

Situação:

# AS REPERCUSSÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:

Luana Ferrarotto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2978>

Submetido em: 2021-09-21

Postado em: 2021-10-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## **AS REPERCUSSÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE DE DISCUSSÃO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

### **THE IMPACT OF LARGE-SCALE EXTERNAL EVALUATIONS ON THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK: A POSSIBILITY OF DISCUSSION FROM THE SUPERVISED INTERNSHIP**

**LUANA FERRAROTTO<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2861-2127>

#### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo analisar a presença das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico das escolas acompanhadas pelos licenciandos em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Bragança Paulista, durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, contemplando as reflexões que eles construíram a partir dos estudos teóricos que orientaram esse processo. Para tanto, foram analisados, considerando a técnica de análise de conteúdo, 19 relatórios construídos, no 2º semestre de 2019, pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática do referido curso. Foi observado que, durante a realização dos estágios, os licenciandos se deparam com as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico. Tais repercussões perpassam os momentos as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), Conselhos de Classe, Reuniões de Pais e Mestres e planejamento de atividades para os estudantes. A análise dos relatórios demonstra que os futuros docentes refletiram sobre essas repercussões na gestão das escolas, nas práticas pedagógicas dos docentes e no processo formativo dos estudantes. Defende-se que os cursos de formação de professores dediquem tempo e espaço para análise das relações entre avaliação e organização do trabalho pedagógico, de modo a fomentar a (des)construção de concepções e práticas relacionadas à lógica do treinamento e do estritamento curricular, advinda das avaliações externas em larga escala.

*Palavras-chave:* avaliação externa em larga escala, organização do trabalho pedagógico, estágio supervisionado, formação de professores.

#### **ABSTRACT**

This article aims to analyze the presence of large-scale external evaluations in the organization of the pedagogical work of schools accompanied by mathematics undergraduates from Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, campus of Braganca Paulista, during the development of supervised internship, contemplating the reflections they built from theoretical studies that guided this process. For this purpose, considering the technique of content analysis, 19 reports built in the 2nd semester of 2019 by the undergraduates of the Licentiate Degree in Mathematics of that course were analyzed. It was observed that, during the internships, the undergraduates are faced with the repercussions of external evaluations on the organization of the pedagogical work. Such repercussions permeate the moments of Collective Pedagogical Work Classes (ATPC), Class Councils, Parent-Teacher Meetings and planning of activities for students. The analysis of the reports shows that future teachers reflected on these repercussions on school management, on the pedagogical practices of teachers and on the training process of students. It is argued that teacher training courses devote time and space to analyzing the relationship between assessment and organization of pedagogical work, in order to foster the (de)construction of concepts

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Bragança Paulista.

and practices related to the logic of training and curriculum structure, arising from of large-scale external evaluations

*Keywords:* large-scale external evaluation, organization of pedagogical work, supervised internship, teacher training.

## Introdução

A avaliação educacional, entendida a partir de Freitas et al. (2009), diz respeito a três níveis interligados: a avaliação em sala de aula de responsabilidade do docente; a avaliação externa em larga escala<sup>2</sup> realizada pelo governo federal ou, ainda, por estados e municípios; e a avaliação institucional, desenvolvida pela própria comunidade escolar ao olhar para si, tendo como referência seu Projeto Político Pedagógico.

Sem deixar de considerar a interação entre esses níveis, dirigiremos nosso olhar, especialmente, para a avaliação externa em larga escala. Trata-se de um nível de avaliação que começou a adentrar nosso País, sobretudo por volta dos anos de 1990, como efeito dos acordos financeiros estabelecidos com organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). No receituário recebido pelos países que aceitavam esses acordos, a avaliação ganha revelado, já que por ela os resultados quantitativos são monitorados, em especial aqueles que se referem às aprendizagens eleitas como essenciais para a atuação no sistema produtivo (LIBÂNEO, 2013).

Como consequência, percebe-se a proliferação da avaliação externa em larga escala. Além daquelas realizadas em âmbito nacional, estados e municípios desenvolveram seus próprios sistemas avaliativos, como demonstrou Sousa (2013). Diversos estudos também já denunciaram as repercussões desse nível da avaliação educacional para a organização do trabalho pedagógico. Há impactos na gestão das escolas, nos projetos realizados, na organização curricular, nas práticas em sala de aula e, assim, no processo formativo dos estudantes (ARCAS, 2009; MENEGÃO, 2016; JÜRGENSEN; SORDI, 2017, RODRIGUES, 2018).

Nessa esteira, a formação inicial dos professores também pode ser afetada, principalmente durante a realização dos estágios supervisionados, quando os licenciandos começam a estar mais próximo do seu futuro local de atuação profissional, observando/vivenciando as práticas que lá estão sendo desenvolvidas. Defendemos que os cursos de formação de professores oportunizem a seus licenciandos a reflexão acerca das relações entre avaliação e organização do trabalho pedagógico. Com essa intenção, temos por objetivo analisar neste artigo a presença das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico das escolas acompanhadas pelos licenciandos em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Bragança Paulista (IFSP-Bra) durante o desenvolvimento do

---

<sup>2</sup> Avaliação externa em larga escala é realizada na escola, mas elaborada fora dela, com abrangência e extensão (MENEGÃO, 2016). Para evitar a repetição, consideraremos avaliação externa em larga escala e avaliação externa como sinônimos.

estágio supervisionado, contemplando as reflexões que eles construíram a partir dos estudos teóricos que orientaram esse processo.

Para tanto, consideramos os relatórios construídos pelos estudantes de licenciatura do referido curso ao realizarem, em 2019, a primeira etapa do estágio supervisionado. A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), buscamos evidenciar as passagens relacionadas à presença da avaliação externa em larga escala nas atividades desenvolvidas pelas escolas e acompanhadas pelos licenciandos, bem como as análises por eles realizadas. Acreditamos que se não houver um movimento de problematização de tais vivências, a avaliação externa em larga escala pode influenciar as concepções desses futuros docentes, induzindo suas práticas.

### **As avaliações externas em larga escala e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico**

As avaliações externas em larga escala já estão, no Brasil, em sua terceira geração. Assim, além de serem aplicadas de modo censitário, o que possibilita o estabelecimento de *rankings*, ocorre, em determinados sistemas, a recompensa pelos resultados obtidos (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013). Essas recompensas são dadas a fim de premiar o “bom” trabalho realizado, o que levaria, nessa concepção, à melhoria da educação. Conseqüentemente, aqueles que não atingem as metas são “punidos”, deixando de receber esses prêmios. No entanto, vale dizer que esse processo de responsabilização não ocorre apenas com a (não) recompensa. A responsabilização, a partir das avaliações externas em larga escala, também marca presença quando há a identificação dos resultados por instituição, possibilitando que os holofotes estejam direcionados aos atores escolares (FREITAS, 2013). Temos, como efeito, em ambas os cenários, as repercursões dessas avaliações na organização do trabalho pedagógico.

Nessa direção, ao pesquisar escolas de ensino médio da Rede Estadual de São Paulo, Rodrigues (2018) salienta o movimento de monitoramento e cobrança por resultados da Diretoria de Ensino para as equipes gestoras das escolas. O autor destaca o “movimento de alinhamento da organização do trabalho pedagógico, tensionando para a padronização de conteúdos e métodos” que, por sua vez, estende-se ao controle gerencial da gestão dos servidores no interior da escola (RODRIGUES, 2018, p. 376). Para Rodrigues (2018), a subordinação dos conteúdos e dos métodos segue as exigências das avaliações externas em larga escala, neste caso aquelas presentes no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e na AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Embora a AAP seja considerada uma avaliação diagnóstica pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, consideramos-a, assim como Rodrigues (2018, p. 161), como uma avaliação externa em larga escala. Conforme destaca

Vale dizer que há anos o Saresp faz parte da realidade das escolas estaduais de São Paulo e vários estudos, assim como de Rodrigues (2018), apontam os impactos de tal política, como, por exemplo, a pesquisa de Arcas (2009). O pesquisador, naquele momento, já ressaltava a relação entre avaliação externa em larga escala no estado de São Paulo como elemento de gestão das políticas públicas e seu uso voltado à prestação de contas, premiação e punição (ARCAS, 2009). Não podemos deixar de mencionar que mesmo com foco em resultados quantitativos e com diversas ações alinhadas a esse fim (RODRIGUES, 2018), a rede estadual de São Paulo não tem apresentado avanço em seus índices. O próprio Plano de Estratégico do governo de São Paulo de 2019 a 2022, para a educação, admite que analisando a série histórica, o progresso tem sido lento, especialmente no ensino médio (SÃO PAULO, 2019). No entanto, a lógica da testagem continua na referida rede de ensino trazendo, como já afirmamos, repercussões para a organização do trabalho pedagógico das escolas.

Tais repercussões, por sua vez, não são observadas apenas em redes que utilizam as avaliações externas em larga escala para premiar ou punir seus profissionais, a partir da adoção da bonificação. Nessa direção, temos o estudo desenvolvido por Menegão (2016) que analisou os impactos da Prova Brasil no currículo da rede municipal de Cuiabá, na qual não há bônus pelos resultados obtidos. A autora identificou alterações no planejamento anual, no plano de ensino, na metodologia utilizada pelos docentes, na organização dos alunos em sala e na avaliação da aprendizagem, com o emprego de mais provas e simulados. Segundo a pesquisadora, as avaliações externas em larga escala possuem forte caráter regulador e indutor, demarcando o que deve ser ensinado aos estudantes. Um ensino que, por sua vez, volta-se para o básico.

Compreendemos, por básico, o mínimo, mas, no cenário dos testes, o básico está sendo entendido como máximo. Assistimos, desse modo, à implementação de um currículo pautado no *básico*. Tomando de empréstimo o vocabulário dos empresários, podemos afirmar que os conhecimentos que a PB [Prova Brasil] está tomando dos sujeitos está sendo *teto* e não como *piso*” (MENEGÃO, 2016, p. 652, grifos do original).

Ainda considerando os achados de Menegão (2016), podemos destacar, para além do estreitamento curricular, o estreitamento do papel do professor. Imerso na lógica da responsabilização pelos resultados obtidos, o docente acaba por desempenhar um papel mais técnico, de mera preparação para testes, encolhendo ações mais ativas e criativas que sejam de sua autoria e que promovam a formação humana ampliada dos estudantes. Afinal, como ressalta a autora, “os professores não conseguem ser indiferentes aos resultados e levam em consideração as classificações do *ranking*”, desse modo, “acabam por alterar sua prática pedagógica, em uma tentativa de melhorar sua imagem como professor/a” (MENEGÃO, 2016, p. 653, grifos do original).

---

o autor, ela é concebida externamente à escola, tem ampla extensão e, semelhante ao Saresp, “sugere uma política deliberada de prescrição do trabalho pedagógico”.

Especialmente quanto ao ensino da matemática, um dos componentes curriculares objeto das avaliações externas, precisamos considerar os apontamentos feitos por Jürgensen e Sordi (2017). Para os autores, o direcionamento causado pelas avaliações externas em larga escala e pela lógica da testagem favorece o ensino tradicional da matemática e, por conseguinte, empobrece as experiências matemáticas dos estudantes. O ensino tradicional da matemática, conforme explicam os autores, pauta-se em práticas que se apoiam na execução de exercícios que limitam a criatividade e a criticidade dos estudantes, já que não há espaço para discussões acerca das soluções e dos caminhos percorridos para encontrá-las. Assim, a matemática acaba se reduzindo à informação já disponível, com aplicação de procedimentos em vez de práticas que possibilitem a investigação.

Considerando o atual cenário político, cremos que a lógica da testagem tende a se intensificar em nosso País. Conforme previsto na Portaria N° 458 de 05 de maio de 2020, haverá alterações na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Está prevista a aplicação anual das avaliações externas em larga escala a partir do 2º ano do ensino fundamental, além do envio de um boletim para as famílias. Para Freitas (2020), estamos diante de uma insaniedade meritocrática. O autor afirma que “esta imersão na concorrência firma desde cedo nas crianças o individualismo e a ideia de que aquele que não acumula mérito, não tem acesso a direitos – estes passam a ser uma responsabilidade do indivíduo e não mais uma obrigação do Estado. E ter mérito é ir bem nas provas e ter nota mais alta” (FREITAS, 2020, n.p.).

Entendemos, assim, que a organização do trabalho pedagógico das escolas, bem como o processo formativo de nossos estudantes poderão estar ainda mais demarcados pelas avaliações externas em larga escala e seus matrizes. Desse modo, é imperativo o debate, nos cursos de formação de professores, acerca das relações entre avaliação e organização do trabalho pedagógico, na trilha da construção de resistências e alternativas. E isso, em nosso entendimento, pode ocorrer considerando o desenvolvimento do estágio supervisionado.

Sem desconsiderar os limites impostos por nosso momento histórico, precisamos cada vez mais fazer da “sala de aula um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta” (FREITAS et al., 2009, p. 21). A luta na sala de aula se faz necessária tanto na educação superior como na educação básica. Na sala de aula da educação superior, precisamos arquitetar meios de (des)construir concepções e práticas relacionadas à avaliação educacional para que, quando atuarem profissionalmente, esses futuros professores possam ter robusta bagagem conceitual e inspirações que os levam a elaborar proposições avaliativas emancipadoras, constituindo, assim, sua luta na sala de aula da educação básica.

**A necessária discussão sobre as avaliações externas em larga escala e a organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade a partir dos estágios supervisionados**

O estágio supervisionado está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Assim, 400 horas dos cursos de licenciatura devem ser destinadas a esse fim (MEC. RESOLUÇÃO CNE/CP N º2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019). No curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-Bra, o estágio supervisionado está organizado em cinco etapas de 80 horas cada.

Na primeira etapa de estágio do referido curso, “o estagiário ainda não acompanha o trabalho do professor na sala de aula. O seu propósito é conhecer a dimensão administrativa, organizacional e pedagógica de uma escola pública dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2019, p. 41). Espera-se, desse modo, “proporcionar ao futuro professor o entendimento do contexto escolar para além da sala de aula” que, por sua vez, não está isolada do mundo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2019, p. 38).

Os licenciandos são orientados a procurem escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio para desenvolverem a primeira etapa do estágio. Como atividade, podem realizar a leitura e análise dos documentos escolares, especialmente o Projeto Político Pedagógico, a observação do contexto escolar e o seu entorno, a reflexão acerca das relações entre os diferentes segmentos, os momentos de trabalho coletivo, como as diversas reuniões, bem como os processos de tomada de decisões.

Cada etapa do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-Bra está articulada a seus respectivos componentes curriculares, os quais devem favorecer a relação entre teoria e prática. Na primeira etapa, o componente curricular denomina-se Organização do Trabalho Pedagógico, Avaliação e Gestão Escolar. Segundo sua ementa, dentre outros aspectos, o componente curricular “introduz a reflexão sobre a organização escolar, a partir de seu contexto político-social e suas relações com a organização do trabalho pedagógico, a avaliação e a gestão escolar” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2019, p. 155).

Nas aulas desse componente curricular, os licenciandos recebem orientações sobre as atividades de estágio, realizam estudos e discussões de textos, compartilham suas vivências de estágio que, por sua vez, foram analisadas coletivamente. Especialmente quanto aos estudos referentes à avaliação educacional, no segundo semestre de de 2019, houve o debate sobre os textos apresentados no quadro 1.

**QUADRO 1:** Textos estudados e debatidos articulados às atividades de estágio.

<b>Foco da discussão</b>	<b>Texto estudado e debatido</b>
Níveis da avaliação educacional e organização do trabalho pedagógico	FREITAS, Luiz Carlos de et al. <i>Avaliação educacional: caminhando na contramão</i> . 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



Avaliação em sala de aula, avaliação formativa e somativa	FREITAS, Luiz Carlos de et al. <i>Avaliação educacional: caminhando na contramão</i> . 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.  VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.). <i>Avaliação formativa: práticas inovadoras</i> . Campinas: Papirus, 2011. p. 13-41.
Avaliação externa em larga escala e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico	PIMENTA, Cláudia Oliveira. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com avaliações externas – o caso de Indaiatuba. <i>Cadernos Cenpec</i> , São Paulo, v.3, n.1, p.179-200, jun. 2013. < <a href="http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.209">http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.209</a> >  MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godói. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. <i>Práxis Educativa</i> , Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. < <a href="https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007">https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007</a> >  SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. <i>Cad. CEDES</i> , Campinas, v. 29, n. 78, 2009. < <a href="https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005">https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005</a> >
Avaliação institucional	FREITAS, Luiz Carlos de et al. <i>Avaliação educacional: caminhando na contramão</i> . 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Fonte: autoria própria.

Durante o estudo e o debate desses textos, em determinados momentos, foram colocadas situações problema para que os licenciandos refletissem por meio da dramatização, como no seguinte exemplo: Em uma reunião de trabalho coletivo de uma escola, com a presença da equipe gestora e do corpo docente, ocorre a discussão sobre a avaliação externa em larga escala. Alguns defendem o uso das avaliações externas e outros se posicionam contrários. Quais argumentos poderiam ser apresentados por esses distintos grupos?

Vale dizer que os licenciandos, ao longo do estágio, elaboraram um relatório descritivo analítico. Assim, além de descreverem as atividades realizadas, os estagiários foram orientados a refletirem sobre o que foi observado/vivido, abordando o referencial teórico estudado e debatido no componente curricular que se articula à etapa de estágio em questão. São esses relatórios que tomamos como material de análise acerca da presença das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico das escolas acompanhadas pelos licenciandos em matemática durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, sem perder de vista as reflexões por eles construídas.

Para tanto, recorreremos à análise de conteúdo que, segundo Bardin (1997, p. 38), trata-se de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Considerando os três pólos cronológicos apontados pela autora – pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados – iniciamos o processo realizando a leitura flutuante dos 19 relatórios<sup>4</sup>. Nesse momento, identificamos as presença

<sup>4</sup> Dos 19 licenciandos que estavam, no segundo semestre de 2019, realizando a primeira etapa do estágio supervisionado do referido curso, apenas um fez seu estágio em uma escola da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os demais, desenvolveram o estágio em escolas da rede estadual de São Paulo.

ou ausência de passagens relacionadas à avaliação externa em larga escala. Na sequência, passamos a exploração do material, efetuando as operações de codificação a partir das mensagens que possuíam relação com o que estávamos buscando. Por fim, reorganizamos tais mensagens de modo a possibilitar as interpretações e inferências.

Dos 19 relatórios analisados, em 14 identificamos passagens que se referiam às avaliações externas em larga escala. Consideramos que se trata de uma quantidade expressiva, uma vez que corresponde a quase 75% da totalidade dos relatórios<sup>5</sup>. Acreditamos, ainda, que a ausência de menções relacionadas às avaliações externas nos demais relatórios não significa que elas não repercutem na organização do trabalho pedagógico das escolas acompanhadas, mas que os estagiários podem ter se envolvido e se dedicado à reflexão de diferentes aspectos que compõem da realidade escolar. Como se trata de uma etapa de estágio em que o estagiário ainda não acompanha a sala de aula, múltiplos temas estiveram presentes nos relatórios, por exemplo, a descrição da comunidade, os diferentes colegiados existentes na instituição, os projetos desenvolvidos pela escola, a relação do estagiário com os diversos atores escolares, dentre outros. A seguir, apresentamos os dados obtidos a partir do processo de análise de conteúdo dos relatórios, tendo como foco as avaliações externas em larga escala e as análises desenvolvidas pelos licenciandos.

### **Conhecendo e refletindo sobre as repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico a partir dos relatórios de estágio**

Uma das atividades realizadas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-Bra na primeira etapa do estágio diz respeito à leitura dos documentos da escola, especialmente o Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de um documento fundamental para a referida etapa do estágio, uma vez que, conforme destaca Veiga (2002, n.p.),

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Nos relatórios analisados, percebemos que alguns deles se dedicaram a descrever como a avaliação externa em larga escala aparecia nos PPPs. As passagens<sup>6</sup> a seguir demonstram como os estagiários abordaram essa discussão. Perceberemos que, em alguns casos, há, no PPP, a descrição

---

<sup>5</sup> Em um dos relatórios, temos a descrição do estágio realizado em uma escola da rede municipal do interior de Minas Gerais. Considerando tal relatório, temos 15 que se referem às avaliações externas em larga escala, ou seja, quase 80% do total dos relatórios analisados.

<sup>6</sup> Quando necessário, realizamos a correção das palavras/frases, bem como das normas da ABNT, sem alterar o conteúdo das mensagens. Todos fragmentos dos relatórios foram selecionados considerando seu potencial para exemplificar o fenômeno analisado. Os 19 licenciandos autorizaram o uso de seus relatórios para a produção deste artigo.

da avaliação externa e de seus objetivos, sendo colocada como meio para identificar os problemas da escola e elevar os índices.

*No seu Plano Pedagógico, tanto em objetivos específicos ou gerais a escola vai buscar “elevar os índices das avaliações externas e internas”, propondo “atividades que contemplem as habilidades solicitadas no currículo oficial” e “aplicar atividades avaliativas seguindo orientações das avaliações externas”, uma vez que o papel do Professor Coordenador é “ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação”. Sabe-se que os testes em larga escala têm como objetivo quantificar e comparar resultados. [...] Se a meta for a de sempre atingir os resultados esperados pela Secretaria da Educação, a escola pode enfraquecer sua autonomia pedagógica e gestora mudando a perspectiva de homem e de sociedade que se propõe formar. (Relatório E2).*

Também observamos uma reflexão quanto à relação da avaliação externa e a avaliação em sala de aula, realizada pelo docente. No relatório 3, a partir da análise do PPP, o licenciando problematiza se uma avaliação externa, pontual, pode dizer mais sobre as aprendizagens dos estudantes do que aquelas desenvolvidas pelo docente que acompanha constantemente sua turma.

*“O Idesp é um indicador criado em 2007 pela Secretaria de Educação de São Paulo para avaliar a qualidade das 5.183 escolas da rede. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal – o ano letivo. Ele é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do Saresp (“o quanto aprenderam”) e o fluxo escolar (“em quanto tempo aprenderam”)” (PPP da escola). Aqui pode-se perceber que o conceito de uma boa escola está relacionado ao seu desempenho numa avaliação externa – o que é um problema, pois, segundo Pimenta (2013, p.184), “[...] as avaliações externas 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”. [...] No PPP, há a seguinte problematização: “Nossa escola encontra-se com alto índice de alunos abaixo do básico, conforme avaliação externa realizada pela Secretaria de Estado da Educação – Saresp. Analisando os resultados, confrontamos com diversos fatores que dificultam o avanço na aprendizagem, entre eles a frequência irregular e a indisciplina em sala de aula.” Lendo esta parte do PPP, o que fiquei refletindo é que para a escola o que diz que os alunos estão com alto índice abaixo do básico é uma avaliação externa – o que não pode ser totalmente verídica, pois podemos afirmar sim que as avaliações externas podem ser úteis para uma melhoria do trabalho escolar (PIMENTA, 2013), mas acredito que as avaliações internas realizadas pelo professor que acompanha seu aluno cotidianamente é mais proveitosa que uma externa para dizer sobre o aluno. (Relatório E3).*

Como podemos notar, há uma reflexão, por parte dos estudantes, quando a avaliação externa em larga escala é posta como soberana na identificação das fragilidades da escola, sendo tais fragilidades muitas vezes associada aos índices obtidos nessas avaliações. Ainda sobre os PPPs, temos a relação estabelecida por uma licencianda entre o escrito e o vivido. Em seu relatório, ela descreve que o Projeto Político Pedagógico da escola afirma que a avaliação desenvolvida pela instituição se pauta na avaliação formativa, entretanto, de acordo com a estagiária, o que se observa no cotidiano da escola é uma preocupação com a preparação para as avaliações externas em larga escala.

*De acordo com a autora Villas Boas (2011), a avaliação formativa tem o aspecto de promover as aprendizagens e está atenta às necessidades e características individuais do aluno. E sendo a Proposta da escola a utilização de avaliação formativa, a prática observada indica uma avaliação mais tradicional, com aplicação de provas e testes com objetivo de preparar para as avaliações externas. (Relatório E4).*

Especialmente na rede estadual de São Paulo, há um conjunto de programas alinhados cujo o fio condutor é a avaliação externa em larga escala e que acabam repercutindo na organização do trabalho pedagógico e na formação dos estudantes. Rodrigues (2018) destaca tal alinhamento considerando a Plataforma Foco de Aprendizagem, a AAP e o Saesp. Acrescentamos, nessa esteira, o Método de Melhoria de Resultados (MMR) que, conforme consta no Plano Estratégico (SÃO PAULO, 2019, p. 20),

[...] é um método participativo de gestão para a melhoria dos resultados de aprendizagem, em que a comunidade escolar realiza o diagnóstico, o planejamento, o desenvolvimento, o monitoramento e a readequação de ações. Cada escola elabora o seu plano de melhoria com base no diagnóstico de aprendizagem dos estudantes disponível na Foco Aprendizagem, em um processo no qual professores e equipe gestora definem prioridades e pactuam ações que estão diretamente relacionadas com a melhoria contínua dos resultados de aprendizagem.

A centralidade dos resultados aparece nessa descrição. Não podemos esquecer que os resultados de aprendizagem mencionados, referem-se aos resultados obtidos nas avaliações externas que, por sua vez, são inseridos na Plataforma Foco Aprendizagem para guiar dos atores das escolas.

A Foco Aprendizagem é uma plataforma que reúne indicadores de aprendizagem dos estudantes com base nos resultados de avaliações diagnósticas, formativas e somativas, apoiando gestores e professores em intervenções pedagógicas, no planejamento das ações do MMR e no acompanhamento dos processos de avaliação. Na Foco Aprendizagem, constam indicadores das avaliações externas e internas como o Saesp e a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) e serão incluídas em 2019 novas avaliações diagnósticas e as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), assim como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Na análise de Rodrigues (2018), a Plataforma Foco Aprendizagem sofisticou o processo de alinhamento, já que ao ser alimentada digitalmente com os resultados da AAP, fornece facilmente a relação de habilidades de cada turma, indicando o que precisa ser ensinado. Há, portanto, processos de estritamento curricular e de subordinação do trabalho docente, assim como identificados por Menegão (2016). Esse alinhamento que se constrói tendo como guia as avaliações externas em larga escala também se fez presente nos relatórios dos estagiários do curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-Bra. Nos fragmentos apresentados a seguir, vemos como ações são efetuadas nas escolas a partir dessas avaliações e dos programas existentes na rede estadual de São Paulo.

*O principal projeto que a escola está atendendo, que foi mandado pela rede a todas as escola do estado, é o MMR (Método de Melhoria de Resultado), que é um plano enviado para melhorar o funcionamento da gestão a fim de melhorar os resultados da escola em avaliações externas como Saesp e Prova Brasil (Saeb). (Relatório E8).*

*A partir deste mapa [Plataforma Foco na Aprendizagem] professores e equipe gestora tem acesso a todo o contexto da avaliação identificando qual temática, habilidades, grau de domínio de cada turma e aluno. É interessante se ter um sistema que aglomera todas essas informações, porém não se deve deixar que a demanda de uma avaliação externa limite todo um contexto escolar que inclui as demais disciplinas e não apenas as duas que são exigidas, ou seja, limitar-se ao “estreitamento curricular o foco em duas disciplinas”, como dizia Menegão (2016, p. 649). Todos os conteúdos tem a sua devida importância e muitas vezes ocorre o estreitamento do que será trabalhado para cumprir as demandas das avaliações. (Relatório E5).*

*Um dos murais mais chamativos fica no corredor das salas de aula, e tem o foco do Método de Melhoria de Resultados (MMR). [...] como estagiário, pude ter vivências em relação à AAP, ADC [Avaliação Diagnóstica Complementar]<sup>7</sup> e Saesp, e hoje vejo que a Claudia Pimenta (2013) estava certa em dizer que a avaliação acaba sendo a norteadora da escola (PIMENTA, 2013) (Relatório E6).*

Ainda nessa direção, temos mais dois excertos. Um deles indica o incômodo dos docentes frente às avaliações externas e ao MMR com sua promessa de promover melhorias na instituição. O outro, descreve como as visitas da supervisão à escola possuem como enfoque o Método de Melhoria de Resultados. No Relatório E1, notamos a reflexão do licenciando quanto ao MMR que, como já afirmamos, centraliza-se nos índices obtidos nas avaliações externas. Para esse futuro professor, trata-se de uma receita pronta, superficial, não sendo possível sua aplicação à toda rede de ensino.

*De acordo com minhas observações do contexto escolar, os professores não se sentem à vontade com a questão das avaliações externas nem com a questão do MMR (Método de Melhoria de Resultados), dando a entender que isto seria a salvação da educação por parte do governo, [...]. Esse incômodo em relação à avaliação é ocasionado pela “[...] conjuntura apelativa das avaliações externas, por meio das cobranças e pressões [...]” (MENEGÃO 2016, p.653). (Relatório E9).*

*Uma forma de avaliação externa comum nos dias de hoje, que ocorre em escolas do estado de São Paulo e foi implantada a partir de 2011 [...] são as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP), cujos resultados norteiam algumas ações do Programa Gestão em Foco<sup>8</sup>[...]. Vale ressaltar que este instrumento aborda somente os conteúdos estudados em Língua Portuguesa e de Matemática, assim como no Saeb [Sistema de Avaliação da Educação Básica]. De acordo com Menegão (2016, p.648) “a ênfase dada pela avaliação em larga escala, aos aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, tem induzido ao estreitamento curricular, especialmente porque promove situações em que ensinar e aprender para o teste seja a razão principal do fazer docente.” [...] O MMR funciona em 8 passos pré-estabelecidos, desde o reconhecimento do problema até o registro e disseminação do que foi feito para solucionar o mesmo. Para isso, a gestão da escola deve “alimentar” a parte destinada ao MMR na Secretaria Escolar Digital (SED), levantando os problemas, descrevendo as causas, elaborando planos de melhoria, implementando as ações a serem tomadas e fazendo o acompanhamento dos resultados para concluir as ações estabelecidas até a data definida para cada uma delas. O programa estabelece um certo controle do*

<sup>7</sup> Tal avaliação tem por objetivo “apoiar as ações desenvolvidas pelas escolas com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos, aplicando provas nos 5<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental e na 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio[...]. A ADC possui como referencial as habilidades focalizadas na avaliação nacional, as quais se espera que os alunos tenham desenvolvido em Língua Portuguesa e Matemática, no momento do percurso escolar objeto dos anos/série avaliados”. Disponível em: <<https://decentro.educacao.sp.gov.br/senhores-diretores-e-professores-coordenadores-avaliacao-diagnostica-complementar-adc-orientacoes-sobre-a-aplicacao/>>. Acesso em: 09/06/2021.

<sup>8</sup> O Programa Gestão em Foco utiliza o MMR, conforme consta no sítio da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em: 11/06/2021.



*governo, que tem acesso a todos os registros da escola, isto é, de todas as ações que a escola está tomando e deve prestar conta. Assim ocorre também com as AAPs, as quais devem ter as notas registradas na SED, gerando um levantamento das habilidades não contempladas de cada aluno e o resultado que cada sala atingiu no devido instrumento. [...] Um dos documentos lidos durante o período de estágio foi o Termo de Visitas, que trata dos assuntos trabalhados durante as visitas da supervisora de ensino à escola. Em quase todas as visitas, o Plano MMR é trabalhado, as ações são revisitadas e verificadas para avaliar quais devem continuar, quais já foram alcançadas e se devem ser propostas novas ações. Tive a oportunidade de participar de uma reunião do MMR, que ocorreu no começo do 4º bimestre, tendo em vista o planejamento para o mesmo, além das ações realizadas no 3º bimestre. [...] Confesso que o programa Gestão em Foco e a utilização do Plano MMR é incompreensível e superficial, sendo uma receita pronta, aos meus olhos, que na minha opinião, não é aplicável a todas as escolas, como pretende ser. (Relatório E1).*

Identificamos esse alinhamento a partir das avaliações externas em larga escala na maioria dos relatórios que contemplaram tal discussão. Nesse sentido, temos fragmentos que se referem à presença das avaliações externas nos momentos de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

*Pude observar algumas repetições nas pautas [das ATPCs], sempre aparecendo avaliação externa e o MMR, vindas da Secretaria da Educação. [...] o coordenador precisar mostrar resultados para a direção e para a supervisão, sendo assim a avaliação externa é uma engrenagem chave na escola X. (Relatório E6).*

*[...] em um dos ATPCs, por exemplo, foi falado de um 7º ano que foi sorteado para fazer o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). A diretora perguntou como essa sala era em desempenho, os professores responderam que era a pior sala da escola, eles eram “muito fraquinhos”. Com isso a diretora disse que: “vai ter que fazer simulados com eles para o Saresp”. Houve uma oposição dos professores, pois disseram que essa era uma das salas mais indisciplinadas e a diretora disse: “agora o que vale é o aprendizado”, visto que o ideal seria tentar sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos independentemente das provas externas. Com isso, pode-se destacar as ideias de Freitas, Sordi, Malavasi e Freitas (2009) que afirmam sobre as avaliações como instrumento de poder simbólico na escola e as ideias de Menegão (2016) que analisa os impactos da avaliação externa nos currículos, nas metodologias, avaliações, nas relações em sala de aula. E é explícito a influência das avaliações externas exercem nas relações gestão-professor que cobra uma mudança no desenvolvimento de suas aulas para atingir boas colocações nessas avaliações e professor-aluno na cobrança para a concretização das metas. Com isso, o objetivo principal da escola passa a ser o cumprimento das demandas feitas pelas avaliações. (Relatório E11).*

Como é possível perceber, os momentos de trabalho coletivo (ATPCs) acabam se transformando em tempos e espaços para o debate acerca das avaliações externas em larga escala. No entanto, trata-se de um debate que, novamente, está na esteira que conduz ao alinhamento de ações, cuja finalidade é o aumento dos índices. Conforme descrito no Relatório E11, isso afeta a organização do trabalho pedagógico global da escola e a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Como em um efeito cascata, a gestão, preocupada com os resultados das avaliações externas, transmite aos docentes o que deve ser feito e esses, por sua vez, alteram seus planejamentos. Nesse cenário, como ficam as aprendizagens e o processo formativo dos estudantes? No Relatório E1, o licenciando afirma que tal processo se volta para ensinar e aprender para o teste.

*A ênfase dada pela avaliação em larga escala, aos aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, se estende para os momentos de ATPC, onde em alguns deles, professores de Português e de Matemática se separavam dos demais para elaborar planos de aulas baseados nas habilidades foram contempladas do Saesp 2018. Foi em um desses momentos, em que os três professores de Matemática estavam elaborando juntamente os planos de aula, que ocorreu o relato que citei anteriormente, quando um dos três professores disse: “Vamos trabalhar as atividades pelo banco de questões do Saesp, sem nada de conteúdo novo, ou explicação longa... Vamos ensinar a eliminar os absurdos, ensinar a responder teste. Os que derem mais dúvidas a gente faz na lousa.”. Nessa perspectiva, a aprendizagem do aluno não fica em segundo plano, mas sim em último, uma vez que não há nenhuma preocupação com o conteúdo a ser assimilado, mas sim, retomando Menegão (2016), a preocupação com ensinar e aprender para o teste. Enquanto isso, os “demais professores” (em tom irônico) que não são de Português ou de Matemática, tomam o tempo do ATPC preenchendo diário ou até mesmo lendo texto e discutindo a respeito do que configura “educação especial”, para alunos com deficiência. (Relatório E1).*

É válido destacar, ainda, a questão da interdisciplinariedade, descrita por dois estagiários. O que é chamado de interdisciplinariedade, na verdade, corresponde a um esvaziamento dos componentes curriculares que não compõem a matriz das avaliações externas em larga escala.

*Em um dos horários de ATPC, tivemos uma oficina de Matemática [...]. A atividade se deu com jogos matemáticos no ensino e foi um momento de muita descontração além de tudo, com um ótimo ambiente. A justificativa para ser realizado com todos os professores é a ação implantada com relação ao foco no ensino da Matemática, que já foi citada anteriormente, na qual todos os professores inseriram em suas aulas uma forma de trabalhar um pouco de Matemática, com a justificativa de trabalhar habilidades não contempladas do Saesp 2018. Dois exemplos a relatar são dos professores de Educação Física e de Arte. O professor de Educação Física trabalhou em suas aulas com as noções de área e perímetro, realizando medições na quadra poliesportiva. Já a professora de Arte elaborou em sua prova uma questão a respeito da arrecadação de uma banda coreana de 7 integrantes, contando uma breve história sobre a cultura K-pop e indagando quanto cada um dos integrantes receberia se a arrecadação do show fosse um valor dado. [...] Em um dos momentos de ATPC, tivemos um horário duplo, com a presença de duas PCNPs (professoras coordenadoras do núcleo pedagógico), que fazem parte de uma das ações do MMR. As PCNPs são especializadas em educação especial e alfabetização e ressaltaram muito o bom clima e a união da escola, referindo-se a interdisciplinaridade, onde todos os professores trabalham com Língua Portuguesa e Matemática: “Têm escola que a gente chega e o professor não tem essa preocupação e aí cria um clima onde os professores de Português e Matemática usam do argumento ‘Na hora do bônus do Saesp, vocês querem, né?’”. As PCNPs ressaltaram que os professores de Língua Portuguesa e Matemática estão sendo massacrados, com relação aos conteúdos e pressão externa, na maioria das escolas que elas vão. Com esse comentário, um dos professores de Matemática brincou “Aleluia, alguém deu ouvido para nós!” e provocou revolta na PC, que respondeu “Aqui não é verdade! Estou fazendo de tudo para tirar esse peso de vocês.” e usou a “interdisciplinaridade” como exemplo. (Relatório E1).*

*[...] os docentes trabalham com as habilidades e competências exigidas nessas avaliações. Apesar de o conteúdo curricular ser apenas Matemática e Língua Portuguesa, os professores de outras disciplinas também abordam as habilidades e competências que o aluno precisa saber para realizar a avaliação. Por exemplo, a questão da interpretação de texto e leitura de imagem, não necessariamente deve ser trabalhada em apenas Língua Portuguesa, mas pode ser trabalhada em qualquer outra disciplina. (Relatório E9).*

Rodrigues (2018), em sua pesquisa, chamou atenção para a constituição das chamadas “atividades interdisciplinares” que acabam por contribuir para o esvaziamento curricular. Como define o pesquisador, estamos diante da pedagogia das competências e habilidades que, em alguns casos,

conta com a adesão dos docentes. Sobre a questão da interdisciplinariedade, Rodrigues (2018, p. 287), explica que

[...] o envolvimento alinhado e orientado dos professores de diversas áreas segundo um conjunto de habilidades requeridas pelo currículo e pelas avaliações é caracterizado como trabalho interdisciplinar. Conseqüentemente, os profissionais cujas disciplinas não serão avaliadas acabam subordinando seu trabalho à prescritividade das habilidades requeridas, abrindo mão, dessa maneira, de conteúdos mais amplos para incorporar, à sua prática, somente os “conhecimentos” que apresentarem intersecções com aquilo que será cobrado (aspas do original).

Nos relatórios, encontramos, ainda, a presença da avaliação externa em larga escala nos Conselhos de Classe e nas Reuniões de Pais e Mestres. As passagens a seguir, mostram-nos que além das ações de treinamento para os testes padronizados, ocorre, também, em determinadas escolas, uma tentativa de “convencimento” dos estudantes e de suas famílias para o “engajamento” na realização das avaliações externas. Perpassam essa tentativa de “convencimento” estratégias de chantagem envolvendo a (não) emissão dos certificados de conclusão da educação básica, a possível demissão de servidores e as chances de recebimento de materiais didáticos.

*[...] outras observações [no Conselho de Classe] foram sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) que eles irão fazer este ano. O Saresp iria ser usado como terrorismo para os alunos, só quem fizesse a prova iria pegar o diploma do ensino médio e, assim, se formar. (Relatório E6).*

*No caso do 9º ano B, foi falado logo no início [do Conselho de Classe] sobre as avaliações externas, e de como eles [estudantes] tinham falta de vontade de fazer as provas, que nem liam as provas pois faltavam grifos nas questões das provas. Logo após essas falas, a PCG [Professor Coordenador Geral] salientou que a avaliação externa não era o foco, mas sim a aprendizagem deles. Contudo, a fala sobre bater a meta (entendeu-se que essa meta seria a do Saresp) era muito recorrente, além também de citar o mal comportamento da turma e o como isso influenciava no rendimento deles. Depois de um tempo, a diretora entrou no local junto a uma supervisora, e a PCG repetiu algumas falas para a diretora dar um parecer e, então, ela falou muitas vezes o quanto o desempenho deles nas provas refletia na gestão e que se o desempenho nas avaliações fosse abaixo do esperado a gestão poderia “ser mandada embora”. (Relatório E7).*

*Após esse momento [na Reunião de Pais e Mestres], a PCG trouxe em slides informações sobre os resultados das avaliações externas, do Saeb e do Saresp. Disse que no final do ano iriam ouvir todos os dias dos alunos sobre simulados, provas, mais simulados, que eram para ficar preparados. Salientou que as notas eram indicadores de qualidade e eles estavam acima da média, e que a escola era “puxada” para manter esses índices. Todas as falas sobre as avaliações externas chamam atenção, pois, de certa forma, ela tomou o centro da escola [...] Em um terceiro momento, os pais eram convidados a se dirigirem até a sala de seus filhos para algumas informações mais detalhadas. Em cada sala estavam os professores coordenadores da turma e eles faziam um repasse das datas importantes de final de ano. Novamente falavam sobre a importância das avaliações externas e como todos os professores levavam isso muito a sério, pois havia casos do tipo: na aula de inglês a professora separar 15 minutos para os alunos fazerem questões do Saresp, e disseram para os pais reforçarem em casa essa importância [...]. (Relatório E7).*

*Outro tema [da Reunião de Pais e Mestres] foi que as provas do Saeb e Saresp estão chegando e pediu novamente para os pais não permitirem que os filhos falem nesse dia, pois é muito importante fazer as provas que geram um índice comparativo com todas as*



*escolas da zona rural da cidade [...], e o governo vai perceber que os alunos realmente querem estudar e vão enviar o material didático. (Relatório E4).*

Ultrapassa o nosso escopo a análise sobre o Programa de Educação Integral (PEI) da rede estadual de São Paulo, entretanto, não podemos deixar de mencionar que o Relatório E7 se refere a uma escola pertencente ao PEI. Colocamos essa observação pois, embora o programa carregue em seu nome a educação integral, temos por convicção que as escolas PEI também estão direcionadas às metas das avaliações externas em larga escala, o que pode não favorecer a formação humana ampliada dos estudantes. Vale dizer que, nessas escolas, os docentes são submetidos à avaliação 360<sup>o9</sup> e, a depender dos resultados, podem ser desligados do PEI, deixando de receber a gratificação de 75% em seu salário (VENCO; MATTOS, 2019).

Desse modo, não nos espanta que nas escolas do PEI – assim como exemplificado na passagem a seguir – também existam práticas de alinhamento que obedecem a cartilha da rede estadual de São Paulo que, como já afirmamos, são alinhavadas pelas avaliações externas em larga escala.

*Cheguei um dia em que havia acontecido um desses aulões e conversando com alguns alunos eles contaram que esses acontecem para os 9<sup>os</sup> anos do ensino fundamental e para os 3<sup>os</sup> anos do ensino médio. Os conteúdos dos aulões eram somente de Português e Matemática. Eles aconteceram na parte da manhã e na parte da tarde os alunos ficaram livres ‘para relaxar’, tiveram até uma sessão de filmes [...]. Algumas semanas após o ocorrido, apareceu um outro painel no corredor central da escola, nele está contido uma contagem regressiva dos dias para acontecer o Saresp [...]. (Relatório E7).*

Com os dados apresentados, vemos que os licenciando se depararam, em vários momentos, com práticas que evidenciam as repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico. Frente ao exposto, defendemos que o debate acerca dos níveis da avaliação educacional tenha espaço privilegiado nos cursos de formação de professores. Acreditamos que tal debate pode ocorrer considerando as vivências oportunizadas pelo estágio supervisionado. Vemos o estágio supervisionado como um momento de extrema importância no processo formativo dos futuros docentes.

No estágio supervisionado, o licenciando se depara com situações reais que podem estar presentes quando for desenvolver sua atuação profissional. Em outras palavras, o estágio pode ser o “elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 2012, p. 58). O estágio também tem a potencialidade de, como afirma Almeida (2021, p. 8), possibilitar ao licenciando “ver e pensar de outra forma a escola. [...] Anteriormente partícipe da instituição do lugar de estudante, esse processo permite (re)conhecer a escola a partir de outro lugar, com novas descobertas”. Todavia, é

---

<sup>9</sup> Essa avaliação ocorre no âmbito do PEI e pode ser entendida como parte das “novas estratégias voltadas ao controle do trabalho dos profissionais que atuam no PEI, oriundas do modelo empresarial” (VENCO; MATTOS, 2019, p. 382).

preciso destacar que nesse processo formativo, para ir além das aparências, faz-se necessário a reflexão apoiada no referencial teórico. Por essa via, vislumbramos a constituição da *práxis*, que pode descortinar o que está a ofuscar o olhar para a escola e a organização do seu trabalho pedagógico.

Nesse processo, há a possibilidade de problematização quanto às repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico. A partir das vivências dos licenciando em seus estágios, articulado ao repertório teórico, é possível estabelecer alguns questionamentos. Qual a concepção de qualidade que sustenta as políticas de avaliação em curso em País? Como ela chega e se materializa nas escolas? Quais são seus impactos nas relações estabelecidas entre os profissionais do magistério? Como influencia o processo formativo dos estudantes? E, ainda, “qual o preço que, como sociedade, estamos dispostos a pagar para produzir índices de avaliação que pouco refletem a realidade da escola pública paulista e brasileira”? (GIROTTI; CÁSSIO, 2018, p. 22).

Tentamos possibilitar essas reflexões aos licenciados em matemática do IFSP-Bra. Acreditamos que as informações apresentadas neste artigo demonstram que esses futuros professores construíram um olhar mais ampliado para os processos avaliativos, compreendendo as repercussões das avaliações externas em larga escala para a gestão das escolas, para as práticas pedagógicas dos docentes e para o processo formativo dos estudantes. Em nosso entendimento, isso pode favorecer as análises futuras que por eles serão desenvolvidas, ao acompanharem, nas demais etapas do estágio supervisionado, as práticas realizadas em sala de aula. Poderão, assim, refletir sobre o ensino da matemática, se oportuniza ações investigativas e de debate das soluções construídas ou se segue a trilha da simples execução de exercícios e treinamento para testes.

De acordo com pesquisas recentes (VILLAS BOAS; SOARES, 2016; SADA, 2017), a discussão sobre a avaliação tem ocupado pouco espaço nos cursos de formação de professores. Isso nos leva a inferir sobre a tendência de reprodução de concepções e práticas, muitas das quais, como exposto neste artigo, compõem a pedagogia das competências e habilidades, ajustadas a metas impostas às escolas a partir de índices obtidos por meio da aplicação periódica de testes padronizados. Na contramão, entendemos que os cursos de formação de professores – abarcando o que é vivenciando e analisado nos estágios, de modo articulado às pesquisas desenvolvidas na área da avaliação educacional – podem auxiliar o licenciando a “enfrentar o mundo do trabalho e contribuir com a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática” (KULCSAR, 2012, p. 58).

Como destacam Villas Boas e Soares (2016, p. 245), “os professores, de modo geral, ainda estão presos à avaliação da aprendizagem. Os outros dois níveis da avaliação (institucional e

em larga escala), mesmo existindo dentro da escola, não costumam ser objeto de reflexão”. As autoras ainda ressaltam que

[...] as experiências de avaliação institucional e em larga escala vivenciadas por estudantes dos cursos de licenciatura investigados são exíguas. Esses níveis não são trabalhados pedagogicamente e, quando abordados, são tratados em nível do senso comum ou se fixam no repasse de informações ou de opiniões expressas e divulgadas pela mídia, o que gera entraves no desencadeamento de reflexões mais densas e no confronto analítico dos resultados da avaliação interna com a externa (VILLAS BOAS; SOARES, 2016, p. 245).

Os dados aqui apresentados evidenciam que a avaliação externa em larga escala está presente no cotidiano de nossas escolas e, por conseguinte, marca presença nos estágios supervisionados. Portanto, é imperativo ampliar a discussão sobre a avaliação educacional nos cursos de formação de professores. Uma discussão que vá além da avaliação enquanto utilização de instrumentos e técnicas voltadas à sala de aula. Uma discussão que não se furte a contemplar as interligações entre os diferentes níveis da avaliação, considerando os interesses e as disputas políticas que as perpassam, as quais geram consequências tanto para a atuação docente como para a formação dos estudantes.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, buscamos analisar a presença das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico das escolas acompanhadas pelos licenciandos em matemática do IFSP-Bra durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, contemplando, ainda, as reflexões por eles desenvolvidas. Para tanto, tomamos como objeto de análise os relatórios produzidos pelos estudantes do referido curso que, no segundo semestre de 2019, realizaram a primeira etapa do estágio supervisionado. A partir da técnica de análise de conteúdo, identificamos mensagens referentes às avaliações externas. Tais mensagens foram selecionadas, considerando seu potencial para exemplificar o fenômeno analisado, e foram aqui apresentadas.

Percebemos que os licenciandos reportaram, em seus relatórios, episódios que evidenciam as repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico das escolas, assim como já denunciado por estudos realizados na área. Em nosso entendimento, a realização do estágio supervisionado, articulado às discussões teóricas acerca da avaliação educacional, proporcionou aos licenciandos reflexões que podem fomentar a (des)construção de concepções e práticas relacionadas à lógica do treinamento e do estritamento curricular, advinda das avaliações externas em larga escala. Ao notarem as ações desenvolvidas pelas escolas acompanhadas, os licenciandos analisaram esses processos, sinalizando para a necessidade de problematização das ações alinhadas ao aumento dos índices obtidos em testes padronizados.

Infelizmente, a conjuntura atual sinaliza que há a tendência de intensificação da presença das avaliações externas em larga escala no cotidiano das escolas, uma vez que a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica tem enveredado nessa direção. Por isso, acreditamos que é importante que os futuros professores percebam como essas avaliações podem guiar as ações realizadas pela instituição, tanto no âmbito na gestão como na sala de aula. Sem reflexões e a construção de proposições, pode haver uma intensificação dos impactos das avaliações externas na autonomia do docente, deixando cada vez mais de ser protagonista na construção de seu planejamento e na realização do mesmo, com a predominância práticas em prol do aumento dos índices. Isso pode ecoar nos estudantes que, diante dos estreitamento curricular e de treinos para os testes, deparam-se com o afunilamento de sua formação. Em vez de uma formação ampliada que potencialize as múltiplas capacidades humanas, os estudantes são direcionados para as competências e habilidades que são/serão monitoradas nos testes padronizados.

Consideramos que o estágio supervisionado possibilita ao licenciando vivenciar seu futuro local de trabalho, aproximando-se de suas práticas. Assim, faz-se necessário a problematização do que é observado/vivenciado nos estágios, de modo articulado com a teoria. Especialmente quanto à temática aqui abordada, acreditamos que tal problematização deve contemplar os três níveis da avaliação educacional, os quais são interligados. Estabelecer mais tempo e espaço para essas discussões, promove, em nosso entendimento, uma atuação mais implicada com a comunidade escolar, fazendo da escola e da sala de aula espaços de luta que estão na contramão do reducionismo e do alinhamento dos processos formativos conforme prescrito pelas avaliações externas em larga escala e suas matrizes.

Embora haja muitos estudos que se dedicam a analisar as avaliações externas e seus impactos na educação básica, a partir dos dados aqui apresentados, entendemos que ainda precisamos desenvolver pesquisas que se voltem para o processo formativo dos docentes. Acreditamos que seria relevante a constituição de estudos acerca de como a discussão sobre essas avaliações aparece (ou não) nas diferentes licenciaturas e no desenvolvimento dos estágios. Também entendemos que pode ser interessante investigar como tais discussões podem contribuir para a promoção de concepções e práticas relacionadas à avaliação educacional. Vemos, por essa via, uma possibilidade de reflexão que pode favorecer a instrumentalização dos diferentes atores educacionais – especialmente os futuros professores – para a construção respostas propositivas frente aos processos de responsabilização da escola, a partir das avaliações externas em larga escala que, como já afirmamos, têm ocasionado repercussões na organização do trabalho pedagógico e no processo formativo dos estudantes.

## Referências

ALMEIDA, Luana Costa. Preciso fazer estágio professora? Estágio como experiência formativa primordial. *Educação*, Santa Maria, v. 46, p. 1-20, 2021. <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644441063>>

ARCAS, Paulo. *Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/pt-br.php#:~:text=Concluiu%2Dse%20que%20tanto%20a,enfrenta%20maior%20resist%C3%Aancia%20do%20professorado>>. Acesso em 09/06/2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edição 70, 1977.

BONAMINO, Alícia. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 43-60.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2020*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso: 16/05/2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 147-176.

FREITAS, Luiz Carlos de. Insanidade meritocrática torna o Saeb anual. *Avaliação educacional - Blog do Freitas*. 06 maio 2020. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2020/05/06/insanidade-meritocratica-torna-o-saeb-anual/>>. Acesso em: 09/06/2021.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando na contramão*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 109, p. 1-26, 2018. <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. *Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em matemática*. Bragança Paulista, SP: IFSP – BRA, 2019. Disponível em: [https://bra.ifsp.edu.br/phocadownload/LicenciaturaEmMatematica/PPC\\_Lic\\_Matematica\\_abr2019.pdf](https://bra.ifsp.edu.br/phocadownload/LicenciaturaEmMatematica/PPC_Lic_Matematica_abr2019.pdf). Acesso em: 29 set. 2020.

JÜRGENSEN, Bruno Damien Costa Paes; SORDI, Mara Regina Lemes De. *Implicações das políticas de avaliação externa para a Educação Matemática*. In: FESPM, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (Ed.), VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Madrid, España: FESPM, 2017. p. 482-490.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. (coord.). *A prática de estágio e o estágio supervisionado*. Campinas: SP - Papyrus, 2012. p. 57-67.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). *Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores*. 1ed.Goiânia: CEPED Publicações, 2013, v. 01, p. 1-229.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godói. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007>>

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. *Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/357861>>. Acesso em 09/06/2021.

SADA, Claires Marcele. *A avaliação da aprendizagem na licenciatura em matemática: o que dizem documentos, professores e alunos?* Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186190>>. Acesso em 09/06/2021.

SÃO PAULO (Estado) *Plano estratégico 2019 – 2022: educação para o século XXI*. São Paulo, SP: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc\\_compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf) (educacao.sp.gov.br). Acesso em: 8 jun. 2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadeti A. (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis, SC: Insular, 2013. p. 61-86.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14a edição, Papyrus, 2002. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5169326/mod\\_resource/content/1/PPP\\_uma\\_construcao\\_coletiva%20c%C3%B3pia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5169326/mod_resource/content/1/PPP_uma_construcao_coletiva%20c%C3%B3pia.pdf)>. Acesso em: 09/06/2021.



VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. *RBPAAE* - v. 35, n. 2, p. 381 - 400, mai./ago, p. 381-400, 2019. <<https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95410>>

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Lúcia. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016. <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160250>>

### **Contribuição dos Autores**

Luana Ferrarotto: autora de todas as etapas do manuscrito a partir dos relatórios de estágio elaborados pelos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do IFSP-BRA que, no segundo semestre de 2019 estavam realizando a primeira etapa do estágio supervisionado. Os estudante autorizaram a utilização dos seus relatórios para a construção deste artigo.

### **Declaração de Conflito de Interesse**

A autora declara não haver conflito de interesse.

### **Sobre os Autores**

Luana Ferrarotto é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com mestrado e doutorado em educação pela mesma universidade. Atualmente é professora do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Bragança Paulista.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.