relação às outras escolas como é que a gente vai. Não em termos de ranking! Porque a gente pode pensar que está indo bem aqui, mas aí é bem para esta escola. Mas aí tem outra escola lá que também tem um trabalho super bom, bem engendrado, bem elaborado. Aí a gente vê que ela foi muito melhor do que a gente. Então é sinal que os alunos estão indo bem aqui na escola, mas aí, em termos de alcançar as habilidades que estão previstas em rede nacional, a gente não está alcançando. Principalmente para isso (Cecília, coordenadora pedagógica).

Eu acho que acaba deixando os alunos que têm toda uma situação comprometida socialmente, em desvantagem. Eles são avaliados com uma nota menor e parece que mais uma vez eles são incapazes. E eu não vejo desta forma. Eu vejo que você às vezes pega um aluno com tanta dificuldade e ele evoluiu tanto. E aí chega uma avaliação externa e desvaloriza todo esse crescimento que ele teve. Então, só o professor pode verificar isso. Aquele aluno que chegou assim ‘cru’, desculpe a expressão. Mas que batalhou, lutou... E isso eu estou falando porque eu lembro que há alguns anos atrás eu acabei entrando em uma sala que era o antigo PIC, que era um 4º ano com alunos com dificuldade. A professora teve um trabalho assim brilhante, os alunos evoluíram muito. Aí, de repente chegou uma avaliação que destruiu psicologicamente todo o trabalho que a professora tinha feito. Porque realmente eles não tinham o domínio da leitura daqueles textos grandes, gigantes. Mas eles tinham evoluído dentro daquilo que eles podiam, eles tinham evoluído muito e essa avaliação não considerou esse trabalho do aluno e do professor (Liliam, professora do 1º ano).

O aluno também [se beneficia com a avaliação externa]. Por exemplo, ensinar ele a preencher um gabarito. É de certa forma uma dificuldade nos anos iniciais. Por exemplo, o preenchimento correto de um gabarito, a análise das perguntinhas, o tempo para a execução da prova (Carlos, professor do 4º ano).

Analisando o ponto de vista dos entrevistados, as avaliações externas nem sempre cumprem a função de contribuir para a proposição de medidas para o acompanhamento dos alunos (BROOKE; CUNHA, 2011; LÜDKE, 2001). Em algumas respostas, o reconhecimento da validade da avaliação em larga escala se volta mais para fora do âmbito escolar, como preparo para os testes que os alunos farão depois de formados, do que para a possibilidade de reflexão e crescimento do trabalho interno da escola. A coordenadora pedagógica entrevistada também não reconhece nas avaliações maiores contribuições do que a possibilidade de comparação com outras escolas e que pode levar a uma reflexão sobre o currículo e o trabalho pedagógico realizado. Existe ainda o peso

do insucesso nos testes para o aluno, como aponta a professora Liliam. O baixo desempenho dos estudantes com maiores dificuldades, embora apresentem avanços em seu percurso de formação, acabam por estigmatizar os que necessitam de maior apoio.

Alguns docentes reconhecem que as avaliações externas devem servir como instrumento de revisão do currículo, mas também relativizam seu alcance, considerando que elas abrangeriam um diagnóstico parcial da realidade do ensino.

Eu não acho que [as avaliações externas] interferem muito, não [no currículo escolar]. Porque nas outras edições a gente teve uma devolutiva e até interferiu um pouco, mas eles demoram muito para dar essa devolutiva que a gente precisa. Quando vem o negócio, já passou um ano e a gente fica meio ‘perdido no barco’ e a gente não pode esperar por um ano, a gente tem que ir trabalhando. Então, eu acho que fica a desejar nisso. Acho que a devolutiva deveria ser rápida, no ano vigente. Demora muito para sair os resultados (Sueli, professora do 3º ano).

Na prática, acho que não deu tempo [das avaliações externas interferirem no currículo escolar]. Porque essa interferência às vezes não é tão evidente. Então, eu não tenho certeza. Num primeiro momento, eu tenho a impressão que não. Mas, a partir do momento que o aluno tem o acesso, que ele vai, que ele é ensinado a preencher múltipla escolha, a passar um gabarito, há uma influência sim. Eu fui muito inocente na primeira avaliação. Penso que sim. Só não sei se ficou só no campo mais dessa questão tecnicista de como fazer uma prova, onde pôr o nome do quê. Uma questão mais de aprendizagem seria muito mais importante (Flávia, coordenadora pedagógica).

As avaliações externas refletem uma dimensão restrita da realidade do ensino (HORTA NETO, 2010). Além disso, por meio delas não se tem uma ideia clara das causas das dificuldades de aprendizagem, pois elas oferecem um retrato estático e demasiado parcial dos resultados educacionais. São necessários, portanto, outros instrumentos de avaliação para identificar as razões dos entraves na atuação da escola e as possibilidades de melhoria no ensino.

Outro aspecto ressaltado nas entrevistas é a morosidade das devolutivas pelos órgãos responsáveis. Muitas vezes os resultados chegam às escolas no ano seguinte à realização das provas, após o período inicial de planejamento coletivo. Assim, os dados se perdem e sua interpretação requer um cotejamento com as turmas que participaram das provas, quais eram as suas características, quais alunos permanecem na escola, em quais turmas estão no presente ano e que dificuldades já foram superadas ou não. Esse resgate dificilmente é feito a contento e os dados acabam sendo apenas a constatação do elevado, baixo ou mediano rendimento da escola.

A devolutiva eficiente dos resultados nas escolas constituiria em um recurso importante para o debate e reflexão sobre os propósitos das avaliações e os possíveis usos dos dados extraídos sobre

o rendimento dos alunos. Esse movimento poderia reverter em mudanças efetivas na abordagem pedagógica e oferecimento de melhores condições aos alunos com maiores dificuldades, tal como argumentam os órgãos gestores.

Em pesquisa sobre experiências de avaliação externa em diferentes estados brasileiros, Brooke e Cunha (2011) afirmam que a queixa sobre a dificuldade dos docentes em interpretar os dados das avaliações externas e propor medidas que daí decorrem é frequente e que o investimento na formação seria uma das possíveis soluções. Entretanto, atualmente especialistas do tema admitem as limitações do retorno dos resultados das avaliações para as escolas. A propósito, em ciclo de debates sobre avaliações de sistema realizado na Fundação Carlos Chagas, vários estudiosos afirmam que as informações das provas são complexas e de difícil interpretação para professores e equipes gestoras. Outros ainda argumentam que a metodologia utilizada não oferece elementos suficientes para identificação das medidas necessárias do ponto de vista didático e do desenvolvimento do currículo (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013).

As entrevistas revelaram críticas sobre o escasso retorno que as escolas receberam das instâncias que gerenciam as avaliações e reivindicam um espaço mais amplo e institucionalizado para a reflexão coletiva dos resultados. Há indícios, contudo, de que os membros da comunidade escolar, passando pelas coordenadoras pedagógicas, têm dificuldade em fazer as interpretações dos dados de forma a subsidiar as ações didáticas, mostrando as limitações das avaliações externas para a atuação cotidiana nas escolas. Para o coordenador do Núcleo de Avaliação da SME/SP:

Eu acredito que o que ocorreu foi, de 2007 pra cá, faltou encarar as avaliações como algo que está cooperando e não punindo. Eu acho que a própria mídia querendo ranquear as escolas, isso acaba prejudicando e não levou a nada. Você teve melhorias? Teve, mas eu acho que foi pequena perto do que poderia ter ocorrido. Eu acho que faltou um pouco mais de interferência, um pouco mais de trabalho pedagógico em cima dos resultados, uma reflexão maior em cima dos resultados (Robson, coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP).

Assim, a complexidade dos dados e o despreparo das equipes pedagógicas em discutir informações que eles próprios não dominam dificultam a problematização dos resultados das avaliações. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas das escolas investigadas:

Havia [discussão sobre as matrizes e resultados das provas]. Talvez não com a profundidade, com o conhecimento que nós coordenadores talvez deveríamos ter para uma discussão mais elaborada. Porque não basta apenas discutir. Aí que está a formação do coordenador. Não basta apenas apresentar números, ou até dizer ‘Ah, nós temos que melhorar! Olha, fomos mal’. Nós temos que pensar por que isso está acontecendo. Foi uma discussão que eu avalio hoje como superficial. Não que não tenha tido, mas não basta ter sem uma qualidade. Quer dizer, é

importante porque é o começo, mas não é só isso que faz a qualidade (Flávia, coordenadora pedagógica).

Os docentes reconhecem que houve discussão sobre o desempenho das escolas nas avaliações externas:

Vinha a coordenação com a direção e colocava-se o resultado da avaliação e em que posição a escola estava, o que nós poderíamos fazer, quais os projetos. Isso para que essa realidade pudesse ser alterada e, claro, para melhor (Liliam, professora do 1º ano).

Sempre houve [discussão sobre os resultados das provas]. Nós somos cobrados, inclusive. A direção cobra melhores resultados, porque o resultado é divulgado em rede. Principalmente a gestão anterior fez bastante isso e ele mostra para cada unidade o seu desempenho e isso faz com que o diretor faça uma cobrança (Carlos, professor do 4º ano).

A despeito da fala das coordenadoras pedagógicas, os docentes consideram que o processo de discussão e tomada de decisão a partir dos resultados é feito a contento. Porém, a devolutiva no âmbito escolar consistiu, em termos gerais, na exposição dos índices de aproveitamento das escolas e da própria rede. Assim, a abordagem e recursos utilizados parecem insuficientes para o estabelecimento de um debate que leve a mudanças mais profundas no currículo.

Uma das escolas investigadas apresenta bom desempenho nas avaliações externas federais e regionais comparada a outras escolas da mesma região. Isso é motivo de orgulho para os profissionais que lá trabalham. Já na segunda escola, com desempenho mais baixo segundo os resultados das avaliações externas, há opiniões distintas entre os profissionais em relação ao aproveitamento dos alunos. Grande parte dos professores afirma que o desempenho de suas turmas foi bom, quando na verdade essa impressão não condiz com os dados obtidos. Apenas a coordenadora pedagógica apresentou ter maior clareza sobre os índices de aproveitamento das turmas ao ser questionada em sua entrevista. Esse desconhecimento pode estar associado, como indicado anteriormente, a problemas nas condições oferecidas aos docentes para a apropriação dos resultados.

Ainda no âmbito escolar, é necessário analisar os encaminhamentos feitos a partir dos dados oferecidos pelos órgãos que elaboram, organizam e sistematizam os resultados de cada escola. Embora os professores afirmem que há a devolutiva sobre os índices de rendimento nas reuniões e jornadas pedagógicas, parece haver pouca apropriação dos dados pelas equipes gestoras, pela forma como essas informações são passadas e discutidas na escola. Esse fato nos ajuda a entender o desconhecimento dos professores de uma das escolas investigadas sobre o desempenho dos alunos nas avaliações externas, justamente a escola que necessitaria problematizar profundamente seus resultados, visando à superação das desigualdades de base entre seus alunos.

Mesmo que as matrizes das avaliações não sejam a base do processo de construção do currículo organizado pelos professores, o fato de terem relação próxima com os demais projetos da rede faz com que os docentes não sintam grandes disparidades entre o que é trabalhado em sala e o que é exigido nas provas. Segundo os professores entrevistados, as avaliações municipais não apresentavam discrepâncias com as demais avaliações externas, com as orientações curriculares da rede, com os livros didáticos ou demais orientações da SME/SP. Como afirma a ex-diretora de DOT regional:

[...] a Prova São Paulo [...] conversava com a Prova Brasil. Muitos itens usados eram itens do INEP e as competências eram aquelas que a gente buscava: leitura, interpretação, inferência, classificar informações em um texto de divulgação científica. Então, tudo que o material do ‘Ler e Escrever’ buscava também eram essas competências. Elas conversavam tranquilamente (Nívea, ex-diretora regional).

Nesse sentido, a criação da Prova da Cidade buscou maior aproximação dos docentes possibilitando a sua participação na elaboração dos itens e divulgando-os para que as escolas pudessem discutir e realizar seu trabalho pedagógico baseando-se também nos erros e acertos dos alunos. Sendo uma avaliação externa realizada por decisão de cada escola, a Prova da Cidade não teve a adesão esperada. Um dos fatores talvez seja, como já abordado, o grande volume de avaliações já previstas nos calendários escolares.

Observou-se entre os profissionais entrevistados uma predileção pela Prova São Paulo em relação à Prova da Cidade, provavelmente pela proximidade com as orientações curriculares da rede e o maior investimento a cada ano em materiais de divulgação e de interpretação dos resultados para a escola e para as famílias dos alunos. Muitos profissionais questionaram a qualidade da Prova da Cidade.

Não gostei muito [da extinção da Prova São Paulo]. Eu acho que poderia deixar só ela. Não precisaria ter outras provas, só essa. Tendo apenas uma, que fosse ela. Acho que é uma prova bem elaborada, já está bem institucionalizada, já ‘bate no ouvido’ da comunidade como uma coisa assimilada. Já foi ‘incorporada’ na comunidade escolar e na comunidade mesmo social (Cecília, coordenadora pedagógica).

A Prova São Paulo é a melhor que tinha, eu acho. Poderia tirar as outras e deixar a Prova São Paulo. Porque a gente teve devolutiva e eu acho que é a única que tem devolutiva é a Prova São Paulo, mesmo. Inclusive, os pais receberam em casa o desempenho do aluno, qual foi o desempenho deles, a nota que ele atingiu. E é uma prova que estava bem dentro das propostas curriculares da prefeitura (Sueli, professora do 3º ano).

A Prova da Cidade, o que mais me assustava é que eram pouquíssimas questões e algumas com qualidade questionável, para um investimento financeiro tão grande. Eu acho que tem que ser

feitos pelos professores. Não sei se tinha, mas tinha que também passar por uma revisão por um profissional que de fato conhecesse o assunto e que oferecesse uma coerência nesse trabalho. Eu não questiono a qualidade da prova por má fé, mas é aquela história da competência. Não basta um professor fazer. Eu faço uma, você faz outra... Tem que oferecer uma linha condutora. É um avanço a ser feito pelos professores que estão mais próximos da realidade. Entretanto, tem que ter um profissional que realmente entenda do assunto para transformar esse projeto. E com mais questões, porque eram questões como nove, oito. Era estranho uma prova tão curta. Dá uma sensação de que não estava contemplando muitas coisas (Flávia, coordenadora pedagógica).

Outro aspecto importante é o peso atribuído às bonificações dos profissionais pelo desempenho das escolas nas avaliações externas. Essa relação acaba por influenciar a forma como os docentes direcionam as práticas curriculares e interfere na dinâmica do trabalho coletivo. Ou seja, as avaliações externas passam a estar mais fortemente associadas aos processos de *accountability*,⁵ ou de responsabilização das escolas e seus profissionais pelos resultados dos alunos. Essa medida provocou desconforto entre os docentes:

Hoje eu posso dizer, até 2012 existia uma tendência de querer utilizar os resultados dessas avaliações externas para bonificação. Isso acaba criando um mal estar muito grande. Principalmente quando você começa a bonificar. Porque a escola que às vezes os alunos não atingiram uma proficiência boa, as escolas que tiveram uma média ruim, elas não deveriam ser penalizadas. Aquele resultado tem que servir para uma reflexão, para ver o que está acontecendo e uma ação para a melhoria e não ficar ranqueando as escolas ou bonificando ou penalizando a escola. Eu acho que isso é muito ruim. Eu acho que esse clima acaba criando uma energia muito ruim que não é produtiva, ela não é colaborativa. Eu acho que avaliação externa tem que servir para colaborar e para acrescentar alguma coisa e não, em hipótese alguma, a avaliação externa deve diminuir a avaliação interna da escola, porque a avaliação interna não será substituída pela avaliação externa. A avaliação interna é muito mais rica. A avaliação que o professor faz consegue avaliar um monte de coisas. A avaliação externa, basicamente, avalia duas coisas só: a leitura e a resolução de problemas (Robson, coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP).

Muitas foram as críticas sobre os mecanismos criados para a premiação das melhores escolas, revertida em valores acrescidos ao salário dos profissionais na área da educação. Essa atitude parece contraditória em relação às políticas da rede, até mesmo dentro do Núcleo de Avaliação Educacional da prefeitura. O conceito de justiça escolar defende o oferecimento de maior apoio àqueles com maiores dificuldades (CRAHAY, 2000; DUBET, 2004). Afinal, diferentes

⁵ Segundo Brooke (2006, p. 378), as políticas de *accountability* consistem na “responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição”.

fatores influenciam o desempenho dos alunos e políticas que levam à premiação dos melhores acabam por aumentar as diferenças, em vez de minimizá-las. Por exemplo, escolas com piores desempenhos tendem a se tornar ainda menos atrativas para professores mais experientes e com melhores condições de escolha.

O coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP afirma que, com a preocupação em obter bons resultados, algumas escolas acabam fazendo uso de práticas que visam o treinamento dos alunos para a resposta às provas, tal como alguns estudos têm apontado (ARCAS, 2008; BARRETTO, 2012; SANTOS; DIAS, 2013).

[...] em alguns casos a gente observa um fenômeno muito interessante. Interessante negativamente. Porque algumas escolas acreditam que trabalhando só os itens ou aquelas habilidades, a leitura e cálculo, os seus alunos vão conseguir se sair melhor nas provas. E isso não é verdade. Não adianta a escola reduzir o seu currículo só em leitura e resolução de problemas porque isso não vai melhorar a proficiência dos alunos, com certeza (Robson, coordenador do Núcleo de Avaliação da SME/SP).

O reducionismo do currículo diante da proposição das matrizes das avaliações externas também foi observado em outros estudos (BARRETTO, 2012; LESSARD, 2010). No entanto, não foi encontrada a prática de treinamento para as provas entre os professores que participaram do trabalho de campo. A coordenadora pedagógica afirma não incentivar esse tipo de proposta entre seus professores, ainda que alguns docentes apresentem essa preocupação:

Aqui a gente evita, mas tem professor que fica muito ansioso. A gente evita aquela ‘preparação’, mas tem professora que traz isso de outra escola e começa a preparar o aluno e fica naquela angústia de dar mil e um testes para ao aluno aprender aquilo. Eu sou radicalmente contra isso. Acho que as crianças vão bem se elas estão indo bem e acabou. É claro que tem que apresentar aquele tipo de prova, porque as crianças, principalmente de 1ª a 4ª, não sabe ‘o que é isso’, ‘como é que eu faço’. Mas ficar naquela fissura de ‘treinar’ a criança para as provas, não. Quando exageram nesse número de provas, acaba acontecendo isso pelo processo: uma prova acaba treinando para a outra. E não é esse o lance... (Cecília, coordenadora pedagógica).

Durante a pesquisa de campo observou-se certa preocupação com a obtenção de bons resultados nas provas:

É lógico que o professor acaba se preocupando com o que é pedido externamente. Mas já houve fato da gente se preocupar muito mais do que hoje. Hoje a gente se preocupa mais com que realmente o aluno sabe, o que a gente atingiu, o que a gente planejou, o que está de acordo com as expectativas. Aí ele vai bem na avaliação externa. Ele não precisa ficar treinando como

fazer uma avaliação externa, se ele realmente estiver alfabetizado (Marina, professora do 1º ano).

As pessoas às vezes ficam muito preocupadas com a avaliação e esquecem que o principal não é a avaliação em si e sim todo o caminho que esse aluno leva para chegar ao resultado. Ele pode não chegar no dez, mas chegou no cinco. Ele evoluiu, como eu disse anteriormente. Então, de certa forma sim, as pessoas ficam preocupadas com ranking: ‘A minha escola tirou tal nota na avaliação’, ‘Olha a nossa ficou abaixo’. E eu não vejo que a educação é um mercado (Lilium, professora do 1º ano).

Analisando a fala de professores de 3º, 4º e 5º ano do ciclo I que já participam de avaliações externas, como Prova Brasil, Prova da Cidade e Prova São Paulo, notou-se maior preocupação quanto ao desempenho dos alunos de suas turmas e o seu reflexo na bonificação dos demais profissionais da escola. A ansiedade gerada pelo rendimento dos estudantes pode interferir negativamente no trabalho docente como uma pressão para a obtenção de bons resultados. Algumas respostas dadas pela professora Sueli refletem essa cobrança. Sendo professora do 3º ano, ela demonstra preocupação, como outras colegas, com o desempenho de sua turma:

A única coisa que muda [com as avaliações externas] é que a gente fica com aquela preocupação: ‘Será que os alunos vão conseguir fazer? Vão se dar bem?’. Eu acho que é isso que gente acaba até, não sei se é certo ou errado, prendendo um pouco nessas provas. A gente senta com os colegas e analisa as questões para poder trabalhar com os alunos. Eu acho que muda nisso: a gente acaba ficando mais alerta. [...] Tem, a gente tem essa pressão [em relação à bonificação por resultados]. A gente sempre discute isso, porque eles sempre atrelam uma coisa com a outra e acaba tendo essa pressão por ‘n’ fatores. A escola, de uma forma ou outra, dependendo do desempenho ela será mais favorecida ou menos favorecida. Então tem sim essa pressão. [...] é uma preocupação de quase todos. A gente sempre discute isso nas nossas reuniões, sente essa pressão, principalmente quando muda as gestões. Eles colocam novas metas, então a gente fica com essa preocupação (Sueli, professora do 3º ano).

Assim, por mais que haja um discurso recorrente contra a preparação dos alunos para as provas, a exigência de alguns profissionais é grande em termos de resultados das turmas, podendo influenciar os delineamentos do próprio currículo.

Analisando os diferentes aspectos da avaliação, é importante destacar como elas são compreendidas pelos estudantes e suas famílias. Brooke e Cunha (2011) afirmam que por muito tempo se acreditou que os dados extraídos das avaliações promovidas pelos sistemas estaduais interessariam, além do governo, apenas as escolas:

Na sua maioria, esses sistemas eram vistos pelos seus criadores exclusivamente como instrumentos internos de gestão, e não como uma oportunidade para a prestação de contas a um público com direito a informações transparentes sobre a qualidade da educação. As políticas de

divulgação se restringiram aos boletins para os professores e a outros poucos documentos internos (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 36).

O coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP considera que os dados sobre o desempenho individual dos alunos podem contribuir para a sua auto avaliação no processo de aprendizagem:

Para o aluno, ele [resultado de desempenho] também é extremamente importante porque ele recebe os seus resultados e isso faz com que o aluno também perceba seus pontos fortes e seus pontos fracos e, principalmente, ele consegue tomar consciência das habilidades que ele já adquiriu e outras que ele ainda não domina. (Robson, coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional de SME/SP).

Em relação à divulgação do desempenho dos alunos às famílias, a Prova São Paulo realizou o envio dos resultados individuais das provas pelo correio. No entanto, percebe-se que a interpretação e a utilização dos dados das avaliações externas são processos difíceis entre os próprios profissionais da educação. Diante disso, como os alunos e suas famílias reagem diante das avaliações externas na visão da equipe pedagógica?

Eles [os pais] tiveram a devolutiva, no caso da Prova São Paulo. Receberam em casa, se eu não me engano. Eles comentam, eles falam ‘olha, professora, meu filho foi bem em tal coisa, precisa melhorar aqui’. Eles mesmos têm essa ideia e é importante. O mais importante é essa devolutiva (Érica, professora do 2º ano).

Eu acho que os alunos e pais não se preocupam muito com essas avaliações externas. Eu não vejo uma grande preocupação. Porque, você sabe como é, a rede pública praticamente não reprova, é o ciclo, é a continuidade. Eu acho que, por causa disso, eles acabam nem ficando tão preocupados assim com essas avaliações. Quem acaba se preocupando mais é a gente (Sueli, professora do 3º ano).

Segundo os profissionais entrevistados, os alunos e suas famílias não se apropriaram totalmente dos resultados das avaliações externas. Há o incentivo à participação dos estudantes e comentários de alguns pais sobre as provas, mas, assim como ocorre entre os docentes, parece não haver maior esclarecimento sobre o desempenho dos alunos e das escolas. Não há, por exemplo, retorno das famílias sobre os resultados apresentados, no sentido de cobrarem melhores condições para que o aproveitamento de seus filhos seja aperfeiçoado. O retorno esperado para a auto avaliação do aluno, como aponta o coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP, também não é identificado entre as falas dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na gestão investigada a avaliação ganhou grande destaque, tanto no âmbito escolar, com a realização de sondagens de hipóteses de escrita e envio de resultados à SME/SP para escalonamento das escolas, quanto pelas avaliações externas promovidas por diferentes instâncias e pela bonificação das equipes escolares que termina por se reportar ao rendimento escolar dos alunos. Nesse quadro, a regulação da qualidade do ensino pareceu ser uma das estratégias para a superação do problema de rendimento dos alunos no ensino fundamental. Contudo, essas medidas surtiram melhorias modestas dos índices de aproveitamento escolar. Nas escolas investigadas não se observou utilização das devolutivas dos resultados de avaliação como referenciais relevantes para a formulação dos currículos. Apesar das avaliações externas da gestão terem relação com os referenciais federais e com os próprios programas da rede, o número excessivo de provas ao longo do ano letivo e o baixo investimento na formação dos gestores e docentes para discutirem os objetivos e resultados das provas não levaram ao retorno esperado. Dessa forma, a avaliação externa tem se apresentado para alguns profissionais muito mais como um instrumento de controle do que uma referência para que a própria escola reverta o seu trabalho em melhor atendimento dos alunos em conjunto e daqueles com dificuldades.

Apesar das evidências apontadas por muitos estudos de que as avaliações externas vêm crescentemente interferindo na gestão do currículo das redes escolares, levando inclusive secretarias de estados e de municípios a fazer das matrizes de avaliação das provas o próprio currículo, não se observou esse nível de instrumentalização na SME/SP nas escolas investigadas.

A avaliação externa poderia ser um caminho não só identificar informações sobre o rendimento dos alunos, mas direcionar políticas públicas para as escolas com maiores desigualdades. No entanto, não foi o observado. Sua influência no currículo é percebida muito pela coerência com os demais programas da SME/SP do que pelo conhecimento das equipes de suas matrizes. A relação entre resultados e bonificação é perigosa. Esse tipo de motivação afasta os profissionais dos reais objetivos do ensino, onde a promoção da equidade deveria ser prioridade. Nesse sentido, ela não é alcançada por meio de treinamento e redução do conteúdo às matrizes curriculares das provas, mas através da problematização da realidade dos alunos e a busca por medidas para a redução das desigualdades no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARRETTO, E.S.S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./ dez. 2012.
- BAUER, A.; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Fundação Carlos Chagas. Florianópolis: Insular, 2013.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e pesquisas educacionais**. Fundação Victor Civita. São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.
- _____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?**: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Trad.: Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- DUBERT, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.
- FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.
- LESSARD, Claude. Governabilidad y politicas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulacion entre niveles de gobierno. Buenos Aires: Unesco, IIPE, 2010. p. 67-112.
- LÜDKE, Menga. Evoluções em Avaliação. In: CRESO, Franco. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.
- SANTOS, L.L.; DIAS, Regina Lúcia C. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan-mar. 2013.
- SÃO PAULO (Mun.). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. **Parâmetros e perspectivas**: Rede Municipal de Ensino de São Paulo 2012. São Paulo: SME, 2012.

RESUMO

Este artigo trata sobre os reflexos da introdução de avaliações externas da rede municipal de São Paulo durante o governo de Gilberto Kassab (2005-2012) no processo de reforma curricular no ensino fundamental. Foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do tema, além de um estudo de caso em duas escolas da rede entre os anos de 2013 e 2014. A pesquisa concluiu que alguns aspectos relacionados às avaliações externas adotadas como a qualidade das provas, devolutivas dos resultados, política de bonificação dos profissionais da educação, acabaram por comprometer a sua contribuição para o aprimoramento do currículo das escolas e a proposição de políticas públicas que favorecessem o atendimento dos alunos com maiores dificuldades.

Palavras-chave: Avaliação; Currículo; São Paulo.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CURRICULUM AND EXTERNAL ASSESSMENTS: A STUDY OF THE CITY OF SÃO PAULO

This article discusses the effects of the introduction of external assessments of the city of São Paulo during the government of Gilberto Kassab (2005-2012) in curriculum reform in elementary school. A literature review on the subject was held, as well as a case study in two schools between the years 2013 and 2014. The survey found that some aspects related to external assessments adopted as the quality of evidence, fed back the results, policy bonus of education professionals, ultimately compromising their contribution to the improvement of the curriculum of schools and propose public policies favoring the care of students with more difficulties.

Keywords: Evaluations; Curriculum; São Paulo.

*Submetido em Set/2016
Aprovado em Dez/2016*