UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

LUCIANA PEGORARO FRANCISCO DE MELLO E SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E CONTRADIÇÕES

MARÍLIA
2016

LUCIANA PEGORARO FRANCISCO DE MELLO E SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E CONTRADIÇÕES

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

MARÍLIA
2016

Silva, Luciana Pegoraro Francisco de Mello e.
S586p Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições / Luciana Pegoraro Francisco de Mello e Silva. – Marília, 2016.
143 f. ; 30 cm.

Orientador: Julio Cesar Torres.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.
Bibliografia: f. 107-117

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação educacional. 4. Escolas – Organização e administração. I. Título.

CDD 371.2

LUCIANA PEGORARO FRANCISCO DE MELLO E SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E CONTRADIÇÕES

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof. Dr. Julio Cesar Torres (UNESP)

2º Examinador: _____
Profa. Dra. Silvana Fernandes Lopes (UNESP)

3º Examinador: _____
Profa. Dra. Alessandra David (CUML)

Marília, 24 de fevereiro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho
ao meu esposo Edward,
que, na luta contra o câncer,
foi exemplo de força e fé,
me ajudando a nunca esmorecer
e nunca retroceder...
Amo você mais ainda!

AGRADECIMENTOS

A **Deus,** por Seu imenso amor e por estar sempre presente em minhas escolhas.

Ao amor da minha vida**, Edward.** Obrigada pela compreensão e apoio mesmo em momentos difíceis... Você é simplesmente único...

Aos meus filhos **Lucas, Rodrigo e Beatriz.** Vocês são herança do Senhor e a alegria do nosso lar. Amo e admiro cada um...

Aos meus pais **Ademar e Hilda** e meus irmãos **Sandra, Cristiano e Grazieli**, por sempre acreditarem no meu trabalho.

Ao **Professor Julio Cesar Torres,** pelo apoio, compreensão e relação de confiança. Sua orientação, competência e profissionalismo foram indispensáveis durante o processo de realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação: **Prof. Dr. Carlos Brandão, Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri, Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian, Profa. Dra. Iraíde Marques de Freitas, Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno e Prof. Dr. José Tejada,** com os quais cursei disciplinas durante o curso que contribuíram de maneira relevante para o meu objeto de pesquisa.

À **Profa. Dra. Silvana Fernandes Lopes** e **Profa. Dra. Alessandra David,** pelas relevantes contribuições durante o Exame de Qualificação.

Aos **professores e colegas** do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, pelo apoio, companheirismo e motivação durante o curso.

Aos **gestores escolares** que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

MENSAGEM

Eu poderia falar todas as línguas que são faladas na terra
e até no céu, mas, se não tivesse amor,
as minhas palavras seriam como o som de um gongo
ou como o barulho de um sino.
Poderia ter o dom de anunciar mensagens de Deus,
ter todo o conhecimento, entender todos os segredos
e ter tanta fé, que até poderia tirar as montanhas do seu lugar,
mas, se não tivesse amor, eu não seria nada.
Poderia dar tudo o que tenho e até mesmo
entregar o meu corpo para ser queimado, mas,
se eu não tivesse amor, isso não me adiantaria nada.
Quem ama é paciente e bondoso.
Quem ama não é ciumento, nem orgulhoso, nem vaidoso.
Quem ama não é grosseiro nem egoísta;
não fica irritado, nem guarda mágoas.
Quem ama não fica alegre quando alguém faz uma coisa errada,
mas se alegra quando alguém faz o que é certo.
Quem ama nunca desiste, porém suporta tudo
com fé, esperança e paciência. O amor é eterno.
Existem mensagens espirituais, porém elas durarão pouco.
Existe o dom de falar em línguas estranhas, mas acabará logo.
Existe o conhecimento, mas também terminará.
Pois os nossos dons de conhecimento
e as nossas mensagens espirituais são imperfeitos.
Mas, quando vier o que é perfeito,
então o que é imperfeito desaparecerá.
Quando eu era criança, falava como criança,
sentia como criança e pensava como criança.
Agora que sou adulto, parei de agir como criança.
O que agora vemos é como uma imagem imperfeita
num espelho embaçado, mas depois veremos face a face.
Agora o meu conhecimento é imperfeito, mas depois conhecerei perfeitamente,
assim como sou conhecido por Deus.
Portanto, agora existem estas três coisas:
a fé, a esperança e o amor.
Porém a maior delas é o amor.

I Coríntios 13: 1 a 13
(Versão NTLH)

SILVA, Luciana Pegoraro Francisco de Mello e. **Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições.** 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar. No contexto recente de formulação e implementação de políticas públicas de educação no Brasil, destaca-se a relevância em se problematizar aquilo que é prescrito e, portanto, institucionalizado, em relação ao que ocorre na realidade concreta das escolas, ou seja, o efetivamente implementado. Para este trabalho, especificamente, foi utilizado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) de cinco escolas do sistema público estadual de ensino de São Paulo. Pretendeu-se analisar de que maneira esses resultados são apropriados pelos gestores escolares. Instituídos pela política educacional como indicadores que aferem a qualidade do ensino e da aprendizagem, consequentemente, são colocados como intervenções da política de avaliação externa num contexto de reforma do Estado, que tem privilegiado a ideia de publicização dos resultados da escola como garantia da *accountability*, responsabilizando gestores, professores e alunos pelos resultados alcançados e atrelando-se esses resultados a prêmios, bonificações e punições. Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Para o aprofundamento da análise, foi desenvolvida, também, uma pesquisa junto a gestores escolares por meio de entrevistas semiestruturadas. Pretende-se, com os resultados desta pesquisa, problematizar a realidade educacional a partir dos pressupostos e contradições das políticas de avaliação educacional e de gestão escolar, sobretudo no que concerne aos resultados educacionais evidenciados por esses instrumentos implementados pela política paulista de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas de Educação; Avaliação Educacional; Gestão Escolar; SARESP/IDESP; Qualidade do Ensino

SILVA, Luciana Pegoraro Francisco de Mello e. **Evaluation policies and School Management: Assumptions and Contradictions.** 2016. 147 f. Dissertation (Master of Education) – Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista " Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2016.

ABSTRACT

This research purposed to investigate external evaluation of policies and their consequences for school management. In the formulation of context and implementation of public policies on education in the recent Brazil, stands out the relevance in questioning what is prescribed and therefore institutionalized, in relation to what actually occurs in the concrete reality of schools, ie effectively implemented. For this work, specifically, will be used to evaluate the SARESP (School Performance Evaluation System of the State of São Paulo) and the results of IDESP (Development Index of the São Paulo State Education) five schools in the state public system teaching of. It is intended to analyze how these results are appropriate for school managers. Established by educational policy as indicators measuring the quality of teaching and learning are therefore placed as interventions of external evaluation policy in the context of state reform that has focused on the idea of publicizing the school's results as a guarantee of accountability and the accountability of managers, teachers and students for the results achieved, these are tying-results for prizes, bonuses and punishments. This is a bibliographic and documentary nature research. For further analysis, it will be developed also a survey of school managers through semi-structured interviews. The aim of this search question the educational reality from the assumptions and contradictions of educational evaluation and school management policies, especially with regard to educational results shown by the instruments implemented by the São Paulo political education.

KEYWORDS: Public Education Policies; Educational Evaluation; School Management; SARESP / IDESP; Quality of Teaching

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CIMA/DEINF	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DERB	Diretoria de Ensino da Região de Bauru
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Plano de Ação Participativo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação dos participantes por escola e função 20

Tabela 2 – Modelo de um Plano de Ação elaborado por uma das escolas 58

Tabela 3 – IDESP das escolas pesquisadas – 2011 a 2014 61

Tabela 4 – Evolução e cumprimento das metas de 2014, por ciclo escolar, das escolas pesquisadas 68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDESP das escolas A, B, C, D e E – 2011 a 2014 61

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Escala dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa por série/ano – SARESP 39

Quadro II – Escala dos Níveis de Proficiência em Matemática por série/ano – SARESP.39

Quadro III – Dados do desempenho da rede pública estadual em Língua Portuguesa, comparando o desempenho dos alunos do estado nos anos de 2013 e 2014 41

Quadro IV – Dados do desempenho da rede pública estadual em Matemática comparando o desempenho dos alunos do estado nos anos de 2013 e 2014 41

Quadro V – Metas de longo prazo para o IDESP 2030 45

Quadro VI – IDESP das escolas estaduais nos últimos cinco anos 46

Quadro VII – Focos da dimensão da Gestão Pedagógica 55

Quadro VIII – Focos da dimensão da Gestão Participativa 55

Quadro IX – Focos da dimensão da Gestão dos Recursos Humanos 56

Quadro X – Focos da dimensão da Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros 56

Quadro XI – Focos da dimensão da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem 57

Quadro XII – Caracterização dos Participantes da pesquisa 63

Quadro XIII – Aspectos investigados nas entrevistas 67

Quadro XIV – Aspecto investigado: O SARESP oferece indicadores para subsidiar a tomada de decisões dos educadores? 70

Quadro XV – Aspecto investigado: Os resultados do SARESP refletem o real desempenho dos alunos? 73

Quadro XVI – Aspecto investigado: Você considera que o desempenho dos alunos no SARESP, por compor um dos critérios do IDESP, juntamente com o fluxo escolar, constitui um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido? 76

Quadro XVII – Aspecto investigado: O SARESP, como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação? 78

Quadro XVIII – Aspecto investigado: O IDESP, como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação? 80

Quadro XIX – Aspecto investigado: Na sua opinião, o professor alterou a sua atuação com relação à prática docente em decorrência do SARESP e do IDESP? 83

Quadro XX – Aspecto investigado: Qual a sua opinião sobre o sistema de bonificação por mérito? 88

Quadro XXI – Aspecto investigado: Se você pudesse fazer qualquer alteração nos critérios utilizados para a bonificação por mérito, qual seria? 93

Quadro XXII– Aspecto investigado: Quais os impactos, positivos e negativos, causados na escola com a publicização dos resultados do IDESP? 97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA 23
1.1 As políticas de avaliação externa 23
1.2 Aspectos históricos da política educacional brasileira 27
1.3 Da avaliação em larga escala e os desafios à qualidade educacional 34

2 O SARESP E O IDESP COMO INDICADORES DE QUALIDADE 36
2.1 Breve histórico do SARESP 36
2.2 Breve histórico do IDESP 44
2.3 Os Indicadores de Resultados Educacionais, a Publicização e a Bonificação por Resultados 47
2.3.1 Sobre a Publicização 48
2.3.2 Sobre o Bônus 50
2.4 O PAP – Plano de Ação Participativo 53

3 METODOLOGIA 60
3.1 Universo da Pesquisa e Posicionamento Ético 61
3.2 Procedimentos de Pesquisa 64
3.3 Procedimentos de Análise dos Dados 66

4 DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES 68

CONSIDERAÇÕES FINAIS 102

REFERÊNCIAS 107

APÊNDICES 113
Apêndice A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 113
Apêndice B – Modelo de Roteiro das Entrevistas 115
Apêndice C – Tabelas Analisadas 117
Apêndice D – Quadros Analisados 143

INTRODUÇÃO

A motivação para o estudo do tema desta dissertação e o desenvolvimento da pesquisa realizada está diretamente ligada à minha trajetória acadêmica e profissional.

Após a conclusão do Primeiro Grau e do 1º Colegial (nomenclaturas da época), optei pelo curso Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que era a habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante de Segundo Grau para formação de professores que lecionariam nas séries iniciais do antigo Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental).

Conclui o Magistério em 1989, iniciando minha carreira profissional como servidora pública estadual em 1990, lecionando no Ensino Fundamental para crianças da 1ª a 4ª séries. Nesse mesmo ano, passei no vestibular e comecei minha graduação em Letras, concluindo-a em dezembro de 1992. Logo em seguida, em 1993, iniciei o curso de Pedagogia.

Em 1999, efetivei-me como professora de Língua Portuguesa, passando a lecionar para alunos da 5ª série até o Ensino Médio.

Minha atuação como gestora teve início em maio de 2000, quando fui designada Professora Coordenadora Pedagógica de uma escola pública estadual de Andradina (SP). Na coordenação, pude participar de inúmeras atividades de formação por meio de grupos de estudos, orientações técnicas na Diretoria de Ensino e cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), ampliando minha experiência e meu contato com a avaliação. Em 2005, ingressei como Diretora de Escola Pública Estadual e, a partir de então, pude ter maior contato com os referenciais teóricos que embasam as políticas públicas em educação, principalmente no que se refere à avaliação escolar.

A presente dissertação tem como objeto de estudo as políticas públicas de avaliação externa da Educação Paulista e seus desdobramentos para a gestão escolar. No bojo do processo de reformas educacionais desencadeadas nos anos de 1990, sobretudo a partir da LDBEN/1996, pretendeu-se analisar os pressupostos dessas políticas de avaliação, bem como discutir criticamente suas possíveis contradições.

O ato de avaliar é inerente a toda atividade humana. A todo tempo, avaliamos e somos avaliados, justamente pela capacidade que temos, como seres humanos, de refletir, analisar, julgar, inferir, contestar. De acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 17), “a avaliação, em um sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos”. Contudo, refletir e analisar a finalidade da avaliação no contexto escolar tem sido um grande desafio aos educadores.

Durante muito tempo, a avaliação esteve presente nas escolas apenas como um instrumento de seleção, verificação, constatação, classificação, visando apenas à atribuição de notas para promoção ou retenção, ou seja, avaliar resumia-se, simplesmente, a mensurar resultados por meio de provas.

Ultimamente, um novo conceito de avaliação se impõe aos profissionais da educação, não apenas em decorrência de leis, decretos e resoluções, mas também do compromisso de educadores com uma avaliação a serviço da aprendizagem. Avaliar não possui mais um conceito minimizado como apenas aferir ou mensurar resultados, mas, de acordo com Luckesi (1996, p. 33), "é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão", ou seja, a avaliação é um importante instrumento a serviço da aprendizagem. Luckesi (1998) reforça que:

> [...] o termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado (LUCKESI, 1998, p. 76).

Não deve mais representar o fim do processo de aprendizagem, nem tampouco a escolha inconsciente de instrumentos avaliativos, mas, sim, a escolha de um caminho a percorrer na busca de uma educação de qualidade. Para isso, faz-se necessária a definição de estratégias de políticas públicas buscando o aprimoramento da instituição escolar e do próprio processo de ensino e de aprendizagem em seus diferentes segmentos, níveis e modalidades.

Nessa perspectiva, destacamos outro foco da avaliação que tem sido objeto de estudo entre educadores e pesquisadores: a avaliação externa ou avaliação em larga escala. Destacamos, aqui, como avaliação externa, aquela que é elaborada e organizada por agentes externos às escolas, geralmente por órgãos superiores como os organismos internacionais, Ministério da Educação (MEC), secretarias estaduais ou municipais de educação, diretorias de ensino etc., e que podem executá-la, seja de maneira direta ou indireta, por meio de empresas especializadas para esse fim.

A avaliação externa, seja ela implementada pelos governos federal, estadual ou municipal, vem crescendo e envolvendo cada vez mais escolas e sistemas de ensino, sendo, gradativamente, absorvida pela dinâmica da escola e sua organização, passando, inclusive, a integrar o calendário escolar. Conforme Werle (2010, p. 22), a avaliação externa pode abranger “todo escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Nessa perspectiva, a

avaliação pode ser organizada apenas para uma das turmas da escola, ou várias, censitariamente ou por amostragem.

Neste trabalho, para discutirmos o papel da política pública de avaliação externa no processo educativo, elegemos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), buscando analisar de que maneira esses resultados são apropriados pelos gestores escolares e seus desdobramentos para a gestão da escola, uma vez que são instituídos pela política educacional como indicadores que aferem a qualidade.

Essa política de avaliação externa, levada a cabo pelo governo estadual paulista, privilegia a ideia de publicização dos resultados da escola como garantia da *accountability*, responsabilizando gestores, professores e alunos pelos resultados alcançados e atrelando-se esses resultados a prêmios, bonificações e punições.

Esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: no contexto de formulação e implementação de políticas públicas de educação no Brasil recente, como são instituídas as políticas de avaliação externa da Educação Básica e quais seus desdobramentos para a gestão escolar? Como decorrência dessa primeira indagação, de que forma os gestores escolares se apropriam dos resultados da avaliação?

Para este trabalho, destacam-se, ainda, os seguintes objetivos específicos:

a) desenvolver uma análise histórica sobre a política educacional brasileira e as políticas públicas de avaliação externa da Educação Básica, com ênfase nas reformas educacionais dos anos de 1990;
b) analisar a legislação do estado de São Paulo pertinente ao objeto de estudo.

Além de pesquisa bibliográfica pertinente aos estudos sobre políticas públicas de educação e políticas de avaliação externa, foi priorizado, também, o levantamento de documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) sobre o tema, bem como o estudo e a discussão da legislação educacional paulista vigente. Portanto, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, e qualitativa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas junto a gestores escolares e da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Para a análise dos desdobramentos e impactos das políticas de avaliação externa na gestão escolar, foram realizadas, em cinco escolas estaduais de um município de pequeno porte, entrevistas semiestruturas junto a gestores escolares da rede pública paulista. Pretendeu-se problematizar a realidade educacional a partir de pressupostos e contradições

das políticas de avaliação educacional e da gestão escolar, sobretudo no que concerne aos resultados educacionais evidenciados pelos instrumentos utilizados no âmbito da política paulista de educação.

A escolha do município em tela deveu-se ao fato de se poder investigar 100% das escolas estaduais dessa localidade e, também, porque as cinco escolas possuem resultados de desempenho diferentes nas avaliações do SARESP nos últimos anos, sendo algumas, inclusive, consideradas prioritárias, ou seja, merecem uma atenção especial por parte da SEE/SP.

Consideramos, aqui, como gestores escolares, o conjunto de profissionais da Educação que compõe a equipe gestora do sistema público paulista de ensino, sendo eles diretores, vice-diretores e professores coordenadores. De acordo com Paro (2011), o termo gestor escolar é utilizado para se referir às pessoas que atuam na chefia das unidades escolares, englobando o diretor escolar, o vice-diretor e o coordenador pedagógico.

A análise está focada na percepção desses profissionais, pois entendemos que as atividades desenvolvidas por eles estão diretamente ligadas ao acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas, à organização e monitoramento dos processos avaliativos da escola e, também, aos encaminhamentos dados aos resultados obtidos nas avaliações externas.

Cury (2007) esclarece que a palavra gestão deriva do latim e tem como significado gerar, levar sobre si, carregar. Trata-se de *gestatio,* ou seja, gestação, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger,* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Ainda, segundo Cury (2002, p. 165), gestão "(...) é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo".

Gestão da educação implica tomada de decisões, organização e direção. Significa impulsionar uma organização a atingir seus objetivos e cumprir suas responsabilidades. Significa ser responsável por garantir a qualidade. Essa importante tarefa não é fácil, mas extremamente necessária.

Na realidade, não há um consenso entre estudiosos e especialistas sobre o significado do termo qualidade. Isso envolve concepções, conceitos e valores de cada um. Quando falamos em qualidade no âmbito escolar, isso requer profundas reflexões sobre vários fatores, intra e extraescolares. Concordamos com Oliveira (2009, p. 250) quando diz que uma escola de qualidade é:

> Certamente aquela que possui clareza quanto a sua finalidade social, o que em geral se dá por meio do projeto político-pedagógico e da gestão democrática. A escola precisa observar o cumprimento do seu papel no que tange à atualização histórico-cultural dos educandos mediante apreensão dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto de sociedade. Além disso, é preciso verificar se as escolas estão assumindo claramente o papel de promover ativamente, por intermédio do trabalho docente e dos recursos pedagógicos disponíveis, a relação dos alunos com os saberes que lhes permitam desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida produtiva e cidadã considerando as transformações em curso na sociedade contemporânea.

O universo da pesquisa consta de 20 gestores, sendo 05 diretores, 06 vice-diretores e 09 professores coordenadores.

Para a identificação das cinco escolas, serão utilizadas as letras A, B, C, D e E, e para a identificação profissional, será utilizada a função exercida, seguida da letra da escola. Por exemplo: Gestor da escola A, Gestor da escola B, Gestor da escola C, e assim por diante. Portanto, temos a descrição do universo da pesquisa, conforme a tabela 1:

Tabela 1 – Identificação dos participantes por escola e função

Identificação da Escola	Diretor	Vice-Diretor	Prof. Coord. EF	Prof. Coord. EM
Escola A	01	02	01	01
Escola B	01	01	01	-
Escola C	01	01	01	01
Escola D	01	01	01	01
Escola E	01	01	01	01
% de participação de gestores por escola	100%	100%	100%	80%

Fonte: Elaborado pela autora

Informamos que o roteiro elaborado para a realização das entrevistas semiestruturadas foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa na Plataforma Brasil, e também consta nos anexos deste trabalho (Apêndice B).

Esta dissertação foi organizada em 04 (quatro) capítulos, excetuando-se a introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, foi realizada uma breve análise histórica da política educacional brasileira e das políticas de avaliação externa. Destacamos que, mesmo

não sendo recentes as tentativas de articulação da avaliação com as políticas governamentais, foi a partir da década de 1990, no contexto das reformas educativas, que as políticas de avaliação em larga escala foram desencadeadas no Brasil de maneira mais intensa, principalmente na Educação Básica.

No segundo capítulo, foi realizado um histórico da implementação do SARESP e do IDESP na educação paulista, e também uma análise desses dois instrumentos como indicadores educacionais voltados à questão da qualidade do ensino. Também discorremos sobre a publicização desses indicadores e a bonificação por resultados. Destacamos que muitos estados brasileiros possuem sistemas próprios para avaliarem suas redes de ensino e, por meio desses sistemas descentralizados, acreditam ser possível monitorar a qualidade do ensino ofertado, analisando as características de suas escolas e o desempenho de seus alunos para definir em quais aspectos precisam melhorar.

Ainda nesse capítulo, foi apresentado o Plano de Ação Participativo (PAP), que é um plano de ação elaborado pelas escolas chamadas prioritárias[1] com base no manual de instruções (uma espécie de tutorial) e nas cinco dimensões da gestão (pedagógica, participativa, de recursos humanos, de recursos físicos e financeiros, e de resultados educacionais). No âmbito de cada dimensão, foram selecionados os focos que estavam mais vulneráveis (três ou quatro), de acordo com a realidade escolar, e, a partir deles, elaborou-se um plano de ação a fim de se sanarem as defasagens e se alcançarem os resultados esperados.

No terceiro capítulo, descrevemos o local da pesquisa com o número, cargo e função dos participantes, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, realizamos a tabulação dos dados coletados após a transcrição das entrevistas. Por meio da análise das entrevistas, pretendeu-se encontrar informações que pudessem respaldar os questionamentos apresentados sobre os desdobramentos da avaliação externa para a gestão escolar, segundo a percepção dos gestores escolares sujeitos desta pesquisa.

Nas considerações finais, evidenciamos nossos apontamentos sobre os resultados alcançados por esta pesquisa.

[1] Escolas prioritárias são aquelas consideradas com maior vulnerabilidade tanto no aspecto socioeconômico como nos de infraestrutura e de aprendizagem. Para essas unidades, haverá prioridade na formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura, atribuição de professores-mediadores, salas de leituras e projetos especiais de recuperação do aprendizado dos alunos. Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-prioritarias. Acesso em 15/07/2015.

Para sustentar a argumentação teórica e a análise dos dados que permeiam nossa problemática, a pesquisa baseou-se em Sousa (2003; 2009), Sousa e Oliveira (2003), Souza e Lopes (2009; 2010) e Bonamino e Souza (2012), que nos subsidiam nos temas de política educacional, avaliação educacional, avaliação escolar e ensino; Werle (2010), na política e avaliação educacional, administração e gestão educacional; Bauer (2006 e 2010), com o uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais; Pinto (2011), nos impactos do SARESP; Freitas (2007 e 2009), com a avaliação e as políticas de responsabilização; Afonso (2009), com a crítica à *accountability*, dentre outros.

1 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, aponta como um dos princípios da educação a "garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1988). A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 7, também reforça esse "padrão de qualidade" como resultado pretendido, que é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a se atingirem as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na década de 1990, o tema qualidade do ensino, como objeto de regulação federal, ganhou maior relevância no cenário nacional e, a fim de atestar esse padrão de qualidade, uma das políticas que mais avançou no Brasil foi a implementação dos sistemas de avaliação educacional.

1.1 As políticas de avaliação externa

A proposta de um sistema nacional de avaliação, conforme aponta Azevedo (2000), vem sendo objeto de interesse, no âmbito do Estado brasileiro, desde meados dos anos de 1930. Entretanto, de acordo com Waisenfisz (1991), foi nos esboços de pesquisa e planejamento educacional desenvolvidos desde então que essa proposta veio se consolidando.

Na década de 1980, por meio de experiências de avaliação em larga escala realizadas pelo Estado, o tema avaliação foi ganhando relevância no cenário das políticas públicas, objetivando a implementação de um sistema nacional de avaliação que fosse inovador para o setor educacional. Alguns aspectos que concorreram para isso foram as perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, juntamente com questões referentes à qualidade do ensino e à descentralização. Essas avaliações:

> [...] estiveram associadas ao desenho e implantação de um sistema de avaliação da educação básica que passou a ser conhecido, em 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB[2] (SOUSA, 2009, p. 33).

Bonamino e Franco (1999, p. 108) afirmam que as primeiras ações que viabilizavam um sistema de avaliação nacional tinham o propósito de "verificar não apenas a cobertura do

[2] O SAEB foi criado em 1988 e implantado em 1990. Fonte: http:www.inep.gov.br/saeb. Acesso em 10/06/2015.

atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema". Dessa maneira, o SAEB foi implementado e veio se consolidando no campo das políticas públicas, tendo:

> [...] como principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (INEP, 2002, p. 9).

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi criado o IDEB, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. O documento[3] aborda que:

> Art. 3º: A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).
> Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

O IDEB leva em consideração os resultados do SAEB, da Prova Brasil e o fluxo escolar (evasão, aprovação e reprovação), apontados pelo censo escolar. De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 379), é um indicador que passa a se constituir em "referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021".

Esses tipos de avaliações, de acordo com Sousa (2009, p. 32), "são difundidos à sociedade como mecanismos voltados à subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino". Os processos avaliativos passam, então, a verificar "o produto da ação da escola, certificando sua qualidade" (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Werle (2010) destaca que a avaliação em larga escala:

[3] Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

> [...] é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares (WERLE, 2010, p. 22).

Freitas (2007) afirma que a avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil como um importante instrumento no monitoramento da Educação Básica e do Ensino Superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas, mas, sobretudo, à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.

Atualmente, o sistema de avaliação educacional brasileiro conta com várias políticas, tais como o SAEB, a Prova Brasil e o IDEB, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), dentre outros.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1988 e implementado em 1990, é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC)[4], que realiza avaliações por amostragem a cada dois anos, desde 1995. Conforme Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passa a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, ou seja, censitária, com foco no desempenho dos estudantes, também é conhecida como Prova Brasil.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)[5] vem sendo realizado desde 2002 também pelo INEP, por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Segundo dados do INEP, o ENCCEJA foi concebido para medir competências e habilidades daqueles que não concluíram a escolaridade

[4] Os dados sobre o SAEB, a ANEB e a ANRESC foram obtidos por meio do banco de dados do INEP/MEC. Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc. Acesso em 10/06/2015.

[5] Os dados sobre o ENCCEJA foram obtidos através do banco de dados do INEP/MEC. Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/encceja/encceja. Acesso em 10/06/2015.

básica em idade própria e sua participação é voluntária e gratuita. No Brasil, a partir de 2009, o ENCCEJA passou a ser realizado visando apenas à certificação do Ensino Fundamental, uma vez que a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com o ENEM[6].

Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, avalia conhecimentos obtidos até o término do Ensino Médio, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Atualmente, seu resultado é utilizado como critério de participação e acesso do examinado a programas governamentais como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior. A partir de 2009, ele passou a ser usado como mecanismo de seleção para o ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao Ensino Superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios.

O ENEM também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)[7] faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)[8] e é realizado pelo INEP. Ele também é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, conforme determina a Lei nº 10.861/2004, e seu objetivo é avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação ao programa dos cursos em que estão matriculados. A primeira avaliação ocorreu em 2004 e sua periodicidade é trienal, para cada área do conhecimento. Para os alunos selecionados, a realização do exame é obrigatória, devendo constar no histórico escolar do estudante a situação regular em relação a essa obrigação, atestando sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação.

Essas avaliações, conhecidas como avaliações em larga escala, abrangem um contingente considerável de participantes e podem fornecer subsídios para diversas ações e políticas educacionais. De acordo com Freitas (2009a, p. 47), a avaliação em larga escala:

---

[6] Os dados sobre o ENEM foram obtidos através do banco de dados do INEP/MEC. Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem. Acesso em 10/06/2015.

[7] Os dados sobre o ENADE foram obtidos através do banco de dados do INEP/MEC. Fonte: http://portal.inep.gov.br/enade. Acesso em 10/06/2015.

[8] Os dados sobre o SINAES foram obtidos através do banco de dados do INEP/MEC. Fonte: http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes. Acesso em 10/06/2015.

> [...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Segundo Oliveira (2000b), mesmo não sendo recentes as tentativas de articulação da avaliação com as políticas governamentais, foi a partir da década de 1990, no contexto das reformas educativas, que as políticas de avaliação em larga escala foram desencadeadas no Brasil de maneira mais intensa, principalmente na Educação Básica.

> Do ensino fundamental ao superior, a avaliação de sistemas vem contribuindo para a disseminação do debate sobre a qualidade que se tem e em relação à qualidade que se quer alcançar. Seus mecanismos vêm pautando as políticas educacionais no Brasil, nas últimas duas décadas, ancorando-se no propósito de alavancar a qualidade, subsidiando os processos decisórios e as intervenções dos gestores e profissionais da educação atuantes nas diferentes instâncias dos sistemas e instituições educacionais (SOUSA; LOPES, 2010, p. 54).

Como visto, tais avaliações inserem-se nas políticas educacionais e vêm se constituindo como importantes instrumentos de gestão, sob a crença de serem capazes de promover a qualidade do ensino.

1.2 Aspectos históricos da política educacional brasileira

Alguns dos principais marcos que contribuíram para as reformas educativas recentes foram os seguintes:

a) a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988;
b) a Convenção dos Direitos da Criança, que é um tratado aprovado no dia 20 de novembro de 1989, na Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução nº 44/25;
c) a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial;

d) a Declaração de Salamanca (1994), que também é uma resolução das Nações Unidas, que trata dos princípios relacionados à educação especial;
e) o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), documento elaborado durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC);
f) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96;
g) a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como referência para a elaboração das matrizes de referência do currículo escolar;
h) o financiamento da educação, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e depois pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); e
i) o Relatório Delors, editado em forma de livro: "Educação: um tesouro a descobrir".

A Constituição Federal de 1988 foi a sétima constituição promulgada no país e é considerada um dos marcos da trajetória política brasileira. Também tem sido conhecida como Constituição Cidadã[9], por ser a mais completa em decorrência da garantia dos direitos de cidadania para o povo brasileiro. Dentre suas principais garantias, destacamos:

- estabelecimento da "garantia de padrão de qualidade" como um dos princípios da educação;
- reestabelecimento das eleições diretas para presidente da República, governadores de estados e prefeitos municipais;
- definição da jornada máxima de trabalho de 44 horas semanais e maior liberdade sindical, com garantia de direito à greve (leis trabalhistas);
- garantia de direitos criados anteriormente;
- ampliação da licença-maternidade;
- garantia do direito de voto para os analfabetos;
- definição do voto facultativo para os jovens de 16 a 18 anos de idade;
- fim da censura nos meios de comunicação, obras de arte, músicas, filmes, teatro etc., oficializando a liberdade de expressão.

[9] Fonte: http://www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1988/. Acesso em 17/06/2015.

Um outro marco da década de 1990 foi a Conferência que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, conhecida como Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Para a realização desse projeto da educação, destacamos a atuação, organização e financiamento de organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial, o UNICEF e o PNUD.

Essa conferência teve como eixo central a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem". O evento resultou no documento conhecido como "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", que contempla definições e propõe novas abordagens sobre as necessidades básicas da aprendizagem, buscando estabelecer compromissos mundiais para a garantia de uma vida digna a todas as pessoas e de uma sociedade mais justa e humana. Nos dez artigos que compõem o documento[10], os seguintes aspectos são elencados:

- satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- expandir o enfoque: que compreende ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes;
- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer as alianças: as autoridades responsáveis pela educação, em todos os níveis, têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos, mas elas não suprem a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a essa tarefa. Por isso, novas alianças são necessárias;
- desenvolver uma política contextualizada de apoio: políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social;
- mobilizar os recursos: para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, sendo essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários;

[10] Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Fonte: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 18/06/2015.

- fortalecer a solidariedade internacional: todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

De acordo com Evangelista et al (2002, p. 57),

> [...] esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como "E9", foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a "Educação para Todos" (*Education for All* - EFA), coordenado pela Unesco que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação para Todos[11], para o período de 1993 a 2003, com o intuito de atender e cumprir as resoluções da Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia. Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no país.

Outro grande marco, talvez o maior deles, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabeleceu as novas diretrizes e bases da educação nacional, cujas principais características são as seguintes:

- gestão democrática do ensino;
- ensino fundamental obrigatório e gratuito;
- inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da Educação Básica;
- currículo com uma base nacional comum e uma parte diversificada;
- carga horária mínima de 800 horas anuais distribuídas em duzentos dias letivos;
- formação de docentes para atuar na Educação Básica em curso de nível superior;
- formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação;

[11] Fonte: http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91. Acesso em 18/06/2015.

- manutenção e desenvolvimento do ensino público, devendo a União gastar, no mínimo, 18% da receita proveniente de impostos, e os estados e municípios, no mínimo 25%;
- financiamento de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas com dinheiro público;
- previsão da criação do Plano Nacional da Educação – PNE.

Outro aspecto relevante da LDBEN é que, em seu artigo 9º, reitera-se a proposta de avaliação externa:

> [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Após dois anos da instituição da LDBEN, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, que são diretrizes elaboradas com a finalidade de orientar a educação, uma vez que se discutia a necessidade de um currículo nacional. Segundo Falleiros (2005), a estratégia utilizada pelo MEC foi divulgar a noção de que a defasagem dos projetos curriculares elaborados pelas secretarias estaduais de educação demonstravam a carência de novos parâmetros nacionais. Por isso, o objetivo da publicação dos PCNs foi garantir que crianças, adolescentes e jovens brasileiros, independente das condições de vida, pudessem ter acesso a conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. É importante ressaltar que o documento não tem caráter obrigatório, ou seja, não se trata de regras estabelecidas aos professores sobre o que devem ou não fazer, mas pressupõe-se que será adaptado a cada contexto local.

Os PCNs (BRASIL, 1997), no tema "Educação e cidadania – uma questão mundial", enfatizam que a educação está, cada vez mais, na pauta das discussões mundiais e que, em diferentes lugares do mundo, vem se debatendo o relevante papel que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, e logo se faz uma relação dos documentos com a Conferência de Jomtien:

> A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender [...] (BRASIL, 1997, p. 17).

O financiamento da educação deu-se primeiramente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que esteve em vigor de 1996 a 2006, e depois por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. De acordo com o sítio eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o FUNDEB[12]:

> É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos). Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, sua totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Outros dois documentos que também são considerados importantes são a Convenção dos Direitos da Criança (1989), um tratado que tem por objetivo proteger crianças e adolescentes de todo o mundo, e a Declaração de Salamanca (1994), que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Outro marco que merece destaque é o Relatório Delors (DELORS, 2010), editado em forma de livro: "Educação: um tesouro a descobrir", produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors. Esse relatório[13] propõe uma educação focada nos quatro pilares considerados fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os

[12] Fonte: http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao. Acesso em 17/06/2015.
[13] O documento completo se encontra no sítio: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em 20/06/2015.

outros e aprender a ser. Portanto, para se refletir sobre a educação brasileira na década de 1990, é preciso compreender os cenários político, econômico e social que nortearam as políticas educacionais.

Outro marco importante para as mudanças ocorridas a partir da segunda metade da década de 1990 foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995)[14]. Trata-se de um documento elaborado durante o primeiro governo FHC, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.

De acordo com Peroni (2003, p. 94), "[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais." Esse documento adota objetivos e metas com tendência à descentralização e desobrigação do Estado, estabelecendo uma administração pública gerencial, na medida em que o Estado deixaria de ser o responsável direto pela educação, habitação, direitos trabalhistas etc., reforçando, assim, o pensamento à orientação neoliberal. Esse pensamento pode ser identificado nas propostas de descentralização, ou seja, a transferência de serviços do setor público para o setor privado, a terceirização de serviços e a participação da população na gestão pública.

> A Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Queremos enfocar que as propostas internacionais, desde um nível mais amplo como a Reforma do Aparelho do Estado (1995), até mesmo as mais específicas, não são impostas pelas organizações internacionais aos países, mas são propostas efetivadas pelo aceite de atores e autores sociais de cada nação.

Para Silva Junior (2002, p. 76), as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil,

> [...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional - *lócus privilegiado para o Estado* de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

[14] Fonte: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf. Acesso em 20/06/2015.

Como vimos, as reformas do Estado na década de 1990 foram materializadas por meio de atos normativos (leis, decretos, resoluções e pareceres), e a promulgação da LDBEN representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras planejadas e implementadas pelo MEC e pelos sucessivos governos desde então.

1.3 Da avaliação em larga escala e os desafios à qualidade educacional

No contexto apresentado até aqui, a formulação e a implementação dos sistemas de avaliação educacional ganharam destaque no âmbito da política educacional.

Foram inúmeras iniciativas, em todos os níveis e modalidades de ensino, que deram vida ao nosso atual sistema de avaliação educacional. Atualmente, a política de avaliação, também conhecida como avaliação externa ou avaliação em larga escala, surge no cenário brasileiro num contexto de reforma do Estado. De acordo com Sousa e Lopes (2010, p. 24), as avaliações podem ser entendidas como "[...] produto da reforma educacional produzida a partir da reforma gerencial do estado, objetivando, de maneira gradual, gerar impactos na lógica de gestão das políticas públicas com reflexo nas relações e nos processos de trabalho".

Nessa perspectiva, essas avaliações inserem-se nas políticas educacionais como importantes instrumentos de gestão, capazes de promover a qualidade do ensino.

As avaliações externas têm sido utilizadas como indicadores de resultados educacionais para avaliar a educação oferecida e acompanhar a melhoria da qualidade educacional, de acordo com metas preestabelecidas. Esses indicadores e sua divulgação ganham relevância como forma de subsidiar as metas e ações das escolas no contexto das políticas públicas de educação contemporâneas. Por isso, muitos estados têm desenvolvido seus próprios sistemas de avaliação, estabelecendo as diretrizes de acordo com o contexto local.

Para muitos educadores e pesquisadores da área, esses indicadores trazem a possibilidade de as escolas debaterem e analisarem seus resultados, pois podem ser estudados, analisados e utilizados tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Eles se apoiam na crença de que esses indicadores subsidiam melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, como podemos ver na afirmação:

> O importante, em relação à atual estrutura do ensino em seus vários graus, é criar um sistema de avaliação externa que, de modo sistemático, informe aos responsáveis pelo ensino/educação os problemas da realidade pedagógica que ocorrem na escola e que se refletem nos diferentes níveis de capacitação cognitiva. A identificação de pontos críticos no desempenho escolar dos estudantes deve ser um dos objetivos do diagnóstico de conhecimentos, para que possam ser corrigidos os desvirtuamentos do processo ensino/aprendizagem (GATTI et al, 1991, p. 22).

De acordo com os documentos oficiais, a avaliação em larga escala tem sido um dos principais instrumentos para a formulação de políticas públicas dos sistemas de ensino, buscando assegurar a qualidade da educação, oferecendo aos gestores um retrato do nível de proficiência dos alunos e podendo auxiliar no redirecionamento das metas, objetivos e ações das escolas. Devemos ressaltar que não sinalizam, *a priori*, toda a realidade do desempenho escolar de alunos e a qualidade de nossas escolas, pois são avaliações sistêmicas, ou seja, avaliações em larga escala, desenvolvidas no âmbito de sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

Levamos em consideração que a avaliação em larga escala tem sua relevância como instrumento de política educacional para análise e acompanhamento do sistema educacional, mas reiteramos a posição de Soligo (2010, p. 131-132), quando afirma que " [...] a qualidade da educação passa pelas avaliações internas e externas; no entanto, não pode ficar restrita a observação apática dos resultados". Portanto, cabe a cada comunidade escolar, a partir dos dados obtidos, fazer uma autoavaliação de seu trabalho e corrigir os rumos e procedimentos didático-pedagógicos que se fizerem necessários.

2 O SARESP E O IDESP COMO INDICADORES DE QUALIDADE

Atualmente, muitos estados brasileiros possuem sistemas próprios para avaliar suas redes de ensino. Por meio desses sistemas descentralizados, é possível, supostamente, monitorar a qualidade do ensino ofertado, analisando-se as características de suas escolas e o desempenho de seus alunos, e definindo quais instâncias precisam melhorar.

2.1 Breve histórico do SARESP

Nessa direção, no estado de São Paulo, temos o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que é uma avaliação externa, instituída pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), visando avaliar o desempenho dos alunos matriculados nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, e os da 3ª série do Ensino Médio.

Segundo dados do censo escolar, o estado de São Paulo apresenta a maior rede pública de ensino do país. O sistema público estadual paulista conta com 91 Diretorias de Ensino, 5.585 escolas, 2.332.719 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 1.588.185 alunos matriculados no Ensino Médio.

A implementação do SARESP pela SEE/SP, com o apoio do Banco Mundial, inaugurou um novo estágio na trajetória da educação paulista na construção de uma política de avaliação de sua própria rede de ensino, principalmente porque oferece dados específicos da realidade regional ou local, o que não é possível obter por meio de outras avaliações nacionais, como o SAEB e a Prova Brasil.

De acordo com os documentos oficiais, a avaliação do SARESP teve início em 1996 com a finalidade de produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os principais objetivos do SARESP são os seguintes:

> - Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
> - Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (SÃO PAULO, 1996, p. 7).

Os objetivos citados acima evidenciam dois aspectos importantes: a) o SARESP é tomado como referência para a Secretaria da Educação na elaboração de políticas públicas; b) os resultados do SARESP devem ser utilizados como subsídio às escolas para elaboração do planejamento escolar e para a construção da Proposta Pedagógica.

De acordo com Neubauer (1997, p. 3), ex-secretária da educação no período de janeiro de 1995 a abril de 2002,

> [...] os resultados das avaliações promovidas pelo SARESP seriam capazes de fornecer subsídios para: nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; orientar a proposta pedagógica, bem como o planejamento escolar de forma articulada com os resultados das avaliações, ou seja, deveria buscar aprimorar esses planos de ação em função de sanar as debilidades detectadas a partir da análise dos resultados do SARESP.

No período de 1996 a 2005, a metodologia adotada na elaboração das provas do SARESP não permitia identificar as defasagens ou os avanços das escolas, pois não existia uma métrica de escalas de proficiência[15].

A partir de 2007, uma das prioridades do Plano de Metas da SEE/SP foi a completa revisão do SARESP, adotando-se a mesma métrica do SAEB/Prova Brasil, permitindo acompanhar a evolução das escolas ano a ano, inclusive comparando os resultados com avaliações nacionais.

[15] Métrica de escalas de proficiência: escala que permite identificar as competências e habilidades construídas pelos alunos, conforme a matriz que serve de referência para o SARESP. Os pontos variam na escala em intervalos que possuem valores demarcados de 25 a 25 pontos, de menor que 150 a 475. Cada um dos pontos descritos na escala representa um conjunto não só de tarefas (conteúdos, competências e habilidades) realizadas mas também de proficiências demonstradas pelos alunos. Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/7%20-%20Escala_Proficiência_Matemática.pdf. Acesso em 07/07/2015.

O SARESP foi sofrendo alterações para uma melhor adequação técnica às avaliações de larga escala. Nas questões de Matemática, também foram introduzidos itens com respostas construídas pelos alunos a fim de analisar o pensamento lógico-matemático.

Outra alteração que merece destaque foi a de que, a partir de 2008, o SARESP passou a contar com uma base curricular comum a todos os alunos da rede pública, buscando orientar o trabalho do professor em sala de aula e permitir que as escolas funcionem como uma rede. Desde 2007, a SEE/SP já havia estruturado o Programa denominado "Ler e Escrever". Esse projeto, direcionado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, consiste em um conjunto de ações que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos.

Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o currículo foi elaborado com base nos cinco princípios estruturais: 1) currículo é cultura; 2) currículo referido a competências; 3) currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora; 4) currículo que articula as competências para aprender; 5) currículo contextualizado no mundo do trabalho.

Além do Currículo do Estado de São Paulo, existem outros materiais[16] que dão suporte ao trabalho pedagógico das escolas: os cadernos do professor e do aluno, organizados por disciplina, série e bimestre; as Matrizes de Referência para a Avaliação; o Relatório Pedagógico por disciplina e outros.

Um aspecto importante do SARESP é que ele permite classificar os alunos em quatro níveis de desempenho: avançado, adequado, básico e abaixo do básico.

1) Avançado: os alunos que se encontram neste nível de desempenho apresentam conhecimentos, competências e habilidades acima do requerido para a série ou ano em que se encontram;
2) Adequado: os alunos que se encontram neste nível de desempenho apresentam conhecimentos, competências e habilidades de acordo com o requerido para a série ou ano em que se encontram;
3) Básico: os alunos que se encontram neste nível de desempenho apresentam conhecimentos, competências e habilidades mínimas para a série ou ano em que se encontram, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente;

[16] Todos os materiais citados são distribuídos nas escolas todos os anos, com o intuito, segundo a SEE, de oferecer subsídios aos docentes e gestores. Acesso aos materiais por meio dos sites: http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola; http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP %202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_Ci%C3%AAncias%20 Humanas.pdf

4) Abaixo do Básico: os alunos que se encontram neste nível de desempenho apresentam conhecimentos, competências e habilidades insuficientes para a série ou ano em que se encontram.

Esses níveis são definidos por meio das expectativas de aprendizagem previstas para cada série e disciplina que, por sua vez, estão descritas no Currículo Oficial do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014).

Nos quadros I e II estão descritas as escalas dos níveis de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, por série e ano, da avaliação do SARESP.

Quadro I – Escala dos Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa por série/ano - SARESP

Níveis de Proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a <325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/6%20-%20Escala_Profici%C3%AAncia_LPortuguesa.pdf

Quadro II – Escala dos Níveis de Proficiência em Matemática por série/ano - SARESP

Níveis de Proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/7%20-%20Escala_Profici%C3%AAncia_Matem%C3%A1tica.pdf

Nos dias 24 e 25 de novembro de 2015, a SEE/SP realizou a 18ª edição do SARESP, que contou com a participação de todas as escolas públicas com ensino regular e algumas municipais e particulares que aderiram à avaliação, como, por exemplo, o Sesi e o Centro Paula Souza. Além das provas de Português e Matemática, foram aplicadas, também, provas de Ciências Humanas (Geografia e História) e Redação (por amostragem), que entraram recentemente no processo de Avaliação.

A avaliação do SARESP, aplicada em larga escala, utiliza-se de dois instrumentos: os questionários e os testes de proficiência. Os questionários têm a finalidade de analisar as variáveis que interferem no desempenho dos alunos e são aplicados aos pais, alunos, professores e gestores da escola. Os testes de proficiência são elaborados por pessoas de fora da escola e aplicados por docentes de outras unidades escolares, a fim de se garantir transparência ao processo. Em 2014 e 2015, os questionários não foram aplicados aos alunos, nem aos professores e gestores, considerando, segundo a SEE/SP, o trabalho de adequação e aprimoramento desse material.

De acordo com a Resolução SE 41, de 18 de agosto de 2015, em seu artigo 6º:

> [...] A avaliação do SARESP visa a aferir, relativamente aos alunos avaliados, o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série e consistirá da aplicação de provas de Língua Portuguesa e de Matemática.
> § 1º - As provas serão elaboradas tendo por base as orientações expressas no documento "Matrizes de Referência para a Avaliação", disponível no site da Secretaria da Educação (no link SARESP-2015), no qual estão descritas as habilidades, os conteúdos e as competências a serem avaliadas em cada disciplina e em cada ano/série.
> § 2º – As provas serão constituídas na seguinte conformidade:
> 1 - para o 3º ano do ensino fundamental, predominantemente, de itens de resposta construída;
> 2 – para o 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de itens de múltipla escolha.
> § 3º – Serão aplicados diferentes tipos de cadernos de prova para cada ano/série e respectivas disciplinas.
> § 4º – Haverá elaboração de provas em escrita braile e de provas com texto em versão ampliada, por disciplina e por ano/ série, conforme haja necessidade de atendimento a alunos que apresentem deficiência visual, de acordo com dados constantes do Sistema de Cadastro de Alunos – DEINF/CIMA/SE (SÃO PAULO, 2015).

A Resolução aponta ainda que, para a aplicação do SARESP, a SEE/SP considera três aspectos importantes: a) que o SARESP, como instrumento de avaliação externa, oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões dos educadores que atuam nas redes estaduais de ensino; b) que o SARESP, como instrumento de avaliação externa, viabiliza, para cada rede de ensino, a possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP e aqueles obtidos por meio de avaliações nacionais, como o SAEB, incluindo a ANEB e a Prova Brasil, uma vez que possuem a mesma escala de proficiência; c) que o desempenho dos alunos no SARESP, por compor um dos critérios do IDESP, juntamente com

o fluxo escolar, constitui, para cada unidade escolar, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido.

Conforme dados divulgados pela SEE/SP, os estudantes da rede pública estadual apresentaram uma melhora significativa nas avaliações do SARESP em 2014. Foram mais de dois milhões de alunos que realizaram as provas em todo o estado de São Paulo, sendo que os índices obtidos em Português e em Matemática, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, foram superiores ao de 2013.

Nos quadros III e IV, observamos o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, comparando os anos de 2013 e 2014.

Quadro III – Dados do desempenho da rede pública estadual em Língua Portuguesa, comparando o desempenho dos alunos do estado nos anos de 2013 e 2014:

Ano/Série	**2013**	**2014**
5º ano do EF	199,4	203,7
9º ano do EF	226,3	231,4
3ª série do EM	262,7	265,6

Fonte:http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/02/medias-em-portugues-e-matematica-no-saresp-sobem-diz-secretaria.html

Quadro IV – Dados do desempenho da rede pública estadual em Matemática comparando o desempenho dos alunos do estado nos anos de 2013 e 2014:

Ano/Série	**2013**	**2014**
5º ano do EF	209,6	216,5
9º ano do EF	242,6	243,1
3ª série do EM	268,7	270,4

Fonte: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/02/medias-em-portugues-e-matematica-no-saresp-sobem-diz-secretaria.html

Analisando os dados de 2014, comparando-os com os de 2013, percebemos que houve uma evolução no desempenho dos alunos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Se analisarmos os resultados, com base na escala de proficiência em Língua Portuguesa, observamos que os alunos do 5º ano passaram do nível básico, em 2013, para o nível adequado, ou seja, demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram. Já os alunos do 9º ano e da 3ª série

do Ensino Médio, embora tenham evoluído, ainda permanecem no nível básico, demonstrando domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades.

Analisando os dados com base na escala de proficiência em Matemática, observamos que os alunos do 5º e 9º anos encontram-se no nível básico, também demonstrando domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades. Já os alunos da 3ª série do Ensino Médio, embora tenham evoluído, encontram-se no nível abaixo do básico, ou seja, nesse nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.

Os resultados da avaliação são consolidados em boletins personalizados por escola, que descrevem criteriosamente:

a) dados de participação dos alunos (estado, interior do estado, diretoria de ensino, município e escola);
b) as médias de proficiência (estado, interior do estado, diretoria de ensino, município e escola);
c) médias do SAEB e Prova Brasil: escolas estaduais do Brasil e escolas estaduais de São Paulo;
d) classificação e descrição dos níveis de proficiência, e encaminhamento pedagógico por disciplina e série/ano;
e) distribuição percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência (unidade escolar);
f) distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência, por disciplina e série/ano, comparando o estado, o interior do estado, a diretoria de ensino, o município e a escola;
g) classificação e descrição dos níveis de proficiência, por disciplina e série/ano, comparando o estado, o interior do estado, a diretoria de ensino, o município e a escola;
h) resultado comparativo da escola nos últimos três anos.

Por meio dos resultados apresentados nos boletins, as escolas podem debruçar-se e analisar seu desempenho, buscando a melhoria da aprendizagem dos alunos. Pinto (2011, p. 58) ressalta que "[...] a implementação de avaliações externas dos sistemas educacionais pelos governos, nesse momento, se constitui de um mecanismo de gestão que vem conquistando cada vez mais espaço nos principais países do sistema mundial". Sobre a possibilidade de as avaliações externas orientarem as políticas públicas educacionais, Werle (2010) afirma que:

> [...] para os governantes que promovem estas avaliações, os dados são produzidos para a prestação de contas à sociedade, transparência do emprego de recursos públicos em relação ao trabalho realizado pelos sistemas, assim como orientação de políticas e planos de ação de sistemas e de escolas (WERLE, 2010, p. 25).

A autora também mostra que as avaliações nacionais receberam inúmeras críticas e, especificamente no caso do SAEB, suas fragilidades foram apontadas pelo próprio MEC:

> [...] o SAEB não responde a todas as necessidades de informação, não apreende toda a diversidade e singularidade das escolas e sistemas de ensino, não abarca todos os requisitos necessários para apurar a qualidade e não dá conta do avanço da qualidade do(s) sistema(s) educacional(is). Entretanto, o montante de recursos já investidos, o acúmulo de informações na base de dados e tradição do SAEB contribuem fortemente para a manutenção desta sistemática de avaliação (WERLE, 2010, p. 27-28).

Arelaro (2005) também faz sua crítica, pontuando a expansão desenfreada de exames e avaliações nacionais. A autora apresenta um posicionamento do estabelecimento do sistema nacional de avaliação e do novo papel do Estado, afirmando que:

> [...] o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, em substituição à proposta de um sistema nacional de educação, reivindicada por educadores e deputados democráticos, completa essa nova função do Estado Nacional, pois é a partir dele que o Brasil adotará – e considerará um avanço – a sistemática de exames nacionais, elaborados e executados de forma centralizada, que se constituirão no momento seguinte, em indicadores de competência docente, escolar e dos sistemas educacionais (ARELARO, 2005, p. 1054).

Outros autores também questionam a eficácia do SARESP na melhoria da qualidade da educação paulista.

Alcântara (2010), com relação ao SARESP, aponta para indícios de relação entre as ações da SEE/SP e estratégias de políticas neoliberais, como forma, entre outras questões, de controle do trabalho docente, em prejuízo de uma análise mais apropriada e global sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Pinto (2011, p. 151) diz que “o Saresp se constitui mais de uma estratégia política de desresponsabilização do estado do que de uma vontade específica de transformação da

educação pública". O autor também identifica um caráter autoritário e controlador do SARESP:

> Os ideais neoliberais encontram um ponto de convergência com os ideais da sociedade autoritária e conservadora em nosso país. Talvez por essa razão, os detentores do poder se simpatizaram com os controladores (avaliação/ índices de desempenho/bônus) que acabaram por colocar as escolas e a atividade profissional dos professores sob a vigilância constante do estado. A avaliação do SARESP expressa os anseios da sociedade que controla o estado e funciona como mecanismo que aumenta o poder coercitivo, o que pode ser entendido como reflexo do autoritarismo da sociedade brasileira (PINTO, 2011, p. 151).

Ribeiro (2008) critica a utilização do SARESP como forma de confirmar e legitimar as ações do capitalismo, ocultando uma grave realidade nas escolas: alunos de camadas populares, sem acesso de fato à educação e a possibilidades de ascensão. A autora ainda esclarece que:

> Em resumo, concluímos que os objetivos do SARESP, assim como seu desenvolvimento, vêm favorecendo uma política educacional voltada para a escola estatal, educação a serviço do capitalismo, em detrimento da constituição de uma escola pública voltada aos reais interesses (... dos que) dela tanto esperam (RIBEIRO, 2008, p. 199).

Compreendemos que, para muitos autores, a utilização dos resultados do SARESP, tanto pela Secretaria de Estado da Educação, quanto pelas escolas, está distante dos objetivos estabelecidos para este tipo de avaliação. Na realidade, a situação vem mascarada em nome da "garantia da qualidade da educação", mas na verdade, esses indicadores são mecanismos de controle e vigilância por parte do Estado.

2.2 Breve histórico do IDESP

Em 2008, a SEE/SP lançou o Programa Qualidade da Escola (PQE), que avalia as escolas anualmente, acompanhando e aprimorando a qualidade do serviço educacional prestado pelo estabelecimento de metas, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), indicador que mede a qualidade das escolas:

> Lançado em maio de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade. Para realizar esta tarefa, o Programa de Qualidade da Escola avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)– indicador que mede a qualidade das escolas. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista (SÃO PAULO, 2014, p. 2).

Dessa maneira, o PQE buscaria apoiar o trabalho das escolas e permitir aos pais e comunidade acompanharem a evolução da educação pública ano a ano:

> A grande inovação do PQE em 2008 foi propor metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino e, junto com elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam a meta de longo prazo. As metas anuais servem como um guia da trajetória, que as escolas devem seguir fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

As metas do IDESP são estabelecidas de duas maneiras: metas gerais, a longo prazo, e metas específicas, para cada unidade escolar.

As metas de longo prazo, estipuladas para o ano de 2030, para o IDESP das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, são descritas no quadro abaixo:

Quadro V – Metas de longo prazo para o IDESP 2030

Metas/Ano	5º ano EF	9º ano EF	3º ano EM
2030	7,0	6,0	5,0

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf

De acordo com o PQE, por meio das metas de longo prazo, pretende-se que as escolas públicas da rede estadual de São Paulo "atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação" (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

Para que o estado possa cumprir essas metas, foram atribuídas, para cada escola, metas anuais, considerando sua distância da meta de longo prazo. Embora as metas para 2030 sejam iguais para toda a rede pública de São Paulo, as metas intermediárias respeitam o ponto de partida de cada escola (SÃO PAULO, 2014).

Nesse contexto, as metas específicas são diferentes para cada escola, sendo revistas, ano a ano, de acordo com a nota que receberam no IDESP. Portanto, o desafio é constantemente colocado para a realidade das unidades escolares do sistema estadual paulista.

> Deste modo, cada escola possui metas intermediárias próprias, ou seja, metas anuais que consideram as peculiaridades da escola e que estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos valores de IDESP têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com valores de IDESP mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos indicadores geram avanços muito maiores do que para escolas que já apresentam indicadores elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

É com base nesse índice que o governo do estado de São Paulo, atualmente, paga o bônus para os professores e funcionários da escola. O IDESP, criado em 2007 pela SEE/SP, é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP e o fluxo escolar, ou seja, "o que aprenderam" e "em quanto tempo aprenderam", de acordo com os dados do censo escolar.

De acordo com o site (ou sítio) da SEE/SP, o IDESP de 2014 foi o maior dos últimos cinco anos[17], nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e também no Ensino Médio, conforme descrição no quadro:

Quadro VI – IDESP das escolas estaduais nos últimos cinco anos

Segmento	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Anos Iniciais	3,96	4,24	4,28	4,42	4,76
Anos Finais	2,52	2,57	2,5	2,5	2,62
Ensino Médio	1,8	1,78	1,91	1,83	1,93

Fonte: idesp.edunet.sp.gov.br

[17] Fonte: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/idesp-aponta-maior-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-nos-ultimos-5-anos. Acesso em 18/06/2015.

Mesmo que a SEE/SP divulgue o avanço do IDESP, ao analisarmos o IDESP médio de 2014, conforme o quadro VI, percebemos que as escolas têm um grande desafio para 2030, pois os resultados estão bem abaixo do desejado.

O Boletim do IDESP vem, também, personalizado por escola e descreve criteriosamente:

a) Pequena introdução sobre o que é o IDESP e sua finalidade;
b) Distribuição dos alunos (em porcentagem) por nível de desempenho;
c) Indicadores da escola: o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na avaliação do SARESP, o indicador de fluxo (retenção e evasão) e o IDESP da escola;
d) O IDESP da rede estadual, comparando a escola com as demais do município, da Diretoria de Ensino e do estado;
e) A evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar;
f) O máximo entre o índice de cumprimento da meta e adicional por qualidade por ciclo escolar.
g) Índice de cumprimento de metas por ciclo escolar;
h) Índice de cumprimento de metas da escola.

Acreditamos que as avaliações em larga escala podem até beneficiar as escolas, se forem utilizadas para refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas por meio de um diagnóstico apresentado, analisando os pontos em que ela apresenta maior fragilidade e precisa melhorar. No entanto, concordamos com Paro (2011) quando aponta que sua contribuição como medida de qualidade da educação é deficiente, pois se propõe a mensurar apenas o conhecimento dos alunos, desconsiderando a multidimensionalidade da educação.

2.3 Os Indicadores de Resultados Educacionais, a Publicização e a Bonificação por Resultados

Como vimos, os indicadores de resultados vem ganhando destaque nas políticas públicas de educação.

2.3.1 Sobre a Publicização

A publicização dos indicadores educacionais remete-nos ao conceito de *accountability*, que é um termo de origem inglesa, sem tradução exata para o português, mas que vem sendo utilizado por muitos como "prestação de contas", ou seja, trazer informações sobre os resultados do trabalho daqueles a quem foi delegada a responsabilidade. De acordo com Fernandes (2010b), o termo *accountability* refere-se à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representantes, ou seja, a avaliação desses indicadores vem assumindo a função de controle sobre os serviços educacionais. Dias Sobrinho (2002, p. 29) reforça essa ideia esclarecendo que:

> [...] a avaliação assumiu basicamente as características de accountability: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a accountability e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como accountability, se transforma na exigência de demonstração na obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes.

Na concepção de Afonso (2009), esse conceito está associado a três dimensões articuladas entre si: a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação, que, combinadas, constituem os três pilares de um processo de *accountability*:

> [...] um sistema de accountability democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania – lembrando, a este propósito, o facto de muitos destes valores estarem a ser repensados no âmbito de novas reflexões (críticas e criativas) sobre outras concepções possíveis e desejáveis de democracia no tempo actual (AFONSO, 2009, p. 17).

Esse conceito tem sido empregado para destacar que todos (professores, gestores da escola, gestores do sistema de ensino e governantes) são corresponsáveis pelo desempenho dos estudantes. O fato de professores e gestores serem responsabilizados não significa que

possam ser culpados por um desempenho considerado insatisfatório. A responsabilização educacional significa que aos professores, diretores, gestores e governantes foi delegada a responsabilidade de proporcionar um bom ensino aos seus alunos.

Bonamino e Sousa (2012), por meio de estudos sobre avaliação em larga escala, definem três gerações de avaliação e suas relações com a questão da responsabilização. Segundo as autoras, a primeira geração diz respeito às avaliações em larga escala com caráter diagnóstico da qualidade de educação oferecida, e seus resultados são divulgados (via internet ou outras mídias), mas sem devolutiva para as escolas. Como exemplo de avaliação de primeira geração temos o SAEB. As avaliações de segunda geração trabalham com a divulgação dos resultados e com a devolutiva às escolas, favorecendo o estabelecimento de *rankings*. Esse formato de avaliação atua com a ideia de que a publicização dos resultados e a pressão dos pais e comunidade favorecem ações da equipe escolar em prol da melhoria da qualidade da educação. Como exemplo de avaliação da segunda geração, temos a Prova Brasil. Já as avaliações de terceira geração, a partir dos resultados das escolas, agem com sanções e recompensas, contemplando mecanismos de remuneração atrelados às metas estabelecidas. Esse formato de avaliação evidencia a publicização e seus desdobramentos. Como exemplo de avaliação de terceira geração, o SARESP se encaixa perfeitamente.

Com relação ao SARESP, é importante ressaltarmos algumas considerações feitas por Brookee (2008). O pesquisador observa que há poucas políticas formais de responsabilização no Brasil e, "[...] das que apareceram, algumas já foram abandonadas e todas as outras passaram por grandes modificações, desde suas primeiras aparições" (BROOKE, 2008, p. 96). O SARESP encontra-se nesse segundo contexto, pois vem sofrendo modificações desde a sua implementação.

Souza e Oliveira (2003) abordam dois aspectos relevantes sobre avaliação:

> De um lado, torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo- se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas, "os controles remotos". De outro, a avaliação legitima "valorações" úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Concordamos com Freitas (2009a) quando nos alerta que a questão da avaliação em larga escala é muito polêmica. O autor observa que, dependendo da forma como os dados são

utilizados, a iniciativa pode produzir efeitos desastrosos sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

2.3.2 Sobre o Bônus

O termo responsabilização, na educação paulista, ganhou relevância no ano 2000, com a instituição do Bônus Mérito, pela Lei Complementar nº 891/2000, no Governo de Mário Covas, e vem se mantendo nas gestões que se sucederam:

a) Geraldo Alckmin (2001-2002 e 2003-2006);
b) José Serra (2007-2010); e
c) novamente as gestões de Alckmin (2011-2014 e 2015).

Especificamente na gestão de José Serra, o Bônus Mérito passou a ser calculado com base no IDESP, que leva em consideração o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar.

Quando a escola alcança pelo menos parte da meta estabelecida, seus gestores, professores e funcionários recebem o pagamento do bônus por desempenho. O cálculo do bônus varia conforme a função que o servidor exerce na escola. Por exemplo, os professores recebem o bônus de acordo com o resultado da escola no segmento em que atuam. Os demais servidores (diretores, professores coordenadores e funcionários) recebem de acordo com a média geral da unidade escolar em que trabalham. Os dirigentes regionais de ensino e os supervisores de ensino também são bonificados pela média das escolas sob suas responsabilidades, ou seja, a média da Diretoria de Ensino.

As metas específicas para cada escola são revistas ano a ano, de acordo com o desempenho da unidade e sua situação atual. Nesse contexto, o IDESP não tem uma meta fixa, e cada unidade escolar é comparada com ela mesma, ou seja, sua evolução ano a ano. A partir das metas estabelecidas para a escola para cada ano, calcula-se o Índice de Cumprimento de Metas (IC) e o Adicional por qualidade (IQ)[18]. O IC "refere–se à parcela da meta que a escola conseguiu cumprir em cada etapa da escolarização, ou seja, o quanto a escola evoluiu em relação àquilo que se esperava que ela evoluísse". Já o IQ "reflete a posição

[18] As orientações sobre o cálculo do Índice de Cumprimento de Metas (IC) e do Adicional por qualidade (IQ) estão descritas no documento "Programa de Qualidade na Escola - Nota Técnica", disponível no sítio http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf. Acesso em 18/06/2015.

do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (Meta 2030)" (SÃO PAULO, 2014, p. 10).

Quando o IDESP da escola for igual ou superior à meta estabelecida para aquele ano, então, tanto os professores quanto os funcionários recebem o bônus integralmente. Caso o IDESP da escola seja superior ao do ano anterior, mas inferior à meta estabelecida para aquele ano, então recebe-se o bônus proporcionalmente à parcela da meta cumprida. E no último caso, se o IDESP da escola for igual ou inferior ao do ano anterior, então ninguém recebe bônus na escola. É importante ressaltarmos que esse índice é calculado considerando os ciclos em que o professor leciona ou o resultado global da escola, no caso de funcionários.

Esse bônus, além do resultado da escola, também leva em consideração a assiduidade do servidor público, garantindo o pagamento de até 2,9 salários extras para as escolas que superarem suas metas, ou seja, o cálculo do que cada servidor irá receber equivale ao cumprimento da meta de sua escola e sua frequência. Outro fator importante é que apenas os servidores que cumpriram pelo menos 244 dias de efetivo exercício no Estado receberão o pagamento extra, caso as escolas onde trabalham tenham alcançado suas metas. As faltas do servidor também serão descontadas no pagamento do benefício, com exceção para as ausências permitidas por lei, como licença-maternidade, licença-paternidade, adoção e férias.

Por meio da Lei nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, a política de bonificação recebeu uma nova regulamentação, aperfeiçoando o mecanismo de responsabilização referente aos professores (SÃO PAULO, 2008).

Pinto (2011, p. 133) alerta que:

> [...] a amarração do currículo à avaliação externa e aos bônus são os ingredientes perfeitos para tutelar o professor que tece seu cotidiano no chão da escola. Primeiro porque não é uma questão de escolha: essa forma de organização do sistema educacional estadual é imposta de "cima para baixo" sem considerar a questão da aceitação ou não da proposta. Outra razão é a questão da sobrevivência, pois esses profissionais vêm sentindo na pele o aviltamento de seus vencimentos ao longo de décadas e o bônus é uma oportunidade para auferirem um rendimento extra.

O adicional por qualidade[19] é um componente muito importante para o cálculo da bonificação. A partir de 2009, a SEE/SP passou a considerar um adicional por qualidade para efeito de pagamento do bônus. Por meio dos resultados obtidos no IDESP, as escolas recebem

[19] Adicional por qualidade: o cálculo realizado para ser considerado ou não o adicional por qualidade está descrito no manual do Programa Qualidade da Escola (PQE), disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf. Acesso em 15 jul. 2015.

metas a serem cumpridas a cada ano. Se uma escola cumpriu além das metas estipuladas, receberá um valor adicional, que reflete a posição do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (meta 2030).

De acordo com o PQE, o adicional por qualidade mede o quanto a escola está adiantada em relação à média da rede na trajetória da busca da meta de longo prazo. Se a média da escola estiver acima da média da rede pública estadual, o adicional por qualidade será positivo, mas se a escola estiver abaixo da média da rede pública estadual, essa diferença será negativa e o adicional por qualidade assume o valor zero.

Para muitos educadores e pesquisadores da área, o SARESP e o IDESP são indicadores que trazem a possibilidade de as escolas debaterem e analisarem seus resultados, pois podem ser estudados, analisados e utilizados a serviço de uma educação de qualidade. Devemos ressaltar, no entanto, que não sinalizam, *a priori*, toda a realidade do desempenho escolar de alunos, nem tampouco a qualidade de nossas escolas, pois são avaliações em âmbito de sistema de ensino, ou seja, são desenvolvidas fora do ambiente escolar para serem aplicadas a um grande número de alunos de uma determinada rede (pública, privada, estadual ou nacional). Já as avaliações internas são próprias do cotidiano escolar, servindo como diagnóstico aos professores na reorganização do ensino e no desenvolvimento contínuo do trabalho pedagógico, por avaliarem, especificamente, o domínio de conteúdos curriculares e a evolução da aprendizagem de cada aluno e cada turma. Cabe a cada comunidade escolar, a partir dos dados obtidos, fazer uma autoavaliação de seu trabalho e corrigir os rumos e procedimentos didático-pedagógicos que se fizerem necessários.

Os indicadores de resultados educacionais podem ser classificados em dois grandes grupos: indicadores de quantidade educacional e indicadores de qualidade educacional. Os primeiros relacionam-se à escolarização obtida por indivíduos ou grupos de indivíduos, e os segundos referem-se aos conhecimentos e habilidades desenvolvidos e apropriados por estudantes, geralmente obtidos por testes padronizados.

A avaliação do SARESP constitui-se em um indicador de qualidade educacional, uma vez que mede o desempenho dos alunos. Quando esse resultado passa a ser considerado, juntamente com índices de promoção, retenção ou evasão (fluxo escolar), temos, respectivamente, um indicador composto (de qualidade e de quantidade): o IDESP.

Há indicadores que se limitam a divulgar os resultados dos estudantes por escolas e sistema de ensino. Outros atrelam seus resultados a prêmios, sanções e advertências. Para alguns gestores escolares, premiar ou penalizar escolas com base no desempenho traz

consequências indesejáveis à estrutura educacional, tais como dados camuflados, cisão entre os pares, competição entre as escolas etc.

Além dos indicadores externos, temos as avaliações internas, que fazem parte de um processo contínuo e paralelo. Para tanto, devem-se priorizar momentos de diálogo, de autoavaliação sobre os resultados de desempenho dos alunos, pois não basta ter os dados, é preciso saber utilizá-los e analisar deles o que tem sido ou não feito. Entendemos que o desafio é constantemente colocado para a realidade das unidades escolares do sistema estadual paulista.

2.4 O PAP – Plano de Ação Participativo

Em 2010, o governo Geraldo Alckmin, por meio do sítio da SEE/SP, lançou o programa Educação – Compromisso de Todos, tendo, como um dos objetivos, a intervenção e o monitoramento das escolas que apresentavam maior vulnerabilidade nos aspectos socioeconômicos, de infraestrutura e de desempenho no SARESP. Para essas escolas, chamadas "prioritárias", haveria atenção maior em algumas ações, tais como formação continuada de professores, professores mediadores[20], salas de leitura, investimento maior na infraestrutura etc. Na época, o contingente de escolas prioritárias era de 1206, representando um quarto da rede pública estadual.

A partir de 2011, após a divulgação do Boletim do SARESP, as escolas indicadas como prioritárias tinham que elaborar o Plano de Ação Participativo, conhecido como PAP, da forma mais colaborativa possível, envolvendo gestores, docentes, funcionários, pais e alunos, procurando desenvolver ações com vistas à melhoria da qualidade educacional e devendo, ainda, ser aprovado pelo Conselho de Escola.

[20] O Professor Mediador Escolar e Comunitário é um docente capacitado e preparado para atuar em relação aos temas e técnicas que compõem as práticas relacionadas ao Sistema de Proteção Escolar. A participação desse profissional no curso Mediação Escolar e Comunitária outorgará competências que permitem o desenvolvimento de diagnósticos e projetos transversais que promovam escolas democráticas, pacíficas e seguras, efetivamente inseridas nas comunidades em que se localizam, assim como a promoção de práticas alternativas de resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo. Fonte http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3079. Acesso em 20/07/2015.

> O PAP deveria ser concebido enquanto instrumento e método capaz de orientar escolas públicas a planejarem-se e a acompanharem seus respectivos planos e, tudo isso, dentro de um escopo relativamente limitado: problemas sob a governabilidade da própria escola. Estavam excluídos, assim, os problemas fora da governabilidade da escola que, como se sabe são, muitas vezes, os principais problemas que afligem as escolas públicas. Dentro de sua limitação, entretanto, o PAP nasceu com uma proposta ousada: servir enquanto processo de mudança e difusão de tecnologias dentro das escolas públicas da rede estadual paulista (SALVADOR ET AL, 2013, p. 8).

De acordo com o Tutorial do PAP, seus objetivos específicos são:

a) Fornecer um caminho com orientações claras sobre temas relativos a cada uma das cinco dimensões da gestão escolar – Gestão Pedagógica, Gestão Participativa, Gestão dos Recursos Humanos, Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros e de Gestão de Resultados Educacionais – em consonância com os 5 pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo[21].
b) Contribuir para o aperfeiçoamento da cultura institucional de autoavaliação, planejamento e acompanhamento, com vistas à tomada de decisão, conforme planejamento das ações, evitando o imediatismo do cotidiano (tomar decisões sem planejamento das ações).
c) Permitir o compartilhamento de objetivos e metas entre todos os membros da comunidade escolar, propiciando a unicidade de propósitos, a prática consistente, o companheirismo e a colaboração (SALVADOR ET AL, 2013, p. 20).

Para a elaboração do PAP, as escolas pautavam-se no Tutorial do Plano de Ação Participativo Para Escolas[22] e nas cinco dimensões da gestão, selecionando os focos que estavam mais vulneráveis (três ou quatro), de acordo com a realidade escolar. A partir daí, elaboravam um plano de ação a fim de sanarem as defasagens e alcançarem os resultados esperados. O Tutorial do PAP constava de 05 (cinco) dimensões e 40 (quarenta) focos divididos entre essas dimensões, conforme descrição:

[21] Os cinco pilares do Programa Educação são: Valorização do capital humano, Gestão Pedagógica, Educação Integral, Gestão organizacional e financeira e Mobilização da sociedade. Maiores informações sobre o Programa Educação – Compromisso de São Paulo no site http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp. Acesso em 17 de junho de 2015.

[22] Tutorial do Plano de Ação Participativo Para Escolas. Fontes: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/PAP-2012-Vol-1-Guia-Elaboracao.pdf e http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf. Acesso em 18/06/2015.

Quadro VII – Focos da dimensão da Gestão Pedagógica

Gestão Pedagógica	
Avalia o trabalho pedagógico realizado na escola: atualização e enriquecimento do seu currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada à Proposta Pedagógica e com as necessidades de melhoria do rendimento escolar.	
Foco 1	Planejamento da Escola
Foco 2	Proposta Pedagógica e Planos de Gestão definidos e conhecidos por todos
Foco 3	Currículo Oficial
Foco 4	Planejamento das aulas articuladas entre si, com proposta pedagógica e currículo
Foco 5	Professor Coordenador
Foco 6	Formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos
Foco 7	Dificuldades de ensino (professores) e de aprendizagem(alunos)
Foco 8	Recuperação
Foco 9	Utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos
Foco 10	Respeito às diferenças individuais e a promoção da diversidade
Foco 11	Funcionamento das ATPCs[23]

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Quadro VIII – Focos da dimensão da Gestão Participativa

Gestão Participativa	
Avalia o nível de envolvimento do conjunto da escola na tomada de decisões, a real participação no Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e o grau de socialização das informações.	
Foco 12	Informação democratizada
Foco 13	Conselho Escolar e APM atuantes
Foco 14	Formação para os membros dos colegiados
Foco 15	Proposta pedagógica, plano de gestão e plano de recursos financeiros
Foco 16	Participação de pais, mães e responsáveis
Foco 17	Protagonismo Juvenil
Foco 18	Reflexão sobre temas potencialmente geradores de conflitos
Foco 19	Parceria com outras instituições

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

[23] ATPCs: Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Trata-se de reunião pedagógica semanal, com foco na formação continuada, com, no mínimo, duas aulas de duração, desenvolvida pelo Professor Coordenador Pedagógico junto aos professores.

Quadro IX – Focos da dimensão da Gestão dos Recursos Humanos

Gestão dos Recursos Humanos Avalia o trabalho de gestão tendo por referência o compromisso das pessoas (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) com a Proposta Pedagógica, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho.	
Foco 20	Professor Coordenador
Foco 21	Reunião da equipe gestora
Foco 22	Assiduidade, suficiência e estabilidade da equipe escolar.
Foco 23	Rotinas de trabalho e responsabilização
Foco 24	Formação externa

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Quadro X – Focos da dimensão da Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros

Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros Avalia os serviços prestados pela escola em relação ao atendimento ao público, à manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como a utilização e aplicação dos recursos financeiros.	
Foco 25	Instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e materiais pedagógicos
Foco 26	Conservação da escola
Foco 27	Uso dos ambientes da escola
Foco 28	Recursos financeiros
Foco 29	Acessibilidade
Foco 30	Ambiente escolar
Foco 31	Atendimento prestado pela escola
Foco 32	Equipamentos e materiais pedagógicos
Foco 33	Acessa[24]
Foco 34	Espaço para a prática de esportes
Foco 35	Espaço para refeições e merenda

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

[24] Acessa Escola é um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pela SEE/SE, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). O programa foi criado por meio da Resolução nº 37, de 25 de abril 2008, visando proporcionar a apropriação das tecnologias da informação e comunicação a partir das salas de informática das escolas estaduais para a inclusão digital. Fonte:http:// acessaescola.fde.sp.gov.br/Public/Conteudo.aspx?idmenu=11. Acesso em 20/07/2015.

Quadro XI – Focos da dimensão da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem

Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem	
Avalia os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem. Considera a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com a proposta pedagógica escolar.	
Foco 36	Avaliação do rendimento escolar
Foco 37	Taxas de aprovação e retenção
Foco 38	Acompanhamento dos resultados da escola
Foco 39	Análise dos resultados das diversas avaliações internas e externas
Foco 40	Faltas de alunos, evasão e abandono

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Cada plano de ação, dentro de cada dimensão e foco, apresenta os seguintes campos: prioridade, diagnóstico, fatos, problemas, objetivos, resultados esperados, indicador e ação.

Segue, abaixo, o modelo de planejamento de um foco do PAP de uma escola prioritária da Diretoria de Ensino de Bauru (SP). A equipe escolar elegeu o foco 39, dentro da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem, como uma de suas prioridades.

Tabela 2 – Modelo de um Plano de Ação elaborado por uma das escolas prioritárias, do ano de 2013, da Diretoria de Ensino de Bauru (SP), analisando um dos focos da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem

<table>
<tr><td rowspan="2">Prioridade</td><td rowspan="2"></td><td>Dimensão</td><td colspan="4">Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Foco 39</td><td colspan="4">Análise dos resultados das diversas avaliações internas e externas</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Diagnóstico</td><td colspan="2">Nível de Importância</td><td colspan="3">Nível de Satisfação</td></tr>
<tr><td>(X)</td><td>Alta Importância</td><td>( )</td><td colspan="2">Totalmente Insatisfatório</td></tr>
<tr><td>( )</td><td>Média Importância</td><td>(X)</td><td colspan="2">Insatisfatório</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>( )</td><td colspan="2">Não se sabe ou tem dúvidas</td></tr>
<tr><td>( )</td><td>Baixa Importância</td><td>( )</td><td colspan="2">Satisfatório</td></tr>
<tr><td>( )</td><td>Não se aplica</td><td>( )</td><td colspan="2">Totalmente Satisfatório</td></tr>
<tr><td>Fatos</td><td colspan="6">• Alunos com baixo rendimento nas avaliações internas;
• Muitos alunos abaixo do básico na avaliação do SARESP;
• Alguns professores com dificuldades de trabalhar o currículo por habilidades e competências.</td></tr>
<tr><td>Problemas</td><td colspan="6">• Pais que não acompanham a vida escolar dos filhos;
• Falta de preparo de alguns professores em priorizar o currículo por competências e habilidades</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="6">• Assegurar a implementação do currículo, priorizando-o por habilidade e competência;
• Utilizar os resultados das avaliações e os relatórios a serviço da aprendizagem;
• Conscientizar os alunos quanto à importância dos estudos.</td></tr>
<tr><td>Resultados Desejados</td><td colspan="6">• Melhora gradativa do aproveitamento dos alunos;
• As metas do IDESP sendo alcançadas;
• Melhora no apoio das famílias em relação à vida escolar dos filhos;
• Professores e funcionários recebendo bônus;
• O estudo sendo valorizado pelos alunos;
• A aprendizagem sendo garantida a todos.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Indicador</td><td colspan="3" rowspan="3">• Elevar os índices das avaliações externas;
• Maior participação e envolvimento das famílias;
• Maior dedicação e melhor desempenho dos alunos nas aulas e nas avaliações internas e externas.</td><td></td><td>Valor</td><td>Data</td></tr>
<tr><td>Sit. Atual</td><td>50%</td><td>02/02/2013</td></tr>
<tr><td>Meta</td><td>80%</td><td>21/12/2013</td></tr>
<tr><td>Ação</td><td colspan="6">1) Estudo e capacitação em ATPCs sobre o currículo;
2) Análise dos resultados das avaliações internas e externas;
3) Socialização dos resultados do SARESP com a comunidade escolar;
4) Trabalhar com atividades permanentes com base nos relatórios no SARESP;
5) Incentivar e valorizar o avanço dos alunos.</td></tr>
</table>

Como podemos observar na tabela acima, dentro da dimensão **Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem**, a equipe escolar elegeu como prioridade o

foco 39: **Análise dos resultados das diversas avaliações internas e externas**. De acordo com o Tutorial do PAP, cada campo da planilha tem a função de auxiliar a escola na reflexão de sua própria realidade.

Deverão ser preenchidos, necessariamente, os campos Nível de Importância, Nível de Satisfação e Fato.

Os demais campos deverão ser aprofundados todas as vezes em que um problema, simultaneamente:

a) Revelar-se importante para a escola, e

b) Apresentar um diagnóstico considerado desconhecido ou insatisfatório.

Após o preenchimento dos focos identificados como prioridades, a equipe escolar deverá fazer o acompanhamento das ações planejadas, juntamente com o responsável por cada foco, dentro de cada dimensão das Gestões. Esse responsável é uma pessoa indicada pela própria equipe, que deverá também acompanhar, motivar os envolvidos nas ações e zelar para que todas as ações planejadas sejam desenvolvidas dentro do prazo estabelecido.

Enfatizamos que o PAP é elaborado apenas pelas escolas consideradas como "prioritárias" e todas as ações planejadas também serão acompanhadas pela supervisão de ensino.

Como vimos, neste capítulo analisamos o histórico do SARESP e do IDESP, que foram instituídos pela política educacional paulista como indicadores que aferem a qualidade do ensino e da aprendizagem. Consequentemente, esses indicadores são colocados como intervenções da política de avaliação externa, num contexto de reforma do Estado, que tem privilegiado a ideia de publicização dos resultados da escola como garantia da *accountability* e responsabilizado gestores, professores e alunos pelos resultados alcançados, atrelando-se esses resultados a prêmios, bonificações e punições.

Apresentamos também o Plano de Ação Participativo (PAP), que é um plano elaborado pelas escolas prioritárias, ou seja, escolas que tiveram um alto índice de alunos abaixo do básico na avaliação do SARESP e merecem atenção especial da SEE/SP.

No próximo capítulo, discutiremos os instrumentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, com informações mais detalhadas sobre o contexto da investigação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, procuramos considerar as estratégias metodológicas de análise da pesquisa, buscando identificar quais os desdobramentos que a instituição das políticas de avaliação externa trouxeram para a gestão escolar e de que forma gestores escolares se apropriam, ou não, dos resultados da avaliação. De acordo com Gonsalves (2001, p. 26), "metodologia significa o estudo dos caminhos a serem seguidos, incluindo aí os procedimentos escolhidos".

Entendemos que este trabalho possui uma abordagem qualitativa, pois procuramos contemplar aspectos qualitativos e quantitativos para a realização do estudo e consecução dos objetivos propostos. De acordo com Neves (1996, p. 2), pesquisa qualitativa é "[...] a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo", ou seja, recorremos a informações com a perspectiva de clarear o entendimento sobre o objeto estudado e, para isso, procuramos analisar os dados coletados, proporcionando um confronto entre o referencial teórico estudado, os documentos identificados na pesquisa e os conteúdos das entrevistas.

Oliveira (2000a) enfatiza que o método qualitativo "sempre" foi considerado como método exploratório e auxiliar na pesquisa científica. Pinto (2011, p. 20) também afirma que, em relação às características da pesquisa qualitativa, a:

> [...] fonte direta de dados é o investigado em seu ambiente natural; o próprio investigador é quem busca os dados que são apresentados descritivamente; o que mais interessa é o processo e não somente os resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e, principalmente, o fato de que o maior interesse do investigador é tentar compreender o significado do problema de pesquisa por meio das experiências dos próprios participantes: ouvindo, conversando e permitindo sua livre expressão. Soma-se a estas qualidades a permissão para a diversificação dos procedimentos metodológicos utilizados, o que permite a subjetividade do pesquisador.

Dessa forma, além do levantamento de natureza bibliográfica e documental, este estudo utilizou-se da abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa, conforme descreveremos a seguir.

3.1 Universo da Pesquisa e Posicionamento Ético

A pesquisa com os participantes foi realizada no início do 1º trimestre de 2015, em 05 escolas públicas da rede estadual de um município de pequeno porte, no estado de São Paulo.

A escolha do município deveu-se ao fato de se poder investigar 100% das escolas da rede estadual nessa localidade e, também, porque as 05 escolas possuem características de resultados de desempenho diferentes nas avaliações do SARESP e do IDESP nos últimos anos, sendo algumas, inclusive, consideradas prioritárias, ou seja, merecedoras de uma atenção especial por parte da SEE/SP.

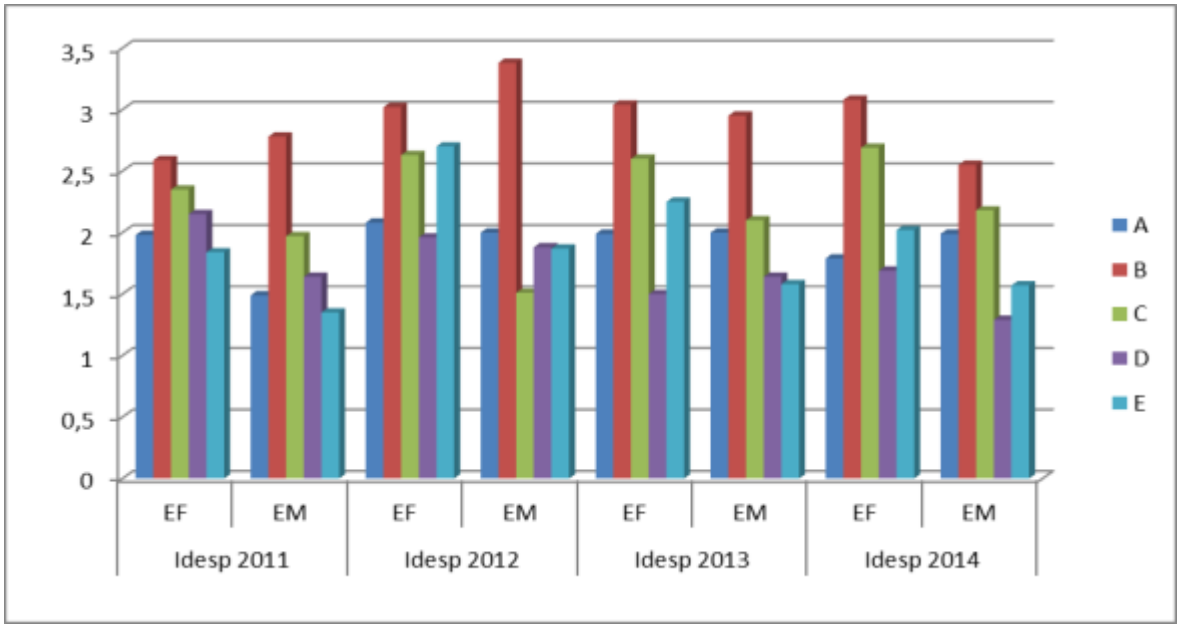
Na tabela 2 e no Gráfico 1, temos o IDESP das escolas pesquisadas, fazendo uma comparação dos anos de 2011 a 2014.

Tabela 3 – IDESP das escolas pesquisadas - 2011 a 2014

Escolas	**Idesp 2011**		**Idesp 2012**		**Idesp 2013**		**Idesp 2014**	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	**EF**	**EM**
A	1,98	1,49	2,08	2	1,99	2	1,79	1,99
B	2,59	2,78	3,02	3,38	3,04	2,95	3,08	2,55
C	2,35	1,97	2,63	1,51	2,6	2,1	2,69	2,18
D	2,15	1,64	1,96	1,88	1,5	1,64	1,69	1,29
E	1,84	1,35	2,7	1,87	2,25	1,58	2,02	1,57

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br

Gráfico 1 – Evolução do IDESP das escolas A, B, C, D e E - 2011 a 2014



Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br

Para a análise dos desdobramentos e impactos das políticas de avaliação externa na gestão escolar, foram selecionados para a entrevista 20 gestores escolares, do sistema público paulista de ensino, sendo eles 05 diretores, 06 vice-diretores e 09 professores coordenadores[25].

A escolha dos gestores para a realização da entrevista deveu-se ao fato de as atividades desenvolvidas por eles estarem diretamente ligadas ao acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas, à organização e monitoramento dos processos avaliativos da escola e, também, aos encaminhamentos dados aos resultados obtidos nas avaliações externas. A realização das entrevistas ocorreu nas respectivas escolas, de maneira cordial e sem resistência por parte dos entrevistados. Das 05 (cinco) escolas cujos gestores foram entrevistados, apenas em uma não foi autorizada a gravação em áudio, mas todos eles foram bem receptivos e demonstraram boa vontade em participar da pesquisa. As entrevistas duraram, em média, de 40 a 60 minutos, e todas foram transcritas, na íntegra, para análise posterior.

Esta pesquisa respeitou os procedimentos éticos e legais da pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes mesmo do aceite para a realização da entrevista, todos os gestores foram informados sobre o tema da pesquisa, seus objetivos, justificativa e relevância para a educação. Para a obtenção da autorização dos gestores, o procedimento deu-se da seguinte forma:

a) apresentação pessoal;
b) breve explanação da pesquisa e seus objetivos;
c) realização do convite para participar da pesquisa;
d) apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), após o aceite;
e) garantia do respeito à autonomia do gestor em optar por participar ou não da pesquisa;
f) garantia do sigilo e anonimato da identidade dos participantes.

A fim de tratar a identidade dos participantes com padrões de sigilo, o TCLE foi assinado e uma cópia foi entregue a cada participante da pesquisa.

Apresentamos, no Quadro XII (Apêndice C), a caracterização dos participantes da pesquisa quanto à função exercida, formação acadêmica, tempo de magistério e tempo de

[25] As atribuições do Professor Coordenador são fixadas nas Resoluções SE 88/2007 e SE 90/2007.

experiência na gestão. A identificação dos gestores por idade, sexo e estado civil não foi considerada para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro XII – Caracterização dos participantes da pesquisa

Escola	Função	Formação Acadêmica	Pós-Graduação	Tempo na função/cargo
A	Diretor	Superior	Não	16 a 20 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Não	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
B	Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Não	16 a 20 anos
C	Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
D	Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
E	Diretor	Superior	Sim	16 a 20 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	06 a 10 anos

Os gestores que participaram da pesquisa têm, em média, doze anos de experiência na gestão escolar. Quanto à formação acadêmica, todos possuem nível superior e a maioria, pós-graduação.

3.2 Procedimentos de Pesquisa

Para atender aos objetivos da pesquisa, no primeiro momento, foi realizado o levantamento bibliográfico pertinente aos estudos sobre políticas públicas em educação, qualidade da educação e políticas de avaliação externa. No segundo momento, esta pesquisa priorizou o levantamento de documentos produzidos pela SEE/SP sobre o tema, bem como o estudo e a discussão da legislação educacional paulista vigente. No terceiro momento, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores escolares de 05 escolas públicas e, posteriormente, foi feita a análise de conteúdo das entrevistas.

De acordo com Gonsalves (2001), por meio da pesquisa bibliográfica, existe a possibilidade de o pesquisador encontrar os dados necessários para a discussão e o desenvolvimento da problemática apresentada. Por isso, buscamos o suporte necessário para a análise dos dados coletados. Oliveira (2000a) reforça essa ideia, discutindo a importância do levantamento bibliográfico como suporte teórico aos problemas elencados pela pesquisa, bem como a reflexão das hipóteses. Para Lakatos e Marconi (1996, p. 15), “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”.

Na análise documental, realizamos o levantamento da legislação voltada para o tema (leis, resoluções, decretos etc), considerando-se um período histórico (a partir da década de 1980), bem como analisamos os documentos produzidos pela própria SEE/SP para complementar os aspectos abordados pelo referencial teórico.

Dentre os documentos da SEE/SP, destacamos os Boletins do SARESP, os Boletins do IDESP, a Matriz de Referência para Avaliação, os Relatórios Pedagógicos do SARESP, o Manual do Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP) – Volumes 1 e 2.

Este estudo utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, a partir de um roteiro de entrevista (Apêndice B), junto aos gestores escolares selecionados, participantes da pesquisa, enquanto procedimento técnico para a coleta de dados. Compreendemos a entrevista não

como uma conversa neutra, mas como um importante componente da realização da pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2002, p. 57):

> A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores (...) Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

As questões para a entrevista foram formuladas com foco em três aspectos: nas políticas de avaliação externa, em seus desdobramentos para a gestão escolar e na forma como os gestores escolares apropriam-se dos resultados da avaliação. Um aspecto importante da entrevista é que, segundo Szymanski e Almeida (2002), torna-se um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado.

Minayo (2002, p. 57) afirma que:

> Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Por isso, compreendemos a entrevista como um processo interativo, um intercâmbio de valores, crenças e significados, que permeia um sentido de flexibilidade, permitindo ao pesquisador a introdução de novos questionamentos de acordo com a reflexão dos entrevistados. De acordo com Lakatos e Marconi (1996, p. 84), a entrevista:

> [...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar num diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Lüdke e André (1986, p. 34) reforçam que a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Para as autoras, esse tipo de entrevista é mais acessível, menos estruturada, proporcionando que o entrevistado sinta-se mais livre para discorrer sobre o tema abordado.

3.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Para investigar os dados coletados por meio das entrevistas, recorremos aos estudos sobre análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 38) apresenta essa metodologia:

> [...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, assim a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Após a transcrição, as entrevistas foram sistematicamente analisadas à luz do referencial teórico sobre as avaliações externas, sua relação com a qualidade da educação e possíveis desdobramentos para a gestão escolar.

O roteiro da entrevista teve como objetivo o estabelecimento de relações entre SARESP e IDESP, instituídos pela política educacional paulista como indicadores que aferem a qualidade do ensino e da aprendizagem, e a maneira como esses resultados são apropriados pelos gestores escolares. Sabemos que não é fácil todo o percurso de análise do referencial teórico e dos dados coletados com as entrevistas, mas Minayo (2004) retrata a importância do trabalho do pesquisador, comparando-o a um verdadeiro trabalho artesanal:

> Se a teoria, se as técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador jogam também um papel importante. Elas podem relativizar o instrumental técnico e superá-lo pela arte. Esta qualidade pessoal do trabalho científico, verdadeiro artesanato intelectual que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir. (MINAYO, 2004, p. 23)

Apresentamos, na sequência, um quadro com os aspectos investigados por meio das entrevistas.

Quadro XIII – Aspectos investigados nas entrevistas

PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES	
SARESP	**IDESP**
Oferece indicadores para subsidiar a tomada de decisões dos educadores?	E o sistema de bonificação por mérito? Você concorda com os critérios utilizados?
Reflete o real desempenho dos alunos?	Quais os impactos, positivos e negativos, causados na escola, com a publicização dos resultados?
Constitui um indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido?	Constitui um indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido?
Contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?	Contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?

No capítulo 4, apresentamos e analisamos, dentro de cada aspecto investigado, os resultados da pesquisa realizada com gestores escolares do sistema público de ensino estadual paulista, sujeitos desta pesquisa.

4 DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa realizada com gestores escolares do sistema público de ensino estadual paulista, de acordo com a amostra selecionada para este estudo. Como já foi mencionado anteriormente, os entrevistados são diretores, vice-diretores e professores coordenadores de 05 escolas públicas estaduais de um município de pequeno porte, justamente por entendermos que as atividades desenvolvidas por eles estão diretamente ligadas ao acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas, à organização e monitoramentos dos processos avaliativos da escola e, também, aos encaminhamentos dados aos resultados obtidos nas avaliações externas.

Para o levantamento dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a gestores escolares do estado de São Paulo, pretendendo problematizar a realidade educacional a partir de pressupostos e possíveis contradições das políticas de avaliação educacional e da gestão escolar, e, por meio destas, conseguimos informações sobre os aspectos investigados, que serão discutidos e evidenciados a seguir.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de abril de 2015, logo após a divulgação do IDESP 2014 e o pagamento da primeira parcela do bônus mérito. Isso nos proporcionou acompanharmos de perto os impactos causados nas escolas, tanto com a publicização dos resultados quanto com o recebimento do bônus.

Analisando os boletins do IDESP das escolas pesquisadas, temos os seguintes resultados:

Tabela 4 – Evolução e cumprimento das metas de 2014, por ciclo escolar, das escolas pesquisadas

Escola	Segmento	IDESP 2013	IDESP 2014	Meta para 2014	Adicional por qualidade	Índice de nível socioeconômico	Índice de cumprimento de metas	Índice de cumprimento de metas da escola
A	E. F.	1,99	1,79	2,16	0,00	5,78	0,00	1,30
	E.M.	2,00	1,99	2,13	1,95	5,78	3,08	
B	E. F.	3,04	3,08	3,20	13,61	3,21	33,0	30,07
	E.M.	2,95	2,55	3,06	20,20	3,21	26,66	
C	E. F.	2,60	2,69	2,77	2,07	3,64	72,00	76,99
	E.M.	2,10	2,18	2,23	8,14	3,64	83,69	
D	E. F.	1,50	1,69	1,67	0,00	6,11	120,00	73,61
	E.M.	1,64	1,29	1,78	0,00	6,11	0,00	
E	E. F.	2,25	2,02	2,42	0,00	6,36	0,00	0,00
	E.M.	1,58	1,57	1,72	0,00	6,36	0,00	

Fonte: idesp.edunet.sp.gov.br

De acordo com a Tabela 4, observamos que a escola A não atingiu o índice da meta proposta para 2014, tendo, inclusive, uma queda no desempenho dos alunos, tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no Ensino Médio (EM). O índice de cumprimento de metas de 3,08 do EM deve-se ao adicional de qualidade[26] de 1,95 e ao índice de nível socioeconômico[27] de seus alunos de 5,78. Esse adicional é uma premiação extra para as escolas que estão acima da média do estado e mais perto da meta de 2030.

A escola B não atingiu o índice da meta proposta para o EF, mas apresentou um pequeno avanço, de 3,04 para 3,08. Já o EM não alcançou a meta, tendo, inclusive, desempenho inferior ao dos alunos de 2013. O índice de cumprimento de metas de 33,0 para os alunos do EF e de 26,66 para os alunos do EM também se deve ao adicional de qualidade de 13,61 e 20,20, e ao índice de nível socioeconômico de seus alunos de 3,21.

A escola C, embora não tenha obtido desempenho superior ao da escola B, e nem atingido a meta, conseguiu avançar parcialmente nos dois segmentos, evoluindo de 2,60 para 2,69 no EF e de 2,10 para 2,18 no EM. Também teve adicional por qualidade de 2,07 no EF e 8,14 no EM, e o índice de nível socioeconômico de 3,64.

A escola D atingiu a meta proposta para o EF, mas não para o EM. Os alunos de 2014 do EM tiveram, inclusive, desempenho inferior ao dos alunos de 2013. A escola não apresentou adicional por qualidade e, ainda, tem o índice de nível socioeconômico bem crítico. No cumprimento das metas, atingiu 120,00 no EF e zerou no EM.

A escola E não atingiu a meta proposta para o EF e nem para o EM. Os alunos de 2014, tanto do EF quanto do EM, tiveram desempenho inferior ao dos alunos de 2013. A escola não apresentou adicional por qualidade e tem o índice de nível socioeconômico mais crítico que as demais. Quanto ao cumprimento das metas, a escola zerou nos dois segmentos.

Quanto à bonificação, os docentes das escolas A, B, C e D receberam o valor correspondente ao índice de cumprimento da meta do segmento em que atuam. Já os gestores escolares e funcionários receberam conforme o índice de cumprimento de metas de suas escolas. Os gestores, docentes e funcionários da escola E não receberam a bonificação. Foi, então, no contexto de publicização desses resultados que foram realizadas as entrevistas junto

[26] Esse adicional reflete a posição do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (Meta 2030). Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf, p. 12. Acesso em 02/08/2015.

[27] Esse índice representa uma medida que, em estudos empreendidos pela SEE/SP, foi obtida agregando-se indicadores de renda, ocupação e escolaridade, construídos com as respostas de questionários contextuais respondidos pelos pais dos alunos à época de aplicação dos testes do SARESP. Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf, p. 14. Acesso em 02/08/2015.

aos gestores escolares. Os resultados obtidos estão descritos nas tabelas que se seguem, levando em consideração o aspecto investigado, a escola e o que dizem os gestores.

Quadro XIV – Aspecto investigado: O SARESP oferece indicadores para subsidiar a tomada de decisões dos educadores?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
SARESP	**A**	*[...] sim, é um norte, uma diretriz, objeto de estudo. Traz a visão da realidade.* *[...] não concordo. É o resultado dele por ele mesmo.* *[...] sim, ele é estudado e discutido com toda equipe escolar para levantamento das potencialidades e fragilidades dos alunos.* *[...] sim, percebemos que não houve discrepância em relação a AAP[28], mas havia outra expectativa em relação ao EM.*
	B	*[...] na verdade ele é um parâmetro, mas não há clareza para todos os professores como indicador.* *[...] entra o papel da coordenação pedagógica.*
	C	*[...] dão subsídios, mas muitos professores não fazem uso dos resultados obtidos.* *[...] oferece, mas depende se o professor utiliza ou não. Tem os relatórios, as matrizes, tem tudo...*
	D	*[...] parcialmente, mas colabora. Não é o fator principal. Antes o resultado vinha por aluno, hoje vem por escola.* *[...] O SARESP é igual para todas as escolas, mas as escolas possuem características diferentes.* *[...] a redação refletia melhor, mas hoje o resultado vem por diretoria.* *[...] o SARESP virou bônus.*

[28] AAP: as Avaliações da Aprendizagem em Processo são avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática, aplicadas, semestralmente, a alunos da rede estadual dos 2ºs aos 9°s anos do EF e das 1ª, 2ª e 3ª séries do EM, de caráter exclusivamente diagnóstico, e se constituem em instrumentos investigativos da aprendizagem dos alunos, em termos de suas competências e habilidades. O material objetiva subsidiar a progressão das aprendizagens ainda não consolidadas por meio da elaboração e execução de planos que apoiem o professor no desenvolvimento do currículo. Fonte: Comunicado Conjunto CIMA-CGEB, de 23-1-2015. Acesso pelo link: http://desumare.educacao.sp.gov.br/Paginas/Diario-Oficial/Comunicado-Conjunto-CIMA-CGEB,-de-23-1-2015.aspx. Acesso em 01/08/2015.

	E	*[...] totalmente não. Ele só cobra... Parcialmente. Ele abrange situações em que a escola é envolvida e não tem como estar resolvendo. Exemplos: evasão, falta de compromisso, defasagem.* *[...] da mesma maneira que ficou estigmatizada a promoção direta, também ficou estigmatizado que o SARESP é para o professor ganhar bônus...* *[...] não há retorno da prova, do resultado individual por aluno. Talvez os subsídios fossem maiores. As escolas particulares têm...* *[...] eles (alunos) falam que é fazer por fazer, pois não tem uma resposta do resultado.*

Com relação ao aspecto investigado no Quadro XIV, se o SARESP oferece indicadores para subsidiar a tomada de decisões dos educadores, observamos que, para os gestores da escola A, a resposta é sim; para os gestores das escolas B, C, D e E a resposta é parcialmente.

Todos eles até entendem o SARESP como um norte, um parâmetro e uma diretriz, e indicam os esforços da SEE/SP na produção de materiais (matrizes de referência, relatórios pedagógicos e boletins) como forma de subsidiar as ações da escola, mas apontam que nem todos os professores utilizam os resultados e os materiais pedagógicos como subsídios para suas ações.

Na revista *Educar para crescer*[29]**,** a ex-Secretária de Educação do estado de São Paulo e criadora da avaliação, professora Maria Helena Guimarães de Castro, explica que "com base nos resultados do SARESP as equipes das escolas podem aprimorar seus projetos pedagógicos e enfrentar os problemas identificados na avaliação, para que seja possível aprimorar a aprendizagem dos alunos". No entanto, segundo os gestores da escola E, os resultados são apresentados de uma maneira geral, por escola e segmento, e não por classe e por aluno. Dessa maneira, o estudo e análise dos dados ficam comprometidos, uma vez que são dados gerais. Dois gestores, das escolas C e E, pontuaram, respectivamente:

> [...] oferece (subsídios aos gestores), se ele (professor) utilizar, oferece... Se ele utilizar, entende? Mas oferece sim... tem os relatórios, tem os materiais, tem tudo (Gestor da escola C).

[29] Artigo disponível em http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/importancia-saresp-498749.shtml. Acesso em 25/10/2015.

> [...] o que os professores reclamam muito é, no sentido assim... que a gente não tem o retorno dessa prova... o retorno individual... Se houvesse o retorno individual o subsídio seria maior (Gestor da escola E).

Outro aspecto apontado é a atuação da coordenação pedagógica, no sentido de orientar os docentes quanto ao estudo e à utilização do material. Sabemos que, dentro das atribuições do professor coordenador, está avaliar e acompanhar os resultados do desempenho dos alunos e também o trabalho de formação continuada dos docentes, garantindo situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, englobam-se também o estudo e a análise dos materiais produzidos pela SEE/SP referentes aos resultados da avaliação externa.

Uma professora da escola E mencionou para sua coordenadora que o mais difícil é estudar e analisar os resultados da escola sem ter os dados individuais por aluno. Oliveira (1998) aponta a dificuldade na utilização dos resultados do SARESP, na análise e interpretação dos dados, justamente em função da orientação precária dada aos professores pela SEE/SP:

> [...] não há retorno da prova, do resultado individual por aluno. Talvez os subsídios fossem maiores. As escolas particulares têm... (Gestor da escola E).

> [...] eles (alunos) falam que é fazer por fazer, pois não têm uma resposta do resultado (Gestor da escola E).

O que observamos claramente através das respostas obtidas é como o SARESP ocupa uma posição privilegiada como mecanismo de regulação e controle da política educacional. Pinto (2011) esclarece isso muito bem quando diz que:

> O cerne da Proposta está na amarração da Matriz de Referência para Avaliação do Saresp com a Proposta Curricular que se materializa na escola por meio dos famosos "caderninhos". Todas as ações contidas na proposta são mediadas pelo processo de avaliação externa, ou seja, para a SEE o que importa é o resultado final da avaliação. As possibilidades de mudanças qualitativas que a avaliação poderia promover são simplesmente desprezadas (PINTO, 2011, p. 152).

Quadro XV – Aspecto investigado: Os resultados do SARESP refletem o real desempenho dos alunos?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
SARESP	**A**	*[...] parcialmente. Há muitos fatores que interferem.* *[...] não, pois há fatores que interferem: falta de interesse; alunos com resistência; falta de compreensão do sentido da avaliação; alunos que acham que a prova é para o professor ganhar dinheiro. A escola tem feito um trabalho de convencimento.* *[...] as provas, muitas vezes, não correspondem à vivência dos alunos.* *[...] existe o fator emocional e a competência do aplicador, falta de interesse; alunos com resistência; falta de compreensão do sentido da avaliação.* *[...] a escola tem feito um trabalho de convencimento.*
	B	*[...] parcialmente. Há muitos fatores que interferem, como por exemplo: o interesse do aluno.* *[...] às vezes ele não estava bem no dia e por isso não faz uma boa prova. Outros não têm consciência da importância da avaliação.* *[...] muitos acham que é apenas para dar bônus ao professor.* *[...] os alunos do 9 º ano são mais ingênuos, mas os da 3ª série do EM, chegam até a boicotar a prova.*
	C	*[...] reflete, neste ano que passou, reflete. Por que o que a gente percebeu é que eles se empenharam...* *[...] quando fazemos a análise, receber bônus ou não é o mais importante. Foi o que falamos com os professores. Temos uma clientela com nota muito ruim. Tentamos colocar para o professor a importância dele trabalhar com o currículo. Foi essa a discussão ontem no ATPC.* *[...] a gente percebe que sim, no ano passado saímos muito felizes, independente do resultado da prova, pois eles fizeram a prova. Realizamos um trabalho de conscientização com alunos e também alguns combinados e acordos para que eles fizessem a prova.* *[...] saímos daqui felizes porque percebemos que eles se dedicaram ao fazer a prova, gastaram tempo, mesmo os alunos com mais defasagem.* *[...] em 2011 a gente zerou pois houve boicote por parte de alunos.* *[...] há muitos fatores que interferem. Em 2011 tivemos um boicote e muitos alunos não fizeram a prova.*

	D	*[...] não. Como aplicadora do SARESP, percebo que muitos alunos sabem responder as questões, mas não sabem passar para o gabarito.* *[...] eles dizem (alunos), o SARESP é para o professor, no ano que vem, trocar de carro.* *[...] outro ponto é que o aluno não compreende a importância da avaliação, pois o resultado individual não vem para ele, apenas os dados gerais da escola. Diferente do ENEM.* *[...] muitos alunos dizem que o SARESP é apenas para pagar bônus para o professor*
	E	*[...] não, não mesmo. Voltamos no ponto da falta de comprometimento do aluno.* *[...] é a última atividade do ano. Os alunos vêm, fazem a prova, vão embora, sem retorno algum. Vem fazer por obrigação. Não quer demonstrar conhecimento. Não traz benefícios para ele. Não se preocupam, não sabem os resultados, não há apoio da família.* *[...] a família também não apoia. Fazemos reunião com os pais para falar sobre a importância do SARESP. A escola convida os pais para reunião de orientação e conscientização, mas poucos vêm.* *[...] eles não mostraram interesse. Quando falamos com os alunos eles dizem: "Mas quem ganha o bônus é vocês".* *[...] a Diretoria de Ensino até fez uma Orientação Técnica com o Grêmio no sentido de ele auxiliar e apoiar o SARESP, mas eles dizem que o SARESP é apenas para o professor ganhar bônus.*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XV, se os resultados do SARESP refletem o real desempenho dos alunos, observamos que, para a maioria dos gestores, a resposta é não ou parcialmente. A escola C foi a única que respondeu sim, apenas para o ano de 2014, acreditando que isso se deu, justamente, em decorrência do trabalho de conscientização realizado pela equipe escolar. Essa ação foi desenvolvida porque houve boicote por parte dos alunos em anos anteriores.

Um dos fatores apontado pelos gestores, que interfere no desempenho dos alunos, é a falta de interesse para a realização da prova. Segundo eles, essa falta de interesse ocorre porque, para os alunos, não há sentido na realização da avaliação. Eles não têm consciência sobre sua importância, não há retorno individual, é a última atividade do ano e muitos acham que a prova é para o professor ganhar dinheiro.

> [...] é a última atividade do ano. Os alunos vêm, fazem a prova, vão embora, sem retorno algum. Vem fazer por obrigação. Não quer demonstrar conhecimento. Não traz benefícios para ele. Não se preocupam, não sabem os resultados, não há apoio da família (Gestor da escola E).

> [...] não, pois há fatores que interferem: falta de interesse; alunos com resistência; falta de compreensão do sentido da avaliação; alunos que acham que a prova é para o professor ganhar dinheiro. A escola tem feito um trabalho de convencimento (Gestor da escola A).

> [...] o SARESP (segundo os alunos) é para o professor, no ano que vem, trocar de carro (Gestor da escola D).

> [...] outro ponto é que o aluno não compreende a importância da avaliação, pois o resultado individual não vem para ele, apenas os dados gerais da escola. Diferente do ENEM (Gestor da escola D).

Outro aspecto importante ressaltado por eles é o trabalho de convencimento realizado pela equipe escolar, no sentido de convencer o aluno a fazer a prova com comprometimento. Como os alunos não são obrigados a fazerem a prova, e muitos simplesmente faltam no dia, os gestores e professores acabam negociando a presença do alunos no dia da avaliação, trocando-a por pontos e notas. Freire (2008) reforça isso quando constata a transformação dos resultados do SARESP em notas bimestrais atribuídas aos alunos. Segundo a autora, esse uso não está entre os objetivos do SARESP, revelando, assim, uma fragilidade da política da SEE/SP.

Um último aspecto apontado e que consideramos preocupante é que está se deteriorando, ainda mais, a questão das relações humanas na educação. O aluno, com a visão de que o SARESP é só para o professor ganhar bônus, mostra que a relação professor/aluno está muito desgastada, distante e fragilizada. Isso é muito triste de se ver. Pinto (2011, p. 153) reitera a ideia acima, colocando que, dentro de sua pesquisa, uma importante questão foi revelada: "[...] o SARESP desencadeia conflitos na relação entre os professores e os profissionais dos órgãos gestores do sistema educacional."

Quadro XVI – Aspecto Investigado: Você considera que o desempenho dos alunos no SARESP, por compor um dos critérios do IDESP, juntamente com o fluxo escolar, constitui um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
SARESP	**A**	*[...] parcialmente. Por conta dos mesmos fatores. O SARESP deveria ser separado do fluxo.* *[...] o Conselho e o Promotor mandam os alunos, mas muitos não querem estudar. Problemas de evasão. O Conselho Tutelar pede lista dos alunos evadidos e depois manda a escola matriculá-los novamente, e o fluxo compromete o resultado da avaliação.* *[...] quando fui divulgar o resultado, uma professora reclamou: "Até quando pagaremos o ônus de alunos que abandonam, evadem e comprometem o resultado da escola?"*
	B	*[...] o SARESP sim. Ele mostra a realidade, mas o fluxo não. Eles têm que estar desvinculados.*
	C	*[...] sim, constitui. Porque eu só consigo saber se ele está aprendendo ou não é quando ele está sendo avaliado.* *[...] podemos fazer uma comparação com as outras avaliações.* *[...] percebemos também diferentes desempenhos das turmas, dependendo do professor.*
	D	*[...] não. O resultado é irreal e o fluxo contribui.* *[...] a gente tira pelas oitavas do ano passado que não eram boas e a gente atingiu. O médio que achávamos que teria bom resultado, não deu .* *[...] não entendemos como isso aconteceu...*
	E	*[...] parcialmente. As turmas são diferentes. Tivemos uma turma excelente, mas as que vieram atrás são mais fracas.* *[...] há também alunos bons que não se empenham porque querem retorno... são imediatistas.*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XVI, percebemos que a resposta é parcialmente. Na opinião dos gestores, o desempenho dos alunos no SARESP deveria ser separado do fluxo escolar, pois, mesmo diante de inúmeros esforços por parte da escola no combate ao fluxo, alguns fatores que contribuem para ele estão além da alçada da escola.

Como exemplo disso, citam alunos que apresentam históricos de evasão. Muitos desses alunos são encaminhados às escolas pelo Conselho Tutelar, Diretoria de Ensino e o Ministério Público para que a matrícula seja efetivada. Esses alunos, geralmente, estão em defasagem idade-série, apresentam sérios problemas de desempenho e faltas, tiveram suas matrículas negadas em outras escolas justamente pela evasão ou problemas disciplinares, e acabam sendo matriculados apenas em cumprimento à determinação de órgãos superiores. Segundo os gestores, eles frequentam a escola por um curto período de tempo e, depois, não comparecem mais, e isso compromete o resultado da escola:

> [...] quando fui divulgar o resultado, uma professora reclamou: "Até quando pagaremos o ônus de alunos que abandonam, evadem e comprometem o resultado da escola?" (Gestor da escola A).

Outro aspecto apontado pelos gestores é em relação à falta de empenho dos alunos na realização da avaliação:

> [...] há também alunos bons que não se empenham porque querem retorno... são imediatistas (Gestor da escola E).

Segundo eles, muitos alunos não se comprometem pois são imediatistas e essa avaliação não tem retorno rápido, nem individual. É uma avaliação de saída.

Quadro XVII – Aspecto investigado: O SARESP, como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
	A	*[...] parcialmente. A avaliação deveria ser além do SARESP. Deveria ser avaliada a prática da escola no cotidiano.* *[...] o SARESP deveria ser um item apenas. As avaliações internas são muito mais importantes.* *[...] o SARESP muitas vezes não está em consonância com o que sabem, com o que está proposto no currículo. Não há devolutiva específica para o aluno.*
	B	*[...] sim. Através da avaliação se percebe o que estão aprendendo, o trabalho das salas e entre os professores.*
	C	*[...] parcialmente. A avaliação em Processo contribui mais, pois está mais próxima da realidade do aluno.* *[...] O SARESP está distante do que eles veem... ele não muda o formato.*
	D	*[...] parcialmente. Não dá para jogar fora... é um indicador. Se fosse melhor trabalhado...* *[...] se pegarmos o resultado da avaliação diagnóstica, é melhor... ela é mais próxima da gente. Não vemos mudança no SARESP, por mais reclamação que há, não vemos mudanças.* *[...] a verdade é que os alunos só valorizam os benefícios que recebem (Bolsa Família).*
	E	*[...] é um avanço, mas tem uma série de problemas que precisam ser revistos.*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XVII, se o SARESP contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação, a resposta é parcialmente. Para eles, o SARESP deveria ser apenas um item e o que deveria ser levado em conta, de alguma maneira, é o trabalho realizado no cotidiano da escola. Para eles, a avaliação da aprendizagem em processo contribui muito mais, pois está mais próxima do que os alunos estão aprendendo.

> [...] parcialmente. A avaliação deveria ser além do SARESP. Deveria ser avaliada a prática da escola no cotidiano (Gestor da escola A).
>
> [...] o SARESP deveria ser um item apenas. As avaliações internas são muito mais importantes (Gestor da escola A).

Outro fator apontado por eles é que o SARESP, muitas vezes, não está em consonância com o currículo oficial. Não há devolutiva para o aluno, e isso tem comprometido bastante a avaliação. Segundo os gestores, o SARESP:

> [...] é um avanço, mas tem uma série de problemas que precisam ser revistos (Gestor da escola E).
>
> [...] Não dá para jogar fora... (o SARESP) é um indicador. Se fosse melhor trabalhado... (Gestor da escola D).

Na pesquisa realizada por Pinto (2011), o autor coloca que, para a maioria dos professores pesquisados:

> [...] o atual modelo do Saresp não contribui para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual, mas poderia contribuir se fosse orientado por uma lógica que considerasse as especificidades de cada escola e de cada aluno em particular, ou seja, que considerasse as implicações sociais e educacionais que afetam o ensino e a aprendizagem (PINTO, 2011, p. 153).

Calderón e Oliveira Junior (2013), por meio de pesquisas realizadas, também questionam o SARESP como um indicador de qualidade para a melhoria da educação. Os autores apontam que:

> Para muitos pesquisadores, o SARESP não tem contribuído para ampliar e melhorar a qualidade da avaliação nas escolas; ao contrário, coloca-se muitas vezes como avaliação somativa, classificatória, reforçando práticas tradicionais, distantes dos sentidos mais abrangentes que a avaliação vem recebendo no setor educacional (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 82).

Ainda de acordo com Pinto (2011, p. 152), "[...] o SARESP se constitui mais de uma estratégia política de desresponsabilização do estado do que de uma vontade específica de transformação da educação pública".

Quadro XVIII – Aspecto investigado: O IDESP, como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
IDESP	**A**	*[...] não. Quando penso só no SARESP (competências, habilidades, defasagens) até pode ser, mas quando olho o IDESP (fluxo), há fatores que estão além da alçada da escola.* *[...] muitos pais estão acomodados com o Bolsa Família e não compreendem que a aprendizagem é essencial. Querem o benefício, mas não estão preocupados com a aprendizagem.* *[...] os valores estão alterados. A visão é imediatista, e não de futuro.*
	B	*[...] o IDESP não, em decorrência do fluxo. Muitas vezes o fluxo não depende da escola. Há matrículas realizadas pela Diretoria de Ensino, pela Promotoria. Tem também muito problema com droga.* *[...] não temos problemas gritantes, mas interfere muito. A avaliação interna respeita o ritmo do aluno. A avaliação externa é única para todos.* *[...] a importância acaba sendo dada ao financeiro.*
	C	*[...] o fluxo é relativo. Temos muito problema de evasão no noturno. Por exemplo, os alunos da noite que trabalham muito durante o dia têm a tendência à evasão. E não é falta de ligar...* *[...] aqui temos um combinado, mantemos a ética. Não se muda resultados para alcançar bonificação. Nosso trabalho é sério. Aprovamos os que têm condições de prosseguir e os que não têm ficam mais um ano na mesma série.* *[...] também reforçamos que, para haver reposição das aulas, tem que ter justificativa das faltas.* *[...] há escolas que mudaram sua prática para alcançar o bônus. Promoção pela promoção, alunos que faltaram quatro meses e foram promovidos. Alcançaram o sucesso a princípio... mas e depois? Como vão fazer pra manter?*
	D	*[...] depende... a evasão atrapalha muito... tem alguns alunos que trabalham, que a família não conseguem mandar...* *[...] parcialmente. Não dá para jogar fora... só tinha que melhorar um pouquinho. Voltar mais para a realidade.* *[...] mas os alunos só valorizam os benefícios que recebem. A Bolsa Família da vida, eles não cortam. Se ele ficar sem receber algum mês, ele volta, justifica, e eles recebem todo o atrasado. O governo tá investindo em uma coisa que não está tendo retorno.*

	E	*[...] ajuda, mas o fluxo foge à alçada da escola. Foge da capacidade da escola de poder controlar. Tem muita droga, violência.* *[...] no ano passado, alguns alunos foram embora da escola para outra cidade, não se matricularam em lugar nenhum e entraram no fluxo da escola. Tivemos que entrar em contato com o Conselho Tutelar da cidade para entrar em contato com os conselhos das outras cidades. Só desses casos, tivemos uns quatro. Foram embora de XXXX e não tivemos como saber pra que cidade que foram.* *[...] tem alunos que se envolvem com drogas, tráfico... Esses você não consegue fazer voltar para a escola.* *[...] tivemos alguns casos em que a Promotoria, o Conselho e a Diretoria mandam o aluno para a escola. Tem aluno que vem e vai, vem e vai. Teve um caso que o Promotor não quis saber e mandou matricular... era um Liberdade Assistida, na antiga 5ª série, com criancinhas, mas por obra divina ele se alongou (sumiu).*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XVIII, se o IDESP contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação, a resposta dada pelos gestores é que não contribui. Para eles, o fato de o IDESP levar em consideração o fluxo escolar tem alterado, de maneira negativa, o índice das escolas. Segundo eles, nem todos os fatores que causam a retenção e/ou evasão estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Alguns, inclusive, não estão na alçada da escola:

> [...] quando penso só no SARESP (competências, habilidades, defasagens) até pode ser, mas quando olho o IDESP (fluxo), há fatores que estão além da alçada da escola (Gestor da escola A).

Dentre as principais causas apontadas pelos gestores da escola E, que contribuem para o aumento da evasão, estão o uso e o tráfico de drogas, e a violência. Para eles, muitos alunos que se enquadram nesse perfil acabam tendo problemas graves e abandonam a escola. Outros, com os mesmo problemas, são encaminhados pela Diretoria de Ensino, pelo Conselho Tutelar e pelo Ministério Público, justamente porque também tiveram problemas em suas escolas de origem:

> [...] tem alunos que se envolvem com drogas. Esses você não consegue fazer voltar para a escola (Gestor da escola E).

> [...] tivemos alguns casos em que a Promotoria, o Conselho e a Diretoria mandam o aluno para a escola. Tem aluno que vem e vai, vem e vai. Teve um caso que o Promotor não quis saber e mandou matricular... era um Liberdade Assistida, na antiga 5ª série, com criancinhas... mas por obra divina ele se alongou (sumiu) (Gestor da escola E).

Falando ainda em fluxo escolar, o problema da evasão e do excesso de faltas se intensificam ainda mais no período noturno:

> [...] o fluxo é relativo. Temos muito problema de evasão no noturno. Por exemplo, os alunos da noite que trabalham muito durante o dia têm a tendência à evasão. E não é falta de ligar... (Gestor da escola C).

Sabemos que o ensino noturno é necessário, justamente para dar oportunidade de acesso aos alunos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho. A jornada exaustiva de trabalho e estudo faz com que muitos desistam ou abandonem, e, no ano seguinte, sintam a necessidade de retornar, cria-se um ciclo vicioso de matrícula, abandono, rematrícula e evasão.

Os gestores deixaram bem claro que não estão eximindo a responsabilidade da escola no sentido de se buscar resgatar os alunos com problemas de retenção e evasão. Segundo os gestores entrevistados, a escola tem realizado inúmeras ações e projetos a fim de que esse aluno não apenas retorne, mas permaneça na escola, aprendendo. A questão, segundo eles, é atrelar ao IDESP esses aspectos que fogem à alçada da escola e, ainda, são computados no índice das escolas.

Um segundo ponto colocado por eles é que alguns pais e alunos estão acomodados com o Bolsa Família. Segundo os gestores, eles querem o benefício, mas não estão comprometidos com a aprendizagem e o conhecimento.

> [...] os valores estão alterados. A visão é imediatista, e não de futuro (Gestor da escola A).

> [...] mas os alunos só valorizam os benefícios que recebem. A Bolsa Família da vida, eles não cortam. Se ele ficar sem receber algum mês, ele volta, justifica, e eles recebem todo o atrasado. O governo tá investindo em uma coisa que não está tendo retorno (Gestor da escola D).

Outro ponto apresentado pelos gestores da escola B é a questão da falta de ética. Segundo eles, algumas escolas mudaram suas práticas para alcançar o bônus. Alunos são

promovidos sem as devidas competências para as séries mais avançadas, sendo, muitos deles, alunos evadidos. Há escolas que transferem alunos "indevidamente" para o "além", ou impedem que alunos com baixa proficiência participem das avaliações.

De acordo com Calderón e Oliveira Junior (2013, p. 86), que estudam o impacto do SARESP como indutor de exclusão dos alunos na escola,

> [...] o SARESP vem percorrendo um caminho distante para uma avaliação apropriada da aprendizagem dos alunos e tratamento adequado aos professores e escolas, em prol da melhoria da qualidade de ensino no estado de São Paulo. Entre os relatos, o SARESP coloca-se como ferramenta para um novo tipo de exclusão, especialmente de alunos, em função de aspectos combinatórios de seu alcance: bonificação por resultados, classificação sem respeitar a realidade de cada contexto, avaliação global em prejuízo de critérios qualitativos.

Quadro XIX – Aspecto investigado: Na sua opinião, o professor alterou a sua atuação com relação à prática docente em decorrência do SARESP e do IDESP?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
SARESP E IDESP	**A**	*[...] após a publicação dos resultados deste ano, os professores têm procurado trabalhar melhor o caderno.* *[...] a coordenação tem orientado os professores no desenvolvimento de atividades relativas ao SARESP, estudado as matrizes de referência e os relatórios pedagógicos.* *[...] a cada ano, os professores têm desempenhado melhor os estudos em cima dos resultados.*
	B	*[...] o coordenador tenta ajudar. Queria que eles mudassem as estratégias.* *[...] eles procuram atender as especificidades da sala.* *[...] os conteúdos são colados atrás do diário. O coordenador auxilia...*

SARESP E IDESP	**C**	*[...] é uma luta constante para que eles mudem.* *[...] parcialmente. Os materiais são estudados em ATPCs, Planejamento, replanejamento e no Dia de Estudo do SARESP, mas nem todos estudam por conta.* *[...] alguns professores procuram trabalhar de maneira diferenciada, procurando sanar as habilidades e competências não desenvolvidas, utilizando os relatórios do SARESP e as matrizes de referência.* *[...] é arma na cabeça o tempo inteiro, é uma cobrança. Indo na sala o tempo inteiro. A gente exige mais... é igual aluno... Em reunião é uma maravilha, mas na hora de pôr em prática...* *[...] trabalhamos para melhorar os níveis de desempenho. Há professores, inclusive, que fazem grupos de estudos em turno diverso, tanto com alunos que apresentam maiores defasagens, quanto para alunos que estão no nível adequado, mas, infelizmente, nem todos são assim.* *[...] muitos nem se apropriam dos dados e trabalham como querem.*
	D	*[...] sim, todo material que vem é estudado em ATPC, mas nem todos mudam a prática. Uns mudam um pouco.* *[...] alguns professores estudam o material e, uma vez por semana, trabalham questões do SARESP com os alunos. Há professores compromissados, que veem a necessidade de mudar.* *[...] a AAP também é utilizada pelos professores.* *[...] levantamento das habilidades não desenvolvidas pelos alunos. Tem o trabalho de melhorar os níveis de desempenho. Aqueles que estão abaixo do básico para o básico, do básico para o adequado. O Professor XXX de Matemática, trabalha com os alunos bons, no período contrário. A professora YYY trabalha mais com os alunos mais fracos.* *[...] a coordenação assiste às aulas e percebe muitas mudanças em alguns professores.*
	E	*[...] os materiais do SARESP, o professor usa sim. Os professores, uma vez por semana, fazem estudo do SARESP, e trabalham com os alunos questões do SARESP e da Avaliação em Processo.* *[...] parcialmente, e olhe lá. Estamos cobrando bastante deles agora. Estamos entrando na sala de aula e assistindo mesmo.*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XIX, se o professor alterou a sua atuação com relação à prática docente em decorrência do SARESP e IDESP, a resposta é sim para alguns e não para outros. Segundo os gestores, após a divulgação dos resultados, muitos professores têm se mobilizado a fim de estudar, analisar e trabalhar com os materiais produzidos pela SEE/SP, mas não são todos que se envolvem nesse trabalho.

> [...] após a publicação dos resultados deste ano, os professores têm procurado trabalhar melhor o caderno (Gestor da escola A).
>
> [...] alguns professores procuram trabalhar de maneira diferenciada, procurando sanar as habilidades e competências não desenvolvidas, utilizando os relatórios do SARESP e as matrizes de referência (Gestor da escola C).
>
> [...] alguns professores estudam o material e, uma vez por semana, trabalham questões do SARESP com os alunos. Há professores compromissados, que veem a necessidade de mudar (Gestor da escola D).
>
> [...] todo material que vem é estudado em ATPC, mas nem todos mudam a prática. Uns mudam um pouco (Gestor da escola D).
>
> [...] os materiais do SARESP, o professor usa sim. Os professores, uma vez por semana, fazem estudo do SARESP, e trabalham com os alunos questões do SARESP e da Avaliação em Processo (Gestor da escola E).

A atuação da coordenação pedagógica é outro ponto citado pelos gestores. Essa atuação se dá no sentido de orientar os docentes, por meio de formação continuada nas ATPCs e no estudo e utilização dos materiais produzidos em decorrência do SARESP. De acordo com as respostas dadas, observamos dois aspectos dessa atuação. O primeiro aspecto é no sentido, realmente, de auxiliar, orientar e capacitar os professores quanto ao uso desse material. Observamos isso nas seguintes falas:

> [...] a coordenação tem orientado os professores no desenvolvimento de atividades relativas ao SARESP, estudado as matrizes de referência e os relatórios pedagógicos... (Gestor da escola A).
>
> [...] o coordenador tenta ajudar. Queria que eles mudassem as estratégias (Gestor da escola B).
>
> [...] sim, todo material que vem é estudado em ATPC, mas nem todos mudam a prática. Uns mudam um pouco (Gestor da escola C).

O segundo aspecto que analisamos com relação à atuação da coordenação pedagógica é no sentido de cobrança e fiscalização. Há um esforço intenso no sentido de que os professores mudem sua prática em detrimento da avaliação. Observamos isso nas seguintes falas:

> [...] é uma luta constante para que eles mudem (Gestor da escola C).
>
> [...] é arma na cabeça o tempo inteiro, é uma cobrança. Indo na sala o tempo inteiro. A gente exige mais... é igual aluno... Em reunião é uma maravilha, mas na hora de pôr em prática... (Gestor da escola C).
>
> [...] a coordenação assiste as aulas e percebe muitas mudanças em alguns professores (Gestor da escola D).
>
> [...] parcialmente, e olhe lá. Estamos cobrando bastante deles agora. Estamos entrando na sala de aula e assistindo mesmo (Gestor da escola E).

Uma preocupação observada por nossa investigação é como a avaliação está determinando o currículo, e não vice-versa. Percebemos que, na época da realização do SARESP, há um verdadeiro treinamento para a avaliação, e vale todo o esforço para fins de obtenção de resultados e elevação da média da escola. O currículo vai ficando de lado em detrimento da avaliação, pois o que é cobrado nela é o que vai ser ensinado. A preocupação, dentro dessa lógica, não é a aprendizagem, mas, sim, ir bem na prova do SARESP. Para Rodrigues (2011), a atual política educacional paulista, envolvendo controle, responsabilização e meritocracia, "[...] cria um descompromisso com o currículo em vista de um treinamento dos alunos para os exames, reduzindo a aprendizagem efetiva a critérios superficiais de atendimento à avaliação" (RODRIGUES, 2011, p. 73).

Bauer (2006) também pontua muito bem essa questão. A autora mostra a influência dos resultados do SARESP nos currículos escolares, onde professores e escolas procuram adaptar conteúdos trabalhados àqueles que são verificados durante a avaliação. Dessa maneira, conforme complementa Oliveira Junior (2013), observamos o quanto "[...] o SARESP vem gradualmente assumindo o papel de orientador de práticas escolares" (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 96).

Ressaltamos, aqui, o trabalho árduo realizado pelos gestores no combate aos problemas do fluxo escolar, no acompanhamento das aulas e na formação contínua dos docentes. Os professores, por sua vez, já que estão sendo cobrados, são compelidos a reservar parte de suas aulas para "treinamento dos alunos" para responderem às questões do SARESP.

Isso também é apontado por Pinto (2011), quando coloca que, em razão de determinações da SEE/SP, pressionado pela obtenção de melhores resultados,

> [...] o professor acaba sendo compelido a dedicar parte de suas aulas para o treinamento dos alunos para o SARESP. E isso traz consequências diretas que afetam o objetivo final da escola, pois tempos preciosos que poderiam ser utilizados em favor do ensino e da aprendizagem são dedicados à preparação do aluno para responder às questões do SARESP (PINTO, 2011, p. 154).

Observamos que tanto gestores quanto docentes, no intuito de se obterem bons resultados, acabam direcionando o trabalho para a realização da avaliação do SARESP. Santos (2015) reitera isso mostrando que:

> Mediante a pressão que sofrem as escolas e os professores por melhores resultados, eles acabam por transferir aos alunos a missão de tirar boas notas nessa avaliação. E para que, supostamente, os alunos tirem boas notas, os professores, acabam direcionando seu trabalho docente na sala de aula para os simulados e testes (SANTOS, p. 56, 2015).

Calderón e Oliveira Junior (2013) também apontam, como um dos impactos do SARESP, as alterações na prática docente e o treinamento dos alunos direcionados à avaliação. Afirmam ainda que:

> Segundo muitos autores, esse treinamento dos alunos ocorre em atenção aos conteúdos e resultados da avaliação, bem como à política de bonificação. Para alguns pesquisadores, a mudança da prática docente nesse sentido colabora para a conformação dos currículos em função dos resultados do SARESP e compromete o espírito de equipe da escola (CALDERÓN; OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p. 79).

Dessa maneira, vão perdendo a autonomia, tanto na gestão quanto em sala de aula, direcionando o ensino aos processos avaliativos.

Freitas (2009b) sintetiza muito bem a articulação dessa política educacional paulista:

> [...] bradar novas concepções de avaliação não é suficiente, se as condições práticas para sua implementação são retiradas. Dá-se com uma mão, retira-se com a outra. Fica clara a orientação da proposta: obter melhorias nas médias de proficiência de português e matemática, a partir do aumento do controle sobre os professores (daí a contratação de Professores Coordenadores, a elaboração de uma proposta bimestralizada, amarrada ao SARESP etc.) tentando fazer com que seus esforços suplantem o descaso do próprio Estado na solução dos problemas da escola, ou seja, propõem a intensificação do trabalho do professor para ocultar a incompetência da política pública do Governo (FREITAS, 2009b, p. 63).

Quadro XX – Aspecto investigado: Qual a sua opinião sobre o sistema de bonificação por mérito?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
SARESP E IDESP	**A**	*[...] não concordo. Quando os segmentos obtêm resultados diferentes, divide a equipe.* *[...] não é justo. Não retrata a realidade da escola. O aluno não é avaliado com ele mesmo, ou seja, o seu desenvolvimento. Necessita-se sempre de turmas melhores a cada ano para obtenção das metas.* *[...] premiar pelo desempenho vai muito além do SARESP.* *[...] quando uma série avaliada não alcança a meta estabelecida, todos são prejudicados, inclusive os funcionários. Eles questionam: por que não recebi se fiz o meu trabalho, não faltei?* *[...] qual o reconhecimento do nosso trabalho? Muitos são comprometidos, se desdobram, se empenham, mas não têm seu trabalho reconhecido. Portanto, a política de bonificação é injusta.*
	B	*[...] não é justo. Quando recebemos pouco, ficamos tristes, quando recebemos muito é bom, nos sentimos valorizados, vem a calhar.* *[...] ela é uma loteria. Professor com bônus fica motivado, professor sem bônus fica desanimado.*
	C	*[...] algo que achei errado é que trabalhamos em conjunto, e eles dividem a bonificação por segmento. Isso divide os colegas... deveria ser a média da escola.* *[...] não somos contra a bonificação, mas seus critérios estão errados. Da maneira que está posto, divide os segmentos e causa muito desconforto nos professores.* *[...] toda empresa tem bonificação. É preciso adequar os critérios.*

	D	*[...] não concordamos. É injusto. É duro você ver um bom professor não ganhar nada. É claro que é gostoso receber o benefício, mas é muito duro quando você vê um bom professor não receber nada.* *[...] a bonificação é injusta porque a escola depende sempre de alunos melhores a cada ano, e isso nem sempre acontece. Às vezes, as turmas evoluíram em relação a elas mesmas, mas não em relação aos alunos que fizeram a prova no ano anterior, e isso não se leva em conta. Às vezes, dentro do limite dele, ele melhorou, mas não atingiu a meta do aluno do ano anterior.* *[...] outra questão são os descontos. Por exemplo, licença-prêmio desconta na bonificação, sendo que ela é um prêmio para o professor ou funcionário que não faltou. Licença-nojo também desconta, sendo que é um fator que independe de nós. Quem quer perder alguém da família? Ninguém, não é? A vice-diretora perdeu o pai ano passado, e teve desconto na bonificação. Os critérios são incoerentes. Licença-nojo é algo que você não prevê.*
	E	*[...] não ganhei, é uma porcaria, é um demérito à minha pessoa... depois de trabalhar tanto nessa escola...* *[...] o bônus, acho merecido, mas concordamos parcialmente, pois não sabemos como são os critérios... eles não são explícitos...* *[...] hoje o mérito está em muitos lugares. O que não concordamos é com os critérios. Exemplo: há escolas com índices menores, metas mais baixas que a da nossa escola, e que ganharam bônus.* *[...] a questão do entorno também não está clara. A realidade da nossa vila é triste... é um ponto muito forte de droga. O tráfico de drogas na nossa região é intenso... é o principal ponto.* *[...] antigamente, tinha até medo de vir prá cá. Quando eu escolhi o cargo de diretor aqui falaram pra mim: "Você vai para o fura-bucho?"*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XX sobre "o sistema de bonificação por mérito", percebemos que alguns gestores não concordam de maneira alguma, enquanto outros até concordam, mas acham que os critérios são injustos e precisam ser revistos. Destacamos isso nas seguintes falas:

> [...] não concordo. Quando os segmentos obtêm resultados diferentes, divide a equipe (Gestor da escola A).

> [...] não somos contra a bonificação, mas seus critérios estão errados. Da maneira que está posto, divide os segmentos e causa muito desconforto nos professores (Gestor da escola C).
>
> [...] não concordamos. É injusto. É duro você ver um bom professor não ganhar nada. É claro que é gostoso receber o benefício, mas é muito duro quando você vê um bom professor não receber nada (Gestor da escola C).
>
> [...] a bonificação é injusta porque a escola depende sempre de alunos melhores a cada ano, e isso nem sempre acontece. Às vezes, as turmas evoluíram em relação a elas mesmas, mas não em relação aos alunos que fizeram a prova no ano anterior, e isso não se leva em conta. Às vezes, dentro do limite dele, ele melhorou, mas não atingiu a meta do aluno do ano anterior (Gestor da escola C).

Dentre os critérios considerados pelos gestores como injustos, destacamos quatro:

1) O IDESP é computado por segmento e não por escola:

Segundo os gestores, há um esforço intenso no sentido de manter a escola trabalhando sempre em equipe e de maneira coletiva. Todavia, quando o resultado da escola, por segmento, é diferente, em que um alcança a meta e o outro não, isso tem causado desconforto aos professores e a equipe escolar fica dividida. Muitos professores, inclusive, ficam constrangidos em comemorar o resultado na frente de colegas que não foram beneficiados.

A escola trabalha em equipe, mas o bônus é por segmento, causando desconforto e constrangimento aos professores. Dessa maneira, fica difícil manter uma equipe comprometida se muitos estão se sentindo desvalorizados e descontentes:

> [...] não concordo. Quando os segmentos obtêm resultados diferentes, divide a equipe (Gestor da escola A).
>
> [...] algo que achei errado é que trabalhamos em conjunto, e eles dividem a bonificação por segmento. Isso divide os colegas... deveria ser a média da escola (Gestor da escola C).
>
> [...] não somos contra a bonificação, mas seus critérios estão errados. Da maneira que está posto, divide os segmentos e causa muito desconforto nos professores (Gestor da escola C).

2) O aluno não é avaliado com ele mesmo, ou seja, não se considera a sua progressão durante os anos de escolaridade ou ciclo:

Os gestores colocam que, dentro da Progressão Continuada, deve-se trabalhar e acompanhar o desenvolvimento do aluno durante o ciclo. Contrapondo a isso, para bonificação, não é avaliado o progresso do aluno dentro do ciclo, se ele evoluiu, cresceu. Na realidade, de acordo com os critérios da bonificação, necessita-se sempre de turmas melhores, a cada ano, para obtenção das metas.

> [...] a bonificação é injusta porque a escola depende sempre de alunos melhores a cada ano, e isso nem sempre acontece. Às vezes, as turmas evoluíram em relação a elas mesmas, mas não em relação aos alunos que fizeram a prova no ano anterior, e isso não se leva em conta. Às vezes, dentro do limite dele, ele melhorou, mas não atingiu a meta do aluno do ano anterior (Gestor da escola D).

3) Faltas descontáveis:

De acordo com os gestores, um dos quesitos avaliados para recebimento do bônus é a frequência do professor ou funcionário no trabalho. Para isso, não se leva em consideração se o professor ou funcionário faltou com justificativa ou não. Para eles, descontar faltas como licença-prêmio e licença-nojo também é extremamente incoerente, justamente porque a licença-prêmio é um prêmio para o professor que não faltou ou faltou apenas as abonadas previstas para o ano, e a licença-nojo é algo imprevisível, fora da alçada de qualquer um. Na verdade, dentro desses critérios, não se pode nem ficar doente e nem morrer mais:

> [...] outra questão são os descontos. Por exemplo, licença-prêmio desconta na bonificação, sendo que ela é um prêmio para o professor ou funcionário que não faltou. Licença-nojo também desconta, sendo que é um fator que independe de nós. Quem quer perder alguém da família? Ninguém, não é? A vice-diretora perdeu o pai ano passado, e teve desconto na bonificação. Os critérios são incoerentes. Licença-nojo é algo que você não prevê (Gestor da escola D).

4) Escolas com índices menores e metas mais baixas recebem o bônus, enquanto escolas com índices melhores não recebem, porque suas metas são mais altas:

Esse é um ponto que tem sido alvo de muitas críticas entre os gestores e professores. Para eles, escolas com baixo índice no SARESP têm metas mais baixas para alcançar. Escolas com índices maiores, justamente em decorrência de um bom trabalho realizado, têm metas cada vez mais altas e difíceis de alcançar.

Nesse contexto, há escolas com metas bem baixas sendo bonificadas e escolas com metas bem mais altas não sendo bonificadas, justamente porque a meta subiu muito em anos anteriores. Nesse caso, segundo os gestores entrevistados, algumas escolas estão sendo punidas por alcançarem a meta antecipadamente, podendo receber apenas uma gratificação menor (adicional de qualidade), caso estejam acima da média do estado. Segundo os gestores entrevistados, a impressão que dá é que o IDESP será um eterno zigue-zague. Em um ano ou dois se alcança a meta; no outro, como ela subiu muito, não se alcança. Para o próximo ano, como a meta abaixou, talvez possa ser alcançada novamente:

> [...] hoje o mérito está em muitos lugares. O que não concordamos é com os critérios. Exemplo: há escolas com índices menores, metas mais baixas que a da nossa escola, e que ganharam bônus (Gestor da Escola E).

Percebemos que os critérios apontados pelos gestores, da maneira como vem ocorrendo, têm causado muito desconforto entre a equipe escolar (gestores, docentes e funcionários), prevalecendo a falta de valorização, falta de motivação e falta do reconhecimento do trabalho realizado. Percebemos isso, claramente, em algumas falas:

> [...] quando uma série avaliada não alcança a meta estabelecida, todos são prejudicados, inclusive os funcionários. Eles questionam: por que não recebi se fiz o meu trabalho, não faltei? (Gestor da escola A).

> [...] ela é uma loteria. Professor com bônus fica motivado, professor sem bônus fica desanimado (Gestor da escola B).

> [...] qual o reconhecimento do nosso trabalho? Muitos são comprometidos, se desdobram, se empenham, mas não têm seu trabalho reconhecido. Portanto, a política de bonificação é injusta (Gestor da escola A).

> [...] não ganhei, é uma porcaria, é um demérito à minha pessoa... depois de trabalhar tanto nessa escola (Gestor da escola D).

Não sabemos as intenções que levam o IDESP a ser calculado dessa maneira, com esses critérios. O fato é que, do ponto de vista dos gestores, ele é apenas um índice que paga ou não o bônus, porque “mérito”, não se tem nenhum. Na verdade, gestores, professores e funcionários são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso de suas escolas, independente do contexto de cada uma. Sousa (2003, p. 180) reitera essa questão quando faz o seguinte apontamento:

> [...] ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.

Em tese, o bônus "mérito", pago pela SEE/SP, estaria atrelado aos esforços da escola para melhorar seus índices de ensino, mas muitos dos critérios desse "mérito" independem da escola.

Quadro XXI – Aspecto investigado: Se você pudesse fazer qualquer alteração nos critérios utilizados para a bonificação por mérito, qual seria?

Indicador	**Escola**	**O que dizem os gestores**
SARESP E IDESP	**A**	*[...] atuação e avaliação por segmento, individual, levando em consideração o cotidiano da escola. O aluno tem que ser cobrado de alguma maneira, pois muitos simplesmente não querem fazer a prova. Dizem: eu não fiz porque não quero dar dinheiro para ninguém.* *[...] cada sala deveria ser avaliada com ela mesma, ano após ano, ver sua evolução.* *[...] nossa escola teve uma turma muito boa de 8ª série em 2009. Essa turma alcançou a meta e depois, quando estavam na 3ª série do EM, também bateram a meta. A meta foi muito alta e as outras turmas que vieram não conseguiram alcançá-la, mas só que elas melhoraram em relação a elas mesmas. Até hoje são comparados com essa turma.* *[...] a secretaria cobra que as escolas avaliem seus alunos de maneira formativa, valorizando seus avanços, mas ela mesma não faz assim, pois as turmas são avaliadas com as outras e precisam sempre de turmas melhores.*
	B	*[...] o melhor seria tirar o fluxo do cômputo do IDESP.* *[...] o ideal seria ter um valor mínimo para todos, para não haver desmotivação.* *[...] acho que, se a escola que atinge a meta recebe o bônus... se ela vai além da meta, deveria receber outros benefícios.*

	C	*[...] assiduidade, frequência. Valorizar quem trabalha – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas.* *[...] mudar algum critério em relação ao aluno. Também é preciso impor algum critério ao aluno que tivesse bom desempenho (no adequado ou avançado), como, por exemplo, atrelar a entrada às universidades ou cursos técnicos. Exemplo: se ele teve bom desempenho no 6º, 9º e 3ª série do EM, já entraria numa faculdade.* *[...] a bonificação deveria ser a média para todos os docentes, e não por segmento. Por exemplo, se só o Ensino Médio bate a meta, o professor do Ensino Fundamental também deve receber, pois esse aluno passou por ele. Ele deu suporte na formação desse aluno anteriormente.*
	D	*[...] assiduidade – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas.* *[...] o aluno deveria ser cobrado de alguma maneira, senão ficaremos fazendo malabarismos para que ele faça uma boa prova.* *[...] a bonificação não deveria ser por segmento.*
	E	*[...] a estrutura do SARESP em si permaneceria, mas os conceitos deveriam ser analisados de uma outra forma, incluindo a questão da evasão do fluxo, da movimentação da própria escola, com base nos dados anteriores. Fazer um histórico das movimentações.* *[...] estudar as escolas de riscos – tipo de comunidade que é atendida, se é central, ou não, pois, de certa forma, é generalizado;* *[...] estudar casos de alunos encaminhados por Promotoria, Conselho Tutelar, Diretoria de Ensino. Alunos que vão embora e não sabemos para onde vão. Dá a impressão que a escola colocou para fora e não está nem aí.* *[...] deve acompanhar a meta da turma com ela mesma, verificar se houve avanço no desempenho dela. Exemplo: Verificar a turma do 9º, como ela foi no 7º ano, se os alunos evoluíram em relação a eles mesmos. Há diferenças de professor e de turmas.* *[...] assiduidade – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas. Há professores que faltaram muito e receberam mais que outros. Os critérios não estão claros. Não tem clareza, tem? Teve uma professora que faltou mais (abonadas, justificadas e injustificadas), recebeu o bônus, entrou na sala dos professores e tirou um sarro nos professores.* *[...] a divulgação das notas para os alunos refletiria positivamente.* *[...] essa nota deveria ser antecipada e entrar para o 4º bimestre.*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XXI, sobre alterações a serem feitas nos critérios utilizados para a bonificação por mérito, muitas foram as sugestões apresentadas. Destacamos 05 (cinco) delas:

1ª - Avaliar a evolução de uma turma, ano a ano, ou ciclo a ciclo, e nunca compará-la com outras turmas. Segundo os gestores, cada turma tem perfil e características diferenciadas. Muitas vezes, uma turma não alcança a meta porque a turma anterior tinha uma proficiência maior, mas isso não significa que ela não evoluiu dentro do percurso escolar.

> [...] cada sala deveria ser avaliada com ela mesma, ano após ano, ver sua evolução (Gestor da escola A).
>
> [...] a secretaria cobra que as escolas avaliem seus alunos de maneira formativa, valorizando seus avanços, mas ela mesma não faz assim, pois as turmas são avaliadas com as outras e precisam sempre de turmas melhores (Gestor da escola A).

2ª - Retirar o fluxo do cômputo do IDESP. Para os gestores, esse é um dos aspectos que mais tem prejudicado o índice da escola, pois alguns dos fatores que geram o fluxo, não dependem da escola:

> [...] o melhor seria tirar o fluxo do cômputo do IDESP (Gestor da escola B).
>
> [...] a estrutura do SARESP em si permaneceria, mas os conceitos deveriam ser analisados de uma outra forma, incluindo a questão da evasão do fluxo, da movimentação da própria escola, com base nos dados anteriores. Fazer um histórico das movimentações (Gestor da escola E).
>
> [...] estudar casos de alunos encaminhados por Promotoria, Conselho Tutelar, Diretoria de Ensino. Alunos que vão embora e não sabemos para onde vão. Dá a impressão que a escola colocou para fora e não está nem aí (Gestor da escola E).

3ª - Divulgar a nota do SARESP e do IDESP por escola, por turma e por aluno. Segundo os gestores, se o aluno tivesse acesso ao seu desempenho, isso refletiria positivamente. Para eles, também, o aluno deve ser cobrado de alguma maneira, justamente para que ele realize a avaliação com maior comprometimento. Segundo os

gestores, esse aspecto é muito importante, justamente porque evitaria malabarismos e negociações por parte da escola.

> [...] o aluno tem que ser cobrado de alguma maneira, pois muitos, simplesmente não querem fazer a prova. Dizem: eu não fiz porque não quero dar dinheiro para ninguém (Gestor da escola A).
>
> [...] mudar algum critério em relação ao aluno. Também é preciso impor algum critério ao aluno que tivesse bom desempenho (no adequado ou avançado), como por exemplo, atrelar a entrada às universidades ou cursos técnicos. Exemplo: se ele teve bom desempenho no 6º, 9º e 3ª série do EM, já entraria numa faculdade (Gestor da escola C).
>
> [...] a divulgação das notas para os alunos refletiria positivamente (Gestor da escola E).

4ª - Rever os critérios da assiduidade. Para os gestores, as faltas médicas, licença-prêmio e licença-nojo não devem ser consideradas para efeito de pagamento do bônus.

> [...] assiduidade, frequência. Valorizar quem trabalha – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas (Gestor da escola C).
>
> [...] assiduidade – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas (Gestor da escola D).
>
> [...] assiduidade – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas. Há professores que faltaram muito e receberam mais que outros. Os critérios não estão claros. Não tem clareza, tem? Teve uma professora que faltou mais (abonadas, justificadas e injustificadas), recebeu o bônus, entrou na sala dos professores e tirou um sarro nos professores (Gestor da escola E).

5ª - O IDESP deveria refletir o resultado da escola e não do segmento. O IDESP, por segmento, divide a equipe escolar e prejudica os relacionamentos interpessoais:

> [...] nossa escola teve uma turma muito boa de 8ª série em 2009. Essa turma alcançou a meta e depois, quando estavam na 3ª série do EM também bateram a meta. A meta foi muito alta e as outras turmas que vieram não conseguiram alcançá-la, mas só que elas melhoraram em relação a elas mesmas. Até hoje são comparados com essa turma (Gestor da escola A).
>
> [...] a bonificação deveria ser a média para todos os docentes, e não por segmento. Por exemplo, se só o Ensino Médio bate a meta, o professor do Ensino Fundamental também deve receber, pois esse aluno passou por ele. Ele deu suporte na formação deste aluno anteriormente (Gestor da escola C).
>
> [...] a bonificação não deveria ser por segmento (Gestor da escola D).

Quadro XXII – Aspecto investigado: quais os impactos, positivos e negativos, causados na escola, com a publicização dos resultados do IDESP?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
IDESP	**A**	**Positivos**: *[...] melhora a autoestima do professor; se sentem valorizados.* ***Negativos:*** *[...] escolas que alcançam metas com índices menores desmotivam as escolas que não bateram as metas porque seus índices já estão altos. A escola se sente desmotivada, desvalorizada.* *[...] a SEE poderia cobrar da escola se ela tivesse autonomia para escolher seus professores para trabalhar. Há na rede professores que têm defasagem na formação acadêmica, não dominam o currículo, têm dificuldade de gestão de sala de aula. Como cobrar avanço do alunos se muitos profissionais não dão conta da sala de aula e o diretor não pode fazer nada a respeito dele?* *[...] a SEE diz que a escola tem que investir na formação dos docentes. Formação Continuada é uma coisa, má formação acadêmica é outra. Há professores com problemas emocionais, de falta de equilíbrio, de gestão de sala de aula, e o diretor fica de mãos atadas.* *[...] há casos em que o coordenador tem que assistir aula direto de determinados professores para que eles consigam dar aula. Até que ponto o gestor é responsável pelo resultado da escola se ele não tem autonomia para determinadas decisões?*
	B	***Positivos:*** *[...] reconhecimento, valorização e motivação.* *[...] o SARESP é uma bela política pública. A própria escola trabalha a favor ou contra ela mesma* ***Negativos:*** *[...] a comunidade não entende o SARESP. Acha que a prova é para dar dinheiro ao professor. A mídia reforça isso.* *[...] alcançamos parcialmente, por isso há desmotivação pelo fato de o funcionário receber mais que o coordenador do Ensino Médio.* *[...] causa muita divisão entre os pares.* *[...] mal-estar entre os docentes, comparação de valores, desvalorização e desmotivação para o trabalho*.

IDESP	**C**	***Positivos:*** *[...] reconhecimento, valorização e motivação;* *[...] reconhecimento de melhor escola – propaganda boca a boca. Mesmo falando dos resultados do SARESP/IDESP com os pais, eles não têm muita ideia do que se trata. Para eles, o critério de melhor escola está em disciplina, organização, professores que não faltam muito e o que acontece nos arredores da escola.* ***Negativos:*** *[...] faxina na escola: algumas escolas mandam alunos embora para alcançar as metas ou só recebe alunos com bom desempenho. Não temos o melhor índice, mas trabalhamos com todos e não excluímos ninguém.* *[...] mal-estar entre os docentes, comparação de valores, desvalorização e desmotivação para o trabalho.*
	D	***Positivos:*** *[...] reconhecimento, valorização e motivação.* ***Negativos:*** *[...] se tornar escola prioritária não tem coisa pior: é humilhante a expressão. Parece que você não fez nada, não trabalha, não tem projetos. A nível de Diretoria, escolas vizinhas, uma escola consegue outra não, vai chegar um tempo que não se atinge mais. É a realidade dele...* *[...] frustração, principalmente quando você sabe que a equipe ralou...* *[...] as metas serão um eterno zigue-zague... não passará daquilo. Um ano você alcança e ela fica mais alta. No outro você não alcança e ela cai... A meta para 2030 nunca será uma realidade na maioria das escolas, mas apenas para uma minoria das escolas e, ainda assim, em um ou outro ano.* *[...] causa muita divisão entre os pares... Ele deveria ser eliminado e o investimento deveria ser no salário. Por exemplo, as empresas tem bonificação, participação nos lucros, mas isso não depende dos consumidores.* *[...] mal-estar entre os docentes, comparação de valores, desvalorização e desmotivação para o trabalho.* *[...] todo mundo trabalha junto o ano inteiro. Então só um segmento alcança a meta. Aí vem o SARESP e divide todo mundo porque premia apenas um grupo. Esse ano até que elas foram discretas.*

IDESP	**E**	***Positivos:*** *[...] o pessoal que recebeu fica naquela euforia. O valor até assusta.* *[...] motivação, reconhecimento.* ***Negativos****:* *[...] uma revolta, uma choradeira, foi uma revolta de indignação, porque o trabalho foi árduo e ferrenho.* *[...] chegamos a ponto de buscar alunos em casa, foi um trabalho árduo... Gerou desmotivação.* *[...] houve um problema sério com alunos briguentos. Eu saí com a coordenadora na "camionetona" dela e fomos na casa da aluna briguenta, com uma mãe barraqueira, o carro dela até ficou atolado no rio.* *[...] muita tristeza, abatimento, abala, mexe com a autoestima.* *[...] mal-estar entre os colegas. Teve um ano que a PC do Médio não recebeu nada e a PC do Fundamental recebeu uma bolada. A coitada aqui não recebeu um centavo. Ela trabalhou muito mais que a outra...*

Quando analisamos o aspecto investigado no Quadro XXII, sobre os impactos, positivos e negativos, causados na escola, com a publicização dos resultados do IDESP, temos o seguinte resultado:

Aspectos positivos:

- melhora da autoestima do professor;
- ele se sente valorizado;
- vê o reconhecimento pelo trabalho realizado.

> [...] melhora a autoestima do professor; se sentem valorizados (Gestor da escola A).
>
> [...] reconhecimento, valorização e motivação (Gestor da escola D).

Aspectos negativos:

- desmotivação das escolas que não bateram as metas porque seus índices já estão mais altos;
- causa muita divisão entre os pares, tristeza e abatimento;
- causa mal-estar entre os docentes, inclusive com comparação de valores;
- faxina na escola;
- revolta, indignação e frustração;
- desvalorização e desmotivação para o trabalho.

> [...] escolas que alcançam metas com índices menores desmotivam as escolas que não bateram as metas porque seus índices já estão altos. A escola se sente desmotivada, desvalorizada (Gestor da escola A).
>
> [...] mal-estar entre os docentes, comparação de valores, desvalorização e desmotivação para o trabalho (Gestor da escola B).
>
> [...] faxina na escola: algumas escolas mandam alunos embora para alcançar as metas ou só recebe alunos com bom desempenho. Não temos o melhor índice, mas trabalhamos com todos e não excluímos ninguém (Gestor da escola C).
>
> [...] causa muita divisão entre os pares... Ele deveria ser eliminado e o investimento deveria ser no salário. Por exemplo, as empresas têm bonificação, participação nos lucros, mas isso não depende dos consumidores (Gestor da escola D).
>
> [...] uma revolta, uma choradeira, foi uma revolta de indignação, porque o trabalho foi árduo e ferrenho (Gestor da escola E).
>
> [...] muita tristeza, abatimento, abala, mexe com a autoestima (Gestor da escola E).

Percebemos, nas respostas apresentadas pelos gestores entrevistados, um cenário triste e de instabilidade, no qual os aspectos negativos sobrepõem-se, em muito, aos aspectos positivos. Esse cenário reflete uma realidade caótica em que as relações interpessoais estão seriamente abaladas e fragilizadas, e os sentimentos de revolta, frustação e indignação, extremamente aflorados.

Para Pinto (2011), em função dessa política de bonificação, os professores são orientados no sentido de treinamento dos alunos com questões relacionadas ao SARESP, mas quando os resultados esperados não são alcançados, a prática docente fica permeada por sentimentos de culpa e fracasso. Rahal (2010) reforça isso afirmando que, atreladas aos

resultados do SARESP, estão as políticas de premiação, que, por sua vez, desencadeiam divergências e quebra do espírito de equipe.

Um outro fator agravante nesse cenário são os mecanismos de exclusão ou "faxina" utilizados no ambiente escolar. A fim de se atingirem bons resultados no SARESP e no IDESP, muitas escolas transferem alunos "indevidamente", ou promovem alunos sem as devidas competências, "empurrando-os a qualquer custo".

Nas pesquisas realizadas por Calderón e Oliveira Junior (2013, p. 86), "o SARESP coloca-se como ferramenta para um novo tipo de exclusão, especialmente de alunos, em função de aspectos combinatórios de seu alcance: bonificação por resultados, classificação sem respeitar a realidade de cada contexto, avaliação global em prejuízo de critérios qualitativos". No contexto desse sistema, monitora-se o desempenho das escolas, mas não a aprendizagem de seus alunos.

Segundo Freitas (2009b), o que se espera com as políticas públicas é que elas:

> [...] implementem condições objetivas adequadas de funcionamento da rede pública de escolas e associe a esta tarefa o estímulo para que a escola se auto-organize como uma instância de reflexão sobre si mesma, mobilizando para tal os melhores quadros que possui. Isso não se obtém, adiantemos, por mecanismos destinados a gerar uma corrida competitiva entre as escolas e seus profissionais, mas pela mobilização interna da escola e seu compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos (FREITAS, 2009b, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo principal, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: no contexto de formulação e implementação de políticas públicas de educação no Brasil recente, como são instituídas as políticas de avaliação externa da Educação Básica e quais seus desdobramentos para a gestão escolar? De que forma os gestores escolares se apropriam, ou não, dos resultados da avaliação?

Num primeiro momento, mais precisamente no primeiro capítulo, fizemos uma análise histórica sobre a política educacional brasileira e as políticas de avaliação externa. Destacamos que, mesmo não sendo recentes as tentativas de articulação da avaliação com as políticas governamentais, foi a partir da década de 1990, no contexto das reformas educativas, que as políticas de avaliação em larga escala foram desencadeadas no Brasil de maneira mais intensa, principalmente na Educação Básica. Conforme Pinto (2011), a orientação da política educacional nesse período segue as determinações das reformas econômicas internacionais, que é preparar as economias nacionais para a competição no mercado globalizado.

No segundo capítulo, foi realizado um histórico da implementação do SARESP e do IDESP na educação paulista e, também, uma análise desses dois instrumentos como indicadores educacionais voltados à questão da qualidade do ensino. Também discorremos sobre a publicização desses indicadores e a bonificação por resultados. Observamos claramente como o SARESP assume um papel regulador e controlador das políticas públicas, justamente porque direciona o foco do trabalho docente nos resultados da avaliação externa e não nos processos de ensino e de aprendizagem.

No terceiro capítulo, descrevemos os dados da pesquisa: local, número, cargo e função dos participantes, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

Na quarta seção, realizamos a tabulação dos dados coletados após a transcrição das entrevistas. Por meio da análise das entrevistas, pretendeu-se encontrar informações que respaldassem os questionamentos apresentados sobre os desdobramentos da avaliação externa para a gestão escolar, segundo a percepção dos gestores escolares entrevistados.

Levando em consideração os apontamentos sobre as avaliações externas, percebemos que tanto o SARESP, que já está na sua 18ª edição, quanto o IDESP têm sido apontados pela SEE/SP como políticas públicas de garantia da qualidade de ensino. De acordo com os documentos oficiais, a avaliação do SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública

de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Já a finalidade do IDESP é fornecer um diagnóstico de qualidade da escola, apontando os aspectos que apresentam maiores defasagens, permitindo que as escolas acompanhem sua evolução a cada avaliação por meio do estabelecimento de metas por escola.

Como vimos, de acordo com os documentos oficiais da SEE/SP, melhorar os resultados do SARESP e os índices do IDESP pode ser visto como sinônimo de qualidade do ensino e da aprendizagem. Em outras palavras, tanto o SARESP quanto o IDESP são vistos pela SEE/SP como indicadores de qualidade do ensino ofertado.

Contudo, levando em consideração o que dizem os gestores escolares, percebemos, também, que as políticas de avaliação externa trazem implicações negativas para o trabalho pedagógico. Percebemos, nas manifestações expressas pelas falas, que o entendimento em relação ao SARESP e ao IDESP como indicadores de qualidade não são os mesmos anunciados pela Secretaria de Estado da Educação.

Inclusive, queremos destacar, aqui, algo que ficou nítido durante a realização das entrevistas: o incômodo dos gestores ao falarem sobre o tema abordado. Foi muito tranquilo conseguir a participação de todos. A impressão que tivemos foi de que eles tinham a necessidade de falar, "colocar para fora", dividir o problema com outra pessoa, buscar uma solução conjunta.

Um aspecto importante revelado por nossa pesquisa é que a análise desses resultados pelos gestores, como indicadores que medem a qualidade do ensino e da aprendizagem, tem gerado amplas discussões e debates no interior das escolas. Uma das maiores discussões é o fato de essa política, levada a cabo pelo governo estadual paulista, privilegiar a ideia de publicização dos resultados da escola como garantia da *accountability* e responsabilização de gestores, professores e alunos pelos resultados alcançados, atrelando-se os resultados a prêmios, bonificações e punições.

Observamos, em nossa pesquisa, que a ideia inicial do SARESP e do IDESP, como indicadores que fornecem diagnóstico e subsídio ao trabalho docente, acabou cedendo espaço ao ranqueamento, competitividade, comparação e responsabilização.

Para a maioria dos gestores escolares entrevistados, premiar ou penalizar escolas, com base no desempenho, pode trazer consequências indesejáveis à estrutura educacional.

Uma das consequências indesejáveis é a criação de uma cultura de treinamento para a prova, desconsiderando-se a autonomia do professor, pois o foco do ensino está no que será

avaliado. Esse treinamento ocorre em decorrência da política de bonificação e são aplicados aos alunos testes e simulados, seguindo-se os mesmos procedimentos do SARESP.

O monitoramento e controle do trabalho realizado pelos órgãos superiores e pela Secretaria de Educação também é outra consequência apontada pelos gestores. Com a política de responsabilização, *accountability* e meritocracia, houve uma intensificação do controle sobre a prática profissional dos gestores e dos docentes.

Na verdade, ficou nítido, em nossa pesquisa, que as políticas de avaliação externa vieram acompanhadas de mecanismos de controle e responsabilização, colocando escolas, gestores e professores sob vigilância constante do Estado.

Ainda no contexto da atual política de monitoramento e controle, percebemos nitidamente a perda gradativa da autonomia dos docentes e gestores para o exercício de suas funções. Em outras palavras, o que existe mesmo é uma "autonomia vigiada".

Apesar de todos os cuidados com a logística de distribuição e aplicação das provas, sempre temos notícias de escolas que trapacearam e não cumpriram as orientações dadas pela SEE/SP para a aplicação e realização da prova. Outro tipo de trapaça é permitir apenas que os bons alunos façam a prova do SARESP, impedindo que alunos com baixa proficiência participem das avaliações. Também há escolas que transferem alunos "indevidamente" para o "além", ou promovem alunos sem as devidas competências.

Outra consequência indesejável, ocasionada com essa política de premiação, é que ela desencadeia conflitos, divergências e cisão entre os pares. Um dos maiores motivos apontados em nossa pesquisa é a bonificação ser realizada por segmento e não por escola, e quando um segmento alcança a meta e outro não, traz muito desconforto, desvalorização e desmotivação para a equipe. Com isso, a convivência dentro da escola vai se tornando cada vez mais tensa, causando muito desgaste nas relações humanas. Esse critério reforça ainda mais nosso entendimento de que esse tipo de política está sendo utilizada meramente para controle, classificação e competição.

Outra consequência que observamos, por meio de nossa pesquisa, é a mercantilização da educação. O trabalho realizado é focado apenas no recebimento do bônus, e todos os esforços são direcionados para esse fim.

Ao elencarmos as consequências acima, não estamos dizendo que os gestores refutam o sistema de avaliação externa. O que eles não concordam é com a realização de avaliações que não levam em consideração o contexto de cada escola, suas especificidades e o universo de alunos que dela fazem parte. Para eles, o SARESP representa apenas um instrumento de

verificação da aprendizagem e, sozinho, não dá conta de medir o processo educacional em todas as suas dimensões.

Não estamos afirmando, também, que o SARESP não poderia ser utilizado para a melhoria da qualidade da educação paulista, mas concordamos com Pinto (2011, p. 149) quando coloca que "poderia contribuir se fosse orientado por uma lógica que considerasse as especificidades de cada escola e de cada aluno em particular, ou seja, que considerasse as implicações sociais e educacionais que afetam o ensino e a aprendizagem". Reiterando Pinto (2011), Rodrigues (2011) pontua que os resultados do SARESP são importantes, mas precisam ser complementados por outros conjuntos de indicadores qualitativos, como forma de contribuir para o respeito da escola com sua identidade e especificidades.

Pinto (2011, p. 152) coloca que as possibilidades de mudanças qualitativas que o SARESP poderia promover estão sendo descartadas. Acreditamos, por meio de nossa pesquisa, que isso se dá justamente porque ele está servindo como dispositivo de controle da prática docente.

Quanto ao IDESP, por melhores que sejam os esforços da equipe escolar (éticos ou não), não vemos expectativas de melhora, justamente porque ele considera critérios injustos e compara aspectos desiguais. Dentre os critérios injustos, evidenciamos, por exemplo, as faltas descontáveis (licença-prêmio, falta-nojo) e, dentre os aspectos desiguais, evidenciamos a comparação de uma turma com outra e não a progressão do aluno em sua escolaridade.

O IDESP, considerando apenas o SARESP como avaliação de qualidade, em detrimento das avaliações processuais, realizadas no cotidiano da escola, desconsidera, dessa maneira, todo o trabalho docente realizado durante o ano letivo. Nesse contexto, o IDESP, através de uma única avaliação (externa) aplicada a todo o estado, sem considerar o contexto de cada escola e sem considerar o trabalho docente, emite um julgamento sobre cada escola, dizendo se ela tem ou não qualidade educacional. A tendência, na verdade, é que ele seja um eterno zigue-zague, ou seja, em um ano a escola alcança a meta e no outro não, pois os critérios do índice dependem sempre de variáveis que estão além do campo de atuação da escola.

Portanto, para que o IDESP fosse, de fato, um indicador de qualidade, praticamente todos os seus critérios deveriam ser revistos. Ele deveria ser totalmente reformulado ou reinventado, pois, segundo observamos em nossa pesquisa, ele tem causado muito mais problemas do que soluções. Como exemplo desses critérios, citamos apenas quatro dos exemplos pontuados pelos gestores escolares entrevistados:

a) Avaliar a atuação da escola como um todo, e não por segmento;

b) Acompanhar a progressão do aluno durante os anos de escolaridade ou ciclo, ou seja, se o mesmo aluno evoluiu, cresceu, e não compará-lo com alunos de outras turmas;

c) Incluir na bonificação as escolas que, mesmo não alcançando as metas, mantiveram um índice de qualidade considerado bom durante os últimos anos.

d) Realizar uma completa revisão dos critérios das faltas descontáveis.

Podemos também inferir, por meio de nossa pesquisa, que o Estado não assume a culpa pelas políticas educacionais desacertadas, transferindo-a para os gestores, docentes e alunos. Freitas (2009b) pontua isso muito bem quando coloca que o Estado oculta seu fracasso enquanto articulador das políticas públicas, transferindo a responsabilidade do fracasso para as escolas.

Entendemos, por meio deste trabalho de pesquisa, que, para termos uma avaliação de qualidade, que contemple as particularidades e as dificuldades próprias de cada escola, o caminho ainda é longo e árduo, e muitas pesquisas e debates serão necessários.

Bauer (2010, p. 339), coloca que o debate sobre avaliação deve ser encarado em toda sua complexidade e que, para isso, faz-se necessária "uma análise que ultrapasse a comparação de resultados quantitativos sobre níveis de aprendizagem e considere, também, aspectos curriculares, de infraestrutura e de formação docente, dentre outros".

Finalizando, a cultura avaliativa nas escolas públicas paulistas, que deveria servir como recurso utilizado a serviço da aprendizagem, auxiliando toda a equipe escolar a se comprometer, dando suporte ao trabalho dos gestores na autoavaliação da escola e ao trabalho dos docentes na prática pedagógica, deu lugar a efeitos nocivos e indesejáveis. Para Freitas (2009b), os pequenos ganhos obtidos com a política educacional paulista são efêmeros e altamente superados por efeitos colaterais danosos.

Portanto, um primeiro passo para enfrentar os desafios da educação de maneira honesta e responsável, sem mascarar resultados e sem incitar a competitividade, é expandir os investimentos no ensino público, melhorando os salários e a qualificação dos educadores, há muito descontentes com o descaso e a desvalorização da educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona da Educação,** Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.

ALCÂNTARA, C, A, C. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1690/1341. Acesso em 15 out. 2015.

BAUER, A. Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Documento Introdutório). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F. H. Cardoso). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista liberamericana de Evaluación**, España, v. 1, n. 1, p. 94-109, 2008. Disponível em: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf. Acesso em 17 de julho de 2015.

CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. SARESP e Seus Impactos nas Unidades Escolares: um balanço da produção científica brasileira (1996-2011). **ANAIS - VII Reunião da ABAVE**. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. Nº 1, Ano 2013. p. 75-92.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 409-576, set/dez. 2007.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.). *Avaliação:* construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. ; SHIROMA, E. O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova pedagogia Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FERNANDES, R**. Uso de indicadores sociais e educacionais para o planejamento a nível de Escola e Sistema.** Tópico 3: Metas Educacionais e Responsabilização. Redefor Usp, 2010b.

FREIRE, L. R. S. C. **Saresp 2005:** as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAS, L. C. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. Educação e Cidadania, v.8, n.1, 2009b. 17R.59-66.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional,** n.4, p.7-27, jul./dez. 1991.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SAEB 2001:** novas perspectivas. (Disponível em http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf). Brasília, DF, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Idéias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998, p. 71-80. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf. Acesso em: 10 maio 2015

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

NEUBAUER, R. Um Salto na Avaliação e Transformação do Ensino. In: SARESP/SEE/FDE. São Paulo. 1997.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, jan./jun.1996.

OLIVEIRA, C. S. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa:** uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR, 2000a.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000b. p. 91-112.

OLIVEIRA, D. A. F. **Uma avaliação política do projeto SARESP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, R. G. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo:** um estudo a partir da produção científica brasileira. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica –PUC- Campinas, Campinas, 2013.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política Educacional e Papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PINTO, A. R. P. **Política pública e avaliação:** o SARESP e seus impactos na prática profissional docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Franca, 2011.

RAHAL, S. **Políticas públicas de Educação:** o Saresp no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP):** a educação a serviço do capitalismo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

RODRIGUES, R. F. **Uso e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SALVADOR, L.; PALM, L.; PORTA, R. H. Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP): Desafios e Perspectivas para Implementação de um Instrumento de Planejamento e Gestão Escolar para Resultados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. **Políticas públicas e gestão: melhorando resultados.** VI Congresso de Gestão Pública – CONSAD. Brasília, 2013.

SANTOS, U. E. **Implicações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) para o Trabalho Pedagógico em Sala de Aula:** O Que Dizem As Pesquisas Em Educação. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE 41, de 18 de agosto de 2015. Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2015. **Diário Oficial de 19 de agosto de 2015.** São Paulo, 2015.

_____. Secretaria Educação do Estado de São Paulo. Programa de Qualidade na Escola. Nota Técnica. Março, 2014. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf Acesso em 15 jul. 2015.

_____. BOLETIM SARESP. São Paulo: FDE, 2009 a 2014.

_____. BOLETIM IDESP. São Paulo: FDE, 2009 a 2014

_____. Secretaria da Educação. Secretaria de Gestão Pública. Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas 2012, Guia para Elaboração, Volume 1. São Paulo, 2012a. Disponível em: <http://aeppsp.org.br/estudosdocumentos/92-pap>. Acesso em 20.mar.2013.

_____. Secretaria da Educação. Secretaria de Gestão Pública. Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas 2012, Apoio ao Diagnóstico e à Formulação de Ações, Volume 2. São Paulo, 2012b. Disponível em:<http://aeppsp.org.br/estudos-documentos/92-pap>. Acesso em 20.mar.2013.

_____. Secretaria da Educação. Secretaria de Gestão Pública. Roteiro de Acompanhamento do PAP para Supervisão de Ensino. São Paulo, 2012c. Disponível em: <http://aeppsp.org.br/estudos-documentos/92-pap>. Acesso em20.mar.2013.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. **Diário Oficial de 27 de outubro de 2010.** São Paulo, 2010.

_____. Secretaria da Educação. Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008: Institui Bonificação por Resultados – BR no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Orientações para a interpretação dos resultados. São Paulo: SEE; FDE, 2003.

_____. FDE. **Articulando a avaliação, gestão e formação no SARESP**. São Paulo, 1998. [Fita de Vídeo]

_____. **SARESP:** sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: FDE, 1997b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SARESP:** documento de implantação. São Paulo: FDE, 1996.

SILVA JUNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. Brasília: Líber Livro, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais reitera desigualdades. **Revista Adusp:** Dossiê Educação no Brasil, São Paulo, n. 46, p. 54-59, jan. 2010.

SOUSA, S. Z. Avaliação e gestão da educação básica. In: Dourado, L. **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119. 2003.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.
UNESCO. **Declaração de Jomtien.** Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

WAISELFISZ, J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

WERLE, F. O. C**.** Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagens por nível de segmentação. In: _____. **Avaliação em larga escala:** foco na escola. 1. ed. Brasília: Líber livro, 2010, p. 21-36.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E CONTRADIÇÕES,** desenvolvida pela pesquisadora Luciana Pegoraro Francisco de Mello e Silva, endereço eletrônico (lupegoraro@yahoo.com.br), telefone (14) 98198-1072, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, e sob a responsabilidade de seu orientador, o Prof. Dr. Julio Cesar Torres, endereço eletrônico julio@ibilce.unesp.br, telefone (17) 3221-2320, docente do Programa de Pós-Graduação da referida Instituição de Ensino

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:
O motivo que nos leva a estudar este tema é analisar de que maneira os resultados do Saresp e Idesp são apropriados pelos gestores escolares, uma vez que são instituídos pela política educacional como indicadores que aferem a qualidade do ensino e da aprendizagem, consequentemente, são colocados como intervenções da política de avaliação externa num contexto de reforma do Estado que tem privilegiado a ideia de publicização dos resultados da escola como garantia da *accountability* e pela responsabilização de gestores, professores e alunos pelos resultados alcançados. Esta pesquisa se justifica pois no contexto de formulação e implementação de políticas públicas de educação, destaca-se a relevância em se problematizar aquilo que é prescrito e, portanto, institucionalizado, em relação ao efetivamente implementado.
O objetivo desse projeto é investigar as políticas de avaliação externa e seus desdobramentos para a gestão escolar e para tanto, o procedimento de coleta de dados se dará da seguinte forma: serão realizadas entrevistas semiestruturas junto a gestores escolares do estado de São Paulo, e este universo da pesquisa constará de 15 gestores (03 de cada unidade escolar), sendo formado pelo conjunto de profissionais da Educação que compõem a equipe gestora do sistema público paulista de ensino – diretores, vice-diretores e professores coordenadores.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:
Esta pesquisa é de grande relevância social, inclusive para o público entrevistado, que são os gestores escolares. Ela atende às exigências éticas e científicas fundamentais com consentimento livre e esclarecido do público-alvo, tratando a todos com respeito e dignidade, respeitando-os em sua autonomia. Esclarecemos que não haverá nenhum desconforto para o(a) Senhor(a), com riscos mínimos segundo as evidências científicas atuais, podendo consultar a pesquisadora Luciana Pegoraro Francisco de Mello e Silva, pelo endereço eletrônico lupegoraro@yahoo.com.br ou telefone (14) 98198-1072; o Prof. orientador, o Prof. Dr. Julio Cesar Torres, pelo endereço eletrônico julio@ibilce.unesp.br, telefone (17) 3221-2320 ou o Conselho de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de

São Paulo, sito à Av. Dr. Arnaldo, 715, São Paulo - SP, pelo endereço eletrônico coep@fsp.usp.br ou pelo telefone: (11) 3061-7779, em qualquer época.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivado no portifólio do pesquisador e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, _____, RG. _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Luciana Pegoraro Francisco de Mello e Silva certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante a pesquisadora Luciana Pegoraro Francisco de Mello e Silva no telefone (14) 3223-1404 ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, sito à Av. Dr. Arnaldo, 715, Cerqueira César – São Paulo, SP.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____ de _____ de 2015.

Luciana Pegoraro Francisco de Mello e Silva	Assinatura do Participante

Assinatura da testemunha

Apêndice B – Modelo de Roteiro das Entrevistas

E.E. _____

Roteiro para entrevista semiestruturada

1 - Nome Completo:

2 - Idade:

3 - Nome da escola em que trabalha (exercício):

4 - Formação Acadêmica:

5 - Possui Pós Graduação:	( ) Sim	( ) Não
Qual?		

6 - Cargo/Função:	( ) Diretor de Escola	( ) Vice Diretor	( ) Prof. Coordenador

7 - Tempo no cargo/função	( ) até 05 anos	( ) de 06 a 10 anos	( )de 11 a 15 anos
	( ) de 16 a 20 anos	( ) acima de 20 anos	

8 - Na sua opinião, o Saresp, como instrumento de avaliação externa, oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões dos educadores?		
( ) Sim	( ) Não	( ) Parcialmente
Justifique sua resposta:		
9 - Na sua opinião, os resultados do Saresp refletem o real desempenho dos alunos?		
( ) Sim	( ) Não	( ) Parcialmente
Justifique sua resposta:		
10 - Você considera que o desempenho dos alunos no Saresp, por compor um dos critérios do Idesp, juntamente com o fluxo escolar, constitui, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido?		
( ) Sim	( ) Não	( ) Parcialmente
Justifique sua resposta:		

11 - O Saresp , como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?		
( ) Sim	( ) Não	( ) Parcialmente
Justifique sua resposta:		
12 - O Idesp, como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?		
( ) Sim	( ) Não	( ) Parcialmente
Justifique sua resposta:		
13 - Na sua opinião, o professor alterou a sua atuação com relação à prática docente em decorrência do Saresp e Idesp?		
( ) Sim	( ) Não	( ) Parcialmente
Justifique sua resposta:		
14 - Qual a sua opinião sobre o sistema de bonificação por mérito?		

( ) Concordo ( ) Não Concordo ( ) Concordo Parcialmente

Justifique sua resposta:
15 - Se você pudesse fazer qualquer alteração nos critérios utilizados para a bonificação por mérito qual seria?
16 - Quais os impactos positivos e negativos, causados na escola, com a publicização dos resultados do Idesp?

Apêndice C – Tabelas Analisadas

Tabela 1 – Identificação dos participantes por escola e função

Identificação da Escola	Diretor	Vice-Diretor	Prof. Coord. EF	Prof. Coord. EM
Escola A	01	02	01	01
Escola B	01	01	01	-
Escola C	01	01	01	01
Escola D	01	01	01	01
Escola E	01	01	01	01

Tabela 2 – Modelo de um Plano de ação elaborado por uma das escolas prioritárias, do ano de 2013, da Diretoria de Ensino de Bauru, analisando um dos focos da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem

<table>
<tr><td rowspan="2">Prioridade</td><td rowspan="2"></td><td>Dimensão</td><td colspan="4">Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Foco 39</td><td colspan="4">Análise dos resultados das diversas avaliações internas e externas</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Diagnóstico</td><td colspan="2">Nível de Importância</td><td colspan="3">Nível de Satisfação</td></tr>
<tr><td>(X)</td><td>Alta Importância</td><td>( )</td><td colspan="2">Totalmente Insatisfatório</td></tr>
<tr><td>( )</td><td>Média Importância</td><td>(X)</td><td colspan="2">Insatisfatório</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>( )</td><td colspan="2">Não se sabe ou tem dúvidas</td></tr>
<tr><td>( )</td><td>Baixa Importância</td><td>( )</td><td colspan="2">Satisfatório</td></tr>
<tr><td>( )</td><td>Não se aplica</td><td>( )</td><td colspan="2">Totalmente Satisfatório</td></tr>
<tr><td>Fatos</td><td colspan="6">• Alunos com baixo rendimento nas avaliações internas;
• Muitos alunos abaixo do básico na avaliação do SARESP;
• Alguns professores com dificuldades de trabalhar o currículo por habilidades e competências.</td></tr>
<tr><td>Problemas</td><td colspan="6">• Pais que não acompanham a vida escolar dos filhos;
• Falta de preparo de alguns professores em priorizar o currículo por competências e habilidades</td></tr>
<tr><td>Objetivos</td><td colspan="6">• Assegurar a implementação do currículo, priorizando-o por habilidade e competência;
• Utilizar os resultados das avaliações e os relatórios a serviço da aprendizagem;
• Conscientizar os alunos quanto à importância dos estudos.</td></tr>
<tr><td>Resultados Desejados</td><td colspan="6">• Melhora gradativa do aproveitamento dos alunos;
• As metas do IDESP sendo alcançadas;
• Melhora no apoio das famílias em relação à vida escolar dos filhos;
• Professores e funcionários recebendo bônus;
• O estudo sendo valorizado pelos alunos;
• A aprendizagem sendo garantida a todos.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Indicador</td><td colspan="3" rowspan="3">• Elevar os índices das avaliações externas;
• Maior participação e envolvimento das famílias;
• Maior dedicação e melhor desempenho dos alunos nas aulas e nas avaliações internas e externas.</td><td></td><td>Valor</td><td>Data</td></tr>
<tr><td>Sit. Atual</td><td>50%</td><td>02/02/2013</td></tr>
<tr><td>Meta</td><td>80%</td><td>21/12/2013</td></tr>
<tr><td>Ação</td><td colspan="6">6) Estudo e capacitação em ATPCs sobre o currículo;
7) Análise dos resultados das avaliações internas e externas;
8) Socialização dos resultados do SARESP com a comunidade escolar;
9) Trabalhar com atividades permanentes com base nos relatórios no SARESP;
10) Incentivar e valorizar o avanço dos alunos.</td></tr>
</table>

Tabela 3 – IDESP das escolas pesquisadas - 2011 a 2014

Escolas	Idesp 2011		Idesp 2012		Idesp 2013		Idesp 2014	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	**EF**	**EM**
A	1,98	1,49	2,08	2	1,99	2	1,79	1,99
B	2,59	2,78	3,02	3,38	3,04	2,95	3,08	2,55
C	2,35	1,97	2,63	1,51	2,6	2,1	2,69	2,18
D	2,15	1,64	1,96	1,88	1,5	1,64	1,69	1,29
E	1,84	1,35	2,7	1,87	2,25	1,58	2,02	1,57

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br

Tabela 4 – Evolução e cumprimento das metas de 2014, por ciclo escolar, das escolas pesquisadas

Escola	Segmento	IDESP 2013	IDESP 2014	Meta para 2014	Adicional por qualidade	Índice de nível socioeconômico	Índice de cumprimento de metas	Índice de cumprimento de metas da escola
A	E. F.	1,99	1,79	2,16	0,00	5,78	0,00	1,30
	E.M.	2,00	1,99	2,13	1,95	5,78	3,08	
B	E. F.	3,04	3,08	3,20	13,61	3,21	33,0	30,07
	E.M.	2,95	2,55	3,06	20,20	3,21	26,66	
C	E. F.	2,60	2,69	2,77	2,07	3,64	72,00	76,99
	E.M.	2,10	2,18	2,23	8,14	3,64	83,69	
D	E. F.	1,50	1,69	1,67	0,00	6,11	120,00	73,61
	E.M.	1,64	1,29	1,78	0,00	6,11	0,00	
E	E. F.	2,25	2,02	2,42	0,00	6,36	0,00	0,00
	E.M.	1,58	1,57	1,72	0,00	6,36	0,00	

Fonte: idesp.edunet.sp.gov.br

Apêndice D – Quadros Analisados

Quadro I – Escala dos Níveis de Proficiência Língua Portuguesa por série/ano – SARESP

Níveis de Proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a <325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/6%20-%20Escala_Profici%C3%AAncia_LPortuguesa.pdf

Quadro II – Escala dos Níveis de Proficiência em Matemática por série/ano – SARESP

Níveis de Proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/7%20-%20Escala_Profici%C3%AAncia_Matem%C3%A1tica.pdf

Quadro III – Dados do desempenho da rede pública estadual em Língua Portuguesa, comparando o desempenho dos alunos do estado nos anos de 2013 e 2014

Ano/Série	**2013**	**2014**
5º ano do EF	199,4	203,7
9º ano do EF	226,3	231,4
3ª série do EM	262,7	265,6

Fonte: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/02/medias-em-portugues-e-matematica-no-saresp-sobem-diz-secretaria.html

Quadro IV – Dados do desempenho da rede pública estadual em Matemática comparando o desempenho dos alunos do estado nos anos de 2013 e 2014

Ano/Série	2013	2014
5º ano do EF	209,6	216,5 B
9º ano do EF	242,6	243,1 B
3ª série do EM	268,7	270,4 AB

Fonte: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/02/medias-em-portugues-e-matematica-no-saresp-sobem-diz-secretaria.html

Quadro V – Metas de longo prazo para o IDESP 2030

Metas/Ano	5º ano EF	9º ano EF	3º ano EM
2030	7,0	6,0	5,0

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf

Quadro VI – IDESP das escolas estaduais nos últimos cinco anos

Segmento	2010	2011	2012	2013	2014
Anos Iniciais	3,96	4,24	4,28	4,42	4,76
Anos Finais	2,52	2,57	2,5	2,5	2,62
Ensino Médio	1,8	1,78	1,91	1,83	1,93

Fonte: idesp.edunet.sp.gov.br

Quadro VII – Focos da dimensão da Gestão Pedagógica

Gestão Pedagógica	
Avalia o trabalho pedagógico realizado na escola: atualização e enriquecimento do seu currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada à Proposta Pedagógica e com as necessidades de melhoria do rendimento escolar.	
Foco 1	Planejamento da Escola
Foco 2	Proposta Pedagógica e Planos de Gestão definidos e conhecidos por todos.
Foco 3	Currículo Oficial
Foco 4	Planejamento das aulas articuladas entre si, com proposta pedagógica e currículo.
Foco 5	Professor Coordenador
Foco 6	Formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos
Foco 7	Dificuldades de ensino (professores) e de aprendizagem(alunos).
Foco 8	Recuperação.
Foco 9	Utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos.
Foco 10	Respeito às diferenças individuais e a promoção da diversidade
Foco 11	Funcionamento das ATPCs[24].

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Quadro VIII – Focos da dimensão da Gestão Participativa

Gestão Participativa	
Avalia o nível de envolvimento do conjunto da escola na tomada de decisões, a real participação no Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e o grau de socialização das informações.	
Foco 12	Informação democratizada
Foco 13	Conselho Escolar e APM atuantes
Foco 14	Formação para os membros dos colegiados
Foco 15	Proposta pedagógica, plano de gestão e plano de recursos financeiros
Foco 16	Participação de pais, mães e responsáveis
Foco 17	Protagonismo Juvenil
Foco 18	Reflexão sobre temas potencialmente geradores de conflitos
Foco 19	Parceria com outras instituições

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Quadro IX – Focos da dimensão da Gestão dos Recursos Humanos

Gestão dos Recursos Humanos Avalia o trabalho de gestão tendo por referência o compromisso das pessoas (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) com a Proposta Pedagógica, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho.	
Foco 20	Professor Coordenador
Foco 21	Reunião da equipe gestora
Foco 22	Assiduidade, suficiência e estabilidade da equipe escolar.
Foco 23	Rotinas de trabalho e responsabilização
Foco 24	Formação externa

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Quadro X – Focos da dimensão da Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros

Gestão dos Recursos Físicos e Financeiros Avalia os serviços prestados pela escola em relação ao atendimento ao público, à manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como a utilização e aplicação dos recursos financeiros.	
Foco 25	Instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e materiais pedagógicos.
Foco 26	Conservação da escola
Foco 27	Uso dos ambientes da escola
Foco 28	Recursos financeiros
Foco 29	Acessibilidade
Foco 30	Ambiente escolar
Foco 31	Atendimento prestado pela escola
Foco 32	Equipamentos e materiais pedagógicos
Foco 33	Acessa[25]
Foco 34	Espaço para a prática de esportes
Foco 35	Espaço para refeições e merenda

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Quadro XI – Focos da dimensão da Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem

Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem	
Avalia os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem. Considera a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com a proposta pedagógica escolar.	
Foco 36	Avaliação do rendimento escolar
Foco 37	Taxas de aprovação e retenção
Foco 38	Acompanhamento dos resultados da escola
Foco 39	Análise dos resultados das diversas avaliações internas e externas
Foco 40	Faltas de alunos, evasão e abandono

Fonte: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pap_volume_2.pdf

Quadro XII – Caracterização dos participantes da pesquisa

Escola	Função	Formação Acadêmica	Pós-Graduação	Tempo na função/cargo
A	Diretor	Superior	Não	16 a 20 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Não	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
B	Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Não	16 a 20 anos
C	Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
D	Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
E	Diretor	Superior	Sim	16 a 20 anos
	Vice-Diretor	Superior	Sim	06 a 10 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	Até 05 anos
	Professor Coordenador	Superior	Sim	06 a 10 anos

Quadro XIII – Aspectos investigados nas entrevistas

PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES	
SARESP	**IDESP**
Oferece indicadores para subsidiar a tomada de decisões dos educadores?	E o sistema de bonificação por mérito? Você concorda com os critérios utilizados?
Reflete o real desempenho dos alunos?	Quais os impactos, positivos e negativos, causados na escola, com a publicização dos resultados?
Constitui um indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido?	Constitui um indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido?
Contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?	Contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?

Quadro XIV - Aspecto investigado: O SARESP oferece indicadores para subsidiar a tomada de decisões dos educadores?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
SARESP	A	*[...] sim, é um norte, uma diretriz, objeto de estudo. Traz a visão da realidade.* *[...] não concordo. É o resultado dele por ele mesmo.* *[...] sim, ele é estudado e discutido com toda equipe escolar para levantamento das potencialidades e fragilidades dos alunos.* *[...] sim, percebemos que não houve discrepância em relação a AAP, mas havia outra expectativa em relação ao EM.*
	B	*[...] na verdade ele é um parâmetro, mas não há clareza para todos os professores como indicador.* *[...] entra o papel da coordenação pedagógica.*
	C	*[...] dão subsídios, mas muitos professores não fazem uso dos resultados obtidos.* *[...] oferece, mas depende se o professor utiliza ou não. Tem os relatórios, as matrizes, tem tudo...*
	D	*[...] parcialmente, mas colabora. Não é o fator principal. Antes o resultado vinha por aluno, hoje vem por escola.* *[...] O SARESP é igual para todas as escolas, mas as escolas possuem características diferentes.* *[...] a redação refletia melhor, mas hoje o resultado vem por diretoria.* *[...] o SARESP virou bônus.*
	E	*[...] totalmente não. Ele só cobra... Parcialmente. Ele abrange situações em que a escola é envolvida e não tem como estar resolvendo. Exemplos: evasão, falta de compromisso, defasagem.* *[...] da mesma maneira que ficou estigmatizada a promoção direta, também ficou estigmatizado que o SARESP é para o professor ganhar bônus...* *[...] não há retorno da prova, do resultado individual por aluno. Talvez os subsídios fossem maiores. As escolas particulares têm...* *[...] eles (alunos) falam que é fazer por fazer, pois não tem uma resposta do resultado.*

Quadro XV – Aspecto investigado: Os resultados do SARESP refletem o real desempenho dos alunos?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
SARESP	**A**	*[...] parcialmente. Há muitos fatores que interferem.* *[...] não, pois há fatores que interferem: falta de interesse; alunos com resistência; falta de compreensão do sentido da avaliação; alunos que acham que a prova é para o professor ganhar dinheiro. A escola tem feito um trabalho de convencimento.* *[...] as provas, muitas vezes, não correspondem à vivência dos alunos.* *[...] existe o fator emocional e a competência do aplicador, falta de interesse; alunos com resistência; falta de compreensão do sentido da avaliação.* *[...] a escola tem feito um trabalho de convencimento.*
	B	*[...] parcialmente. Há muitos fatores que interferem, como por exemplo: o interesse do aluno.* *[...] às vezes ele não estava bem no dia e por isso não faz uma boa prova. Outros não têm consciência da importância da avaliação.* *[...] muitos acham que é apenas para dar bônus ao professor.* *[...] os alunos do 9 º ano são mais ingênuos, mas os da 3ª série do EM, chegam até a boicotar a prova.*
	C	*[...] reflete, neste ano que passou, reflete. Por que o que a gente percebeu é que eles se empenharam...* *[...] quando fazemos a análise, receber bônus ou não é o mais importante. Foi o que falamos com os professores. Temos uma clientela com nota muito ruim. Tentamos colocar para o professor a importância dele trabalhar com o currículo. Foi essa a discussão ontem no ATPC.* *[...] a gente percebe que sim, no ano passado saímos muito felizes, independente do resultado da prova, pois eles fizeram a prova. Realizamos um trabalho de conscientização com alunos e também alguns combinados e acordos para que eles fizessem a prova.* *[...] saímos daqui felizes porque percebemos que eles se dedicaram ao fazer a prova, gastaram tempo, mesmo os alunos com mais defasagem.* *[...] em 2011 a gente zerou pois houve boicote por parte de alunos.* *[...] há muitos fatores que interferem. Em 2011 tivemos um boicote e muitos alunos não fizeram a prova.*

	D	*[...] não. Como aplicadora do SARESP, percebo que muitos alunos sabem responder as questões, mas não sabem passar para o gabarito.* *[...] eles dizem (alunos), o SARESP é para o professor, no ano que vem, trocar de carro.* *[...] outro ponto é que o aluno não compreende a importância da avaliação, pois o resultado individual não vem para ele, apenas os dados gerais da escola. Diferente do ENEM.* *[...] muitos alunos dizem que o SARESP é apenas para pagar bônus para o professor*
	E	*[...] não, não mesmo. Voltamos no ponto da falta de comprometimento do aluno.* *[...] é a última atividade do ano. Os alunos vêm, fazem a prova, vão embora, sem retorno algum. Vem fazer por obrigação. Não quer demonstrar conhecimento. Não traz benefícios para ele. Não se preocupam, não sabem os resultados, não há apoio da família.* *[...] a família também não apoia. Fazemos reunião com os pais para falar sobre a importância do SARESP. A escola convida os pais para reunião de orientação e conscientização, mas poucos vêm.* *[...] eles não mostraram interesse. Quando falamos com os alunos eles dizem: "Mas quem ganha o bônus é vocês".* *[...] a Diretoria de Ensino até fez uma Orientação Técnica com o Grêmio no sentido de ele auxiliar e apoiar o SARESP, mas eles dizem que o SARESP é apenas para o professor ganhar bônus.*

Quadro XVI – Aspecto Investigado: Você considera que o desempenho dos alunos no SARESP, por compor um dos critérios do IDESP, juntamente com o fluxo escolar, constitui, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
SARESP	**A**	*[...] parcialmente. Por conta dos mesmos fatores. O SARESP deveria ser separado do fluxo.* *[...] o Conselho e o Promotor mandam os alunos, mas muitos não querem estudar. Problemas de evasão. O Conselho Tutelar pede lista dos alunos evadidos e depois manda a escola matriculá-los novamente, e o fluxo compromete o resultado da avaliação.* *[...] quando fui divulgar o resultado, uma professora reclamou: "Até quando pagaremos o ônus de alunos que abandonam, evadem e comprometem o resultado da escola?"*
	B	*[...] o SARESP sim. Ele mostra a realidade, mas o fluxo não. Eles têm que estar desvinculados.*
	C	*[...] sim, constitui. Porque eu só consigo saber se ele está aprendendo ou não é quando ele está sendo avaliado.* *[...] podemos fazer uma comparação com as outras avaliações.* *[...] percebemos também diferentes desempenhos das turmas, dependendo do professor.*
	D	*[...] não. O resultado é irreal e o fluxo contribui.* *[...] a gente tira pelas oitavas do ano passado que não eram boas e a gente atingiu. O médio que achávamos que teria bom resultado, não deu .* *[...] não entendemos como isso aconteceu...*
	E	*[...] parcialmente. As turmas são diferentes. Tivemos uma turma excelente, mas as que vieram atrás são mais fracas.* *[...] há também alunos bons que não se empenham porque querem retorno... são imediatistas.*

Quadro XVII – Aspecto investigado: O SARESP , como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
	A	*[...] parcialmente. A avaliação deveria ser além do SARESP. Deveria ser avaliada a prática da escola no cotidiano.* *[...] o SARESP deveria ser um item apenas. As avaliações internas são muito mais importantes.* *[...] o SARESP muitas vezes não está em consonância com o que sabem, com o que está proposto no currículo. Não há devolutiva específica para o aluno.*
	B	*[...] sim. Através da avaliação se percebe o que estão aprendendo, o trabalho das salas e entre os professores.*
	C	*[...] parcialmente. A avaliação em Processo contribui mais, pois está mais próxima da realidade do aluno.* *[...] O SARESP está distante do que eles veem... ele não muda o formato.*
	D	*[...] parcialmente. Não dá para jogar fora... é um indicador. Se fosse melhor trabalhado...* *[...] se pegarmos o resultado da avaliação diagnóstica, é melhor... ela é mais próxima da gente. Não vemos mudança no SARESP, por mais reclamação que há, não vemos mudanças.* *[...] a verdade é que os alunos só valorizam os benefícios que recebem (Bolsa Família).*
	E	*[...] é um avanço, mas tem uma série de problemas que precisam ser revistos.*

Quadro XVIII – Aspecto investigado: O IDESP, como indicador educacional voltado à questão da qualidade do ensino, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da educação?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
IDESP	A	*[...] não. Quando penso só no SARESP (competências, habilidades, defasagens) até pode ser, mas quando olho o IDESP (fluxo), há fatores que estão além da alçada da escola.* *[...] muitos pais estão acomodados com o Bolsa Família e não compreendem que a aprendizagem é essencial. Querem o benefício, mas não estão preocupados com a aprendizagem.* *[...] os valores estão alterados. A visão é imediatista, e não de futuro.*
	B	*[...] o IDESP não, em decorrência do fluxo. Muitas vezes o fluxo não depende da escola. Há matrículas realizadas pela Diretoria de Ensino, pela Promotoria. Tem também muito problema com droga.* *[...] não temos problemas gritantes, mas interfere muito. A avaliação interna respeita o ritmo do aluno. A avaliação externa é única para todos.* *[...] a importância acaba sendo dada ao financeiro.*
	C	*[...] o fluxo é relativo. Temos muito problema de evasão no noturno. Por exemplo, os alunos da noite que trabalham muito durante o dia têm a tendência à evasão. E não é falta de ligar...* *[...] aqui temos um combinado, mantemos a ética. Não se muda resultados para alcançar bonificação. Nosso trabalho é sério. Aprovamos os que têm condições de prosseguir e os que não têm ficam mais um ano na mesma série.* *[...] também reforçamos que, para haver reposição das aulas, tem que ter justificativa das faltas.* *[...] há escolas que mudaram sua prática para alcançar o bônus. Promoção pela promoção, alunos que faltaram quatro meses e foram promovidos. Alcançaram o sucesso a princípio... mas e depois? Como vão fazer pra manter?*
	D	*[...] depende... a evasão atrapalha muito... tem alguns alunos que trabalham, que a família não conseguem mandar...* *[...] parcialmente. Não dá para jogar fora... só tinha que melhorar um pouquinho. Voltar mais para a realidade.* *[...] mas os alunos só valorizam os benefícios que recebem. A Bolsa Família da vida, eles não cortam. Se ele ficar sem receber algum mês, ele volta, justifica, e eles recebem todo o atrasado. O governo tá investindo em uma coisa que não está tendo retorno.*

	E	*[...] ajuda, mas o fluxo foge à alçada da escola. Foge da capacidade da escola de poder controlar. Tem muita droga, violência.* *[...] no ano passado, alguns alunos foram embora da escola para outra cidade, não se matricularam em lugar nenhum e entraram no fluxo da escola. Tivemos que entrar em contato com o Conselho Tutelar da cidade para entrar em contato com os conselhos das outras cidades. Só desses casos, tivemos uns quatro. Foram embora de XXXX e não tivemos como saber pra que cidade que foram.* *[...] tem alunos que se envolvem com drogas, tráfico... Esses você não consegue fazer voltar para a escola.* *[...] tivemos alguns casos em que a Promotoria, o Conselho e a Diretoria mandam o aluno para a escola. Tem aluno que vem e vai, vem e vai. Teve um caso que o Promotor não quis saber e mandou matricular... era um Liberdade Assistida, na antiga 5ª série, com criancinhas, mas por obra divina ele se alongou (sumiu).*

Quadro XIX – Aspecto investigado: Na sua opinião, o professor alterou a sua atuação com relação à prática docente em decorrência do SARESP E IDESP?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
SARESP E IDESP	A	*[...] após a publicação dos resultados deste ano, os professores têm procurado trabalhar melhor o caderno.* *[...] a coordenação tem orientado os professores no desenvolvimento de atividades relativas ao SARESP, estudado as matrizes de referência e os relatórios pedagógicos.* *[...] a cada ano, os professores têm desempenhado melhor os estudos em cima dos resultados.*
	B	*[...] o coordenador tenta ajudar. Queria que eles mudassem as estratégias.* *[...] eles procuram atender as especificidades da sala.* *[...] os conteúdos são colados atrás do diário. O coordenador auxilia...*
	C	*[...] é uma luta constante para que eles mudem.* *[...] parcialmente. Os materiais são estudados em ATPCs, Planejamento, replanejamento e no Dia de Estudo do SARESP, mas nem todos estudam por conta.* *[...] alguns professores procuram trabalhar de maneira diferenciada, procurando sanar as habilidades e competências não desenvolvidas, utilizando os relatórios do SARESP e as matrizes de referência.* *[...] é arma na cabeça o tempo inteiro, é uma cobrança. Indo na sala o tempo inteiro. A gente exige mais... é igual aluno... Em reunião é uma maravilha, mas na hora de pôr em prática...* *[...] trabalhamos para melhorar os níveis de desempenho. Há professores, inclusive, que fazem grupos de estudos em turno diverso, tanto com alunos que apresentam maiores defasagens, quanto para alunos que estão no nível adequado, mas, infelizmente, nem todos são assim.* *[...] muitos nem se apropriam dos dados e trabalham como querem.*
	D	*[...] sim, todo material que vem é estudado em ATPC, mas nem todos mudam a prática. Uns mudam um pouco.* *[...] alguns professores estudam o material e, uma vez por semana, trabalham questões do SARESP com os alunos. Há professores*

		compromissados, que veem a necessidade de mudar. *[...] a AAP também é utilizada pelos professores.* *[...] levantamento das habilidades não desenvolvidas pelos alunos. Tem o trabalho de melhorar os níveis de desempenho. Aqueles que estão abaixo do básico para o básico, do básico para o adequado. O Professor XXX de Matemática, trabalha com os alunos bons, no período contrário. A professora YYY trabalha mais com os alunos mais fracos.* *[...] a coordenação assiste às aulas e percebe muitas mudanças em alguns professores.*
	E	*[...] os materiais do SARESP, o professor usa sim. Os professores, uma vez por semana, fazem estudo do SARESP, e trabalham com os alunos questões do SARESP e da Avaliação em Processo.* *[...] parcialmente, e olhe lá. Estamos cobrando bastante deles agora. Estamos entrando na sala de aula e assistindo mesmo.*

Quadro XX – Aspecto investigado: Qual a sua opinião sobre o sistema de bonificação por mérito?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
SARESP E IDESP	A	*[...] não concordo. Quando os segmentos obtêm resultados diferentes, divide a equipe.* *[...] não é justo. Não retrata a realidade da escola. O aluno não é avaliado com ele mesmo, ou seja, o seu desenvolvimento. Necessita-se sempre de turmas melhores a cada ano para obtenção das metas.* *[...] premiar pelo desempenho vai muito além do SARESP.* *[...] quando uma série avaliada não alcança a meta estabelecida, todos são prejudicados, inclusive os funcionários. Eles questionam: por que não recebi se fiz o meu trabalho, não faltei?* *[...] qual o reconhecimento do nosso trabalho? Muitos são comprometidos, se desdobram, se empenham, mas não têm seu trabalho reconhecido. Portanto, a política de bonificação é injusta.*
	B	*[...] não é justo. Quando recebemos pouco, ficamos tristes, quando recebemos muito é bom, nos sentimos valorizados, vem a calhar.* *[...] ela é uma loteria. Professor com bônus fica motivado, professor sem bônus fica desanimado.*
	C	*[...] algo que achei errado é que trabalhamos em conjunto, e eles dividem a bonificação por segmento. Isso divide os colegas... deveria ser a média da escola.* *[...] não somos contra a bonificação, mas seus critérios estão errados. Da maneira que está posto, divide os segmentos e causa muito desconforto nos professores.* *[...] toda empresa tem bonificação. É preciso adequar os critérios.*
	D	*[...] não concordamos. É injusto. É duro você ver um bom professor não ganhar nada. É claro que é gostoso receber o benefício, mas é muito duro quando você vê um bom professor não receber nada.* *[...] a bonificação é injusta porque a escola depende sempre de alunos melhores a cada ano, e isso nem sempre acontece. Às vezes, as turmas evoluíram em relação a elas mesmas, mas não em relação aos alunos que fizeram a prova no ano anterior, e isso não se leva em conta. Às vezes, dentro do limite dele, ele melhorou, mas não atingiu a meta do aluno do ano anterior.* *[...] outra questão são os descontos. Por exemplo, licença-prêmio*

		desconta na bonificação, sendo que ela é um prêmio para o professor ou funcionário que não faltou. Licença-nojo também desconta, sendo que é um fator que independe de nós. Quem quer perder alguém da família? Ninguém, não é? A vice-diretora perdeu o pai ano passado, e teve desconto na bonificação. Os critérios são incoerentes. Licença-nojo é algo que você não prevê.
	E	*[...] não ganhei, é uma porcaria, é um demérito à minha pessoa... depois de trabalhar tanto nessa escola...* *[...] o bônus, acho merecido, mas concordamos parcialmente, pois não sabemos como são os critérios... eles não são explícitos...* *[...] hoje o mérito está em muitos lugares. O que não concordamos é com os critérios. Exemplo: há escolas com índices menores, metas mais baixas que a da nossa escola, e que ganharam bônus.* *[...] a questão do entorno também não está clara. A realidade da nossa vila é triste... é um ponto muito forte de droga. O tráfico de drogas na nossa região é intenso... é o principal ponto.* *[...] antigamente, tinha até medo de vir prá cá. Quando eu escolhi o cargo de diretor aqui falaram pra mim: "Você vai para o fura-bucho?"*

Quadro XXI – Aspecto investigado: Se você pudesse fazer qualquer alteração nos critérios utilizados para a bonificação por mérito, qual seria?

Indicador	Escola	O que dizem os gestores
SARESP E IDESP	A	*[...] atuação e avaliação por segmento, individual, levando em consideração o cotidiano da escola. O aluno tem que ser cobrado de alguma maneira, pois muitos simplesmente não querem fazer a prova. Dizem: eu não fiz porque não quero dar dinheiro para ninguém.* *[...] cada sala deveria ser avaliada com ela mesma, ano após ano, ver sua evolução.* *[...] nossa escola teve uma turma muito boa de 8ª série em 2009. Essa turma alcançou a meta e depois, quando estavam na 3ª série do EM, também bateram a meta. A meta foi muito alta e as outras turmas que vieram não conseguiram alcançá-la, mas só que elas melhoraram em relação a elas mesmas. Até hoje são comparados com essa turma.* *[...] a secretaria cobra que as escolas avaliem seus alunos de maneira formativa, valorizando seus avanços, mas ela mesma não faz assim, pois as turmas são avaliadas com as outras e precisam sempre de turmas melhores.*
	B	*[...] o melhor seria tirar o fluxo do cômputo do IDESP.* *[...] o ideal seria ter um valor mínimo para todos, para não haver desmotivação.* *[...] acho que, se a escola que atinge a meta recebe o bônus... se ela vai além da meta, deveria receber outros benefícios.*
	C	*[...] assiduidade, frequência. Valorizar quem trabalha – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas.* *[...] mudar algum critério em relação ao aluno. Também é preciso impor algum critério ao aluno que tivesse bom desempenho (no adequado ou avançado), como, por exemplo, atrelar a entrada às universidades ou cursos técnicos. Exemplo: se ele teve bom desempenho no 6º, 9º e 3ª série do EM, já entraria numa faculdade.* *[...] a bonificação deveria ser a média para todos os docentes, e não por segmento. Por exemplo, se só o Ensino Médio bate a meta, o professor do Ensino Fundamental também deve receber, pois esse aluno passou por ele. Ele deu suporte na formação desse aluno anteriormente.*

	D	*[...] assiduidade – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas.* *[...] o aluno deveria ser cobrado de alguma maneira, senão ficaremos fazendo malabarismos para que ele faça uma boa prova.* *[...] a bonificação não deveria ser por segmento.*
	E	*[...] a estrutura do SARESP em si permaneceria, mas os conceitos deveriam ser analisados de uma outra forma, incluindo a questão da evasão do fluxo, da movimentação da própria escola, com base nos dados anteriores. Fazer um histórico das movimentações.* *[...] estudar as escolas de riscos – tipo de comunidade que é atendida, se é central, ou não, pois, de certa forma, é generalizado;* *[...] estudar casos de alunos encaminhados por Promotoria, Conselho Tutelar, Diretoria de Ensino. Alunos que vão embora e não sabemos para onde vão. Dá a impressão que a escola colocou para fora e não está nem aí.* *[...] deve acompanhar a meta da turma com ela mesma, verificar se houve avanço no desempenho dela. Exemplo: Verificar a turma do 9º, como ela foi no 7º ano, se os alunos evoluíram em relação a eles mesmos. Há diferenças de professor e de turmas.* *[...] assiduidade – é preciso rever os critérios dos tipos de faltas. Há professores que faltaram muito e receberam mais que outros. Os critérios não estão claros. Não tem clareza, tem? Teve uma professora que faltou mais (abonadas, justificadas e injustificadas), recebeu o bônus, entrou na sala dos professores e tirou um sarro nos professores.* *[...] a divulgação das notas para os alunos refletiria positivamente.* *[...] essa nota deveria ser antecipada e entrar para o 4º bimestre.*

Quadro XXII – Aspecto investigado: Quais os impactos, positivos e negativos, causados na escola, com a publicização dos resultados do IDESP?

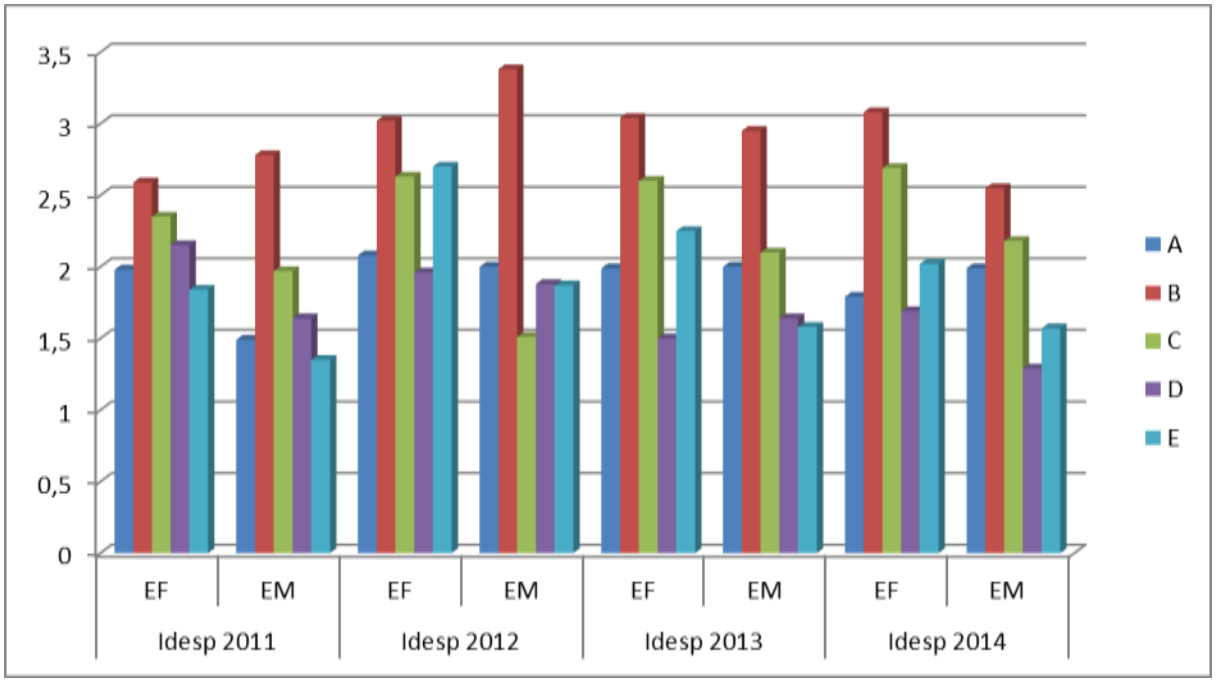
Indicador	Escola	O que dizem os gestores
IDESP	**A**	**Positivos**: *[...] melhora a autoestima do professor; se sentem valorizados.* ***Negativos:*** *[...] escolas que alcançam metas com índices menores desmotivam as escolas que não bateram as metas porque seus índices já estão altos. A escola se sente desmotivada, desvalorizada.* *[...] a SEE poderia cobrar da escola se ela tivesse autonomia para escolher seus professores para trabalhar. Há na rede professores que têm defasagem na formação acadêmica, não dominam o currículo, têm dificuldade de gestão de sala de aula. Como cobrar avanço do alunos se muitos profissionais não dão conta da sala de aula e o diretor não pode fazer nada a respeito dele?* *[...] a SEE diz que a escola tem que investir na formação dos docentes. Formação Continuada é uma coisa, má formação acadêmica é outra. Há professores com problemas emocionais, de falta de equilíbrio, de gestão de sala de aula, e o diretor fica de mãos atadas.* *[...] há casos em que o coordenador tem que assistir aula direto de determinados professores para que eles consigam dar aula. Até que ponto o gestor é responsável pelo resultado da escola se ele não tem autonomia para determinadas decisões?*
	B	***Positivos:*** *[...] reconhecimento, valorização e motivação.* *[...] o SARESP é uma bela política pública. A própria escola trabalha a favor ou contra ela mesma* ***Negativos:*** *[...] a comunidade não entende o SARESP. Acha que a prova é para dar dinheiro ao professor. A mídia reforça isso.* *[...] alcançamos parcialmente, por isso há desmotivação pelo fato de o funcionário receber mais que o coordenador do Ensino Médio.* *[...] causa muita divisão entre os pares.* *[...] mal-estar entre os docentes, comparação de valores, desvalorização e desmotivação para o trabalho*.

IDESP	**C**	***Positivos:*** *[...] reconhecimento, valorização e motivação;* *[...] reconhecimento de melhor escola – propaganda boca a boca. Mesmo falando dos resultados do SARESP/IDESP com os pais, eles não têm muita ideia do que se trata. Para eles, o critério de melhor escola está em disciplina, organização, professores que não faltam muito e o que acontece nos arredores da escola.* ***Negativos:*** *[...] faxina na escola: algumas escolas mandam alunos embora para alcançar as metas ou só recebe alunos com bom desempenho. Não temos o melhor índice, mas trabalhamos com todos e não excluímos ninguém.* *[...] mal-estar entre os docentes, comparação de valores, desvalorização e desmotivação para o trabalho.*
	D	***Positivos:*** *[...] reconhecimento, valorização e motivação.* ***Negativos:*** *[...] se tornar escola prioritária não tem coisa pior: é humilhante a expressão. Parece que você não fez nada, não trabalha, não tem projetos. A nível de Diretoria, escolas vizinhas, uma escola consegue outra não, vai chegar um tempo que não se atinge mais. É a realidade dele...* *[...] frustração, principalmente quando você sabe que a equipe ralou...* *[...] as metas serão um eterno zigue-zague... não passará daquilo. Um ano você alcança e ela fica mais alta. No outro você não alcança e ela cai... A meta para 2030 nunca será uma realidade na maioria das escolas, mas apenas para uma minoria das escolas e, ainda assim, em um ou outro ano.* *[...] causa muita divisão entre os pares... Ele deveria ser eliminado e o investimento deveria ser no salário. Por exemplo, as empresas tem bonificação, participação nos lucros, mas isso não depende dos consumidores.* *[...] mal-estar entre os docentes, comparação de valores, desvalorização e desmotivação para o trabalho.* *[...] todo mundo trabalha junto o ano inteiro. Então só um segmento alcança a meta. Aí vem o SARESP e divide todo mundo porque premia apenas um grupo. Esse ano até que elas foram discretas.*

IDESP	**E**	***Positivos:*** *[...] o pessoal que recebeu fica naquela euforia. O valor até assusta.* *[...] motivação, reconhecimento.* ***Negativos****:* *[...] uma revolta, uma choradeira, foi uma revolta de indignação, porque o trabalho foi árduo e ferrenho.* *[...] chegamos a ponto de buscar alunos em casa, foi um trabalho árduo... Gerou desmotivação.* *[...] houve um problema sério com alunos briguentos. Eu saí com a coordenadora na "camionetona" dela e fomos na casa da aluna briguenta, com uma mãe barraqueira, o carro dela até ficou atolado no rio.* *[...] muita tristeza, abatimento, abala, mexe com a autoestima.* *[...] mal-estar entre os colegas. Teve um ano que a PC do Médio não recebeu nada e a PC do Fundamental recebeu uma bolada. A coitada aqui não recebeu um centavo. Ela trabalhou muito mais que a outra...*

Apêndice E – Gráficos Analisados

Gráfico 1 – Evolução do IDESP das escolas A, B, C, D e E – 2011 a 2014



Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br