

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**AMANDA POLATO**

**A RELAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA  
ESCALA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS  
ESTADUAIS DO INTERIOR DE SÃO PAULO**



Rio Claro  
2014

AMANDA POLATO

A RELAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS  
PÚBLICAS ESTADUAIS DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biotecnologia, Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -  
Campus de Rio Claro, como parte dos  
requisitos para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Rio Claro

2014

379.2 Polato, Amanda  
P762r A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo / Amanda Polato. - Rio Claro, 2014  
172 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Educação e Estado. 2. Política educacional. 3. Índices de desempenho. I. Título.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
CAMPUS DE RIO CLARO  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO:** A RELAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO INTERIOR DE SÃO PAULO

**AUTORA:** AMANDA POLATO

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA  
USP - Ribeirão Preto

Data da realização: 20 de agosto de 2014.

## AGRADECIMENTOS

À professora Regiane Helena Bertagna, pela orientação, pelos conselhos, pelas palavras amigas e, principalmente, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis que antecederam ao exame de qualificação e a defesa;

À professora Raquel, que desde a graduação atuou no sentido de fomentar minhas inquietações a respeito da política educacional brasileira, que, mais tarde, tornou-se o fio condutor de todos os meus trabalhos. Agradeço ainda pelo incentivo à minha entrada no Greppe, que muito contribuiu para minha formação e para o desenvolvimento desta pesquisa;

A todos os participantes do Greppe, que deram contribuições significativas ao longo desses anos que permaneci no grupo;

À Carol, que se tornou um grande presente desse curso, amiga doce e gentil para todas as horas, que como ninguém soube ouvir e aconselhar;

Aos professores e gestores das escolas envolvidas na pesquisa, principalmente aqueles que permitiram as observações em sala de aula e aqueles que, gentilmente, concederam as entrevistas;

Aos meus pais, Carmen e Antonio, e meu irmão, Netto, por todo o carinho e incentivo, por acreditarem nesse projeto, pela motivação incessante ao longo desses anos, pelo apoio e compreensão nos momentos de maior tensão, por não me deixarem desanimar e por estarem sempre a disposição para uma palavra de conforto;

Ao João, que me trouxe calma e tranquilidade em todas as etapas da pesquisa, que soube pacientemente me escutar e aconselhar em cada dúvida, que compreendeu minhas ausências ao longo do caminho, que me deu energia para prosseguir, que esteve ao meu lado em todas as decisões, desde a minha entrada no Greppe até o momento da redação final deste trabalho. Enfim, por estar ao meu lado...

A todos meus sinceros agradecimentos.

Amanda Polato

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as avaliações em larga escala se relacionam com a organização do trabalho escolar. Para tanto foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo. Nessas escolas foram observadas as reuniões de planejamento, as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, além de entrevistas com os professores e gestores, análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Para tratar das avaliações em larga escala também foram exploradas as políticas educacionais que deram origem a elas, e a influência de uma instituição financeira internacional, o Banco Mundial. É apresentado ainda as principais avaliações em larga escala e os índices gerados por meio delas, autores que defendem sua criação e uso e aqueles que são contrários a isso. Para finalizar, são apresentados e analisados os dados coletados, que indicam que o SARESP, mais do que outras avaliações, tem um papel central nas duas escolas pesquisadas e que seu cotidiano tem se baseado nelas.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Índices de desempenho. Organização do trabalho escolar. Política educacional.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze how large-scale assessments are related to the school organization and management. It was conducted a qualitative and ethnographic research in two public schools of the state of São Paulo. It was observed their strategic planning meetings, collective pedagogical work class, portuguese and mathematic classes for 9th primary education grade, as well as interviews with teachers and administrators, analyses of the school's political pedagogic projects and literature review about these topics. Aiming to study the large-scale assessments, the educational policies, which gave rise to these assessments, were analyzed and correlated with the influence by the international financial institution, World Bank. The main large-scale assessments and the indicators generated by them was presented with some authors who are favor with their creation and practice and authors who are against them. Finally, the collected data was presented with their analyses. It was indicated that the SARESP assessment, more than others assessments, has a central role in both schools examined and their routine has been based on large-scale assessments.

**Key-words:** Large-scale assessment. Performance indices. Organization of school work. Educational policy.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Desempenho dos grupos de NSE na Prova Brasil.....	45
Tabela 2 - Metas de longo prazo .....	50
Tabela 3 - Carga horária das observações nas escolas A e B em 2013. ....	79
Tabela 4 - IDEB observado e metas das 8ª séries da escola A e outras referências.....	86
Tabela 5 - IDESP observado e metas das 8ª séries da escola A e outras referências .....	86
Tabela 6 - IDESP observado e metas dos 3º anos da escola A e outras referências .....	86
Tabela 7 - IDEB observado e metas projetadas dos 9º anos da escola B e outras referências.....	117
Tabela 8 - IDESP observado e metas dos 9º anos da escola B e outras referências.....	117
Tabela 9 - IDESP observado e metas dos 3º anos da escola B e outras referências.....	117

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Descrição dos níveis de desempenho .....	49
Quadro 2 - Temas observados nas reuniões de planejamento .....	111
Quadro 3 - Temas centrais dos ATPCs e sua recorrência na escola A.....	111
Quadro 4 - Temas observados nas reuniões de planejamento .....	142
Quadro 5 - Temas centrais dos ATPCs e sua recorrência na escola B.....	142



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEAB: Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BM: Banco Mundial  
BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento  
CEPAL: Comissão Econômica Para a América Latina  
CETTP: Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas  
DE: Diretoria de Ensino  
ECIEL: Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana  
ENCCEJA: Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos  
EF: Ensino Fundamental  
EM: Ensino Médio  
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio  
FGV: Fundação Getúlio Vargas  
FHC: Fernando Henrique Cardoso  
FMI: Fundo Monetário Internacional  
FUNDEF: Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
IC: Índice de Cumprimento das Metas  
ID: Indicador de Desempenho  
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
IF: Indicador de Fluxo  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LP: Língua Portuguesa  
MAT: Matemática  
MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado  
MEC: Ministério da Educação  
NCLB: No Child Left Behind  
NSE: Níveis Socioeconômicos  
OMC: Organização Mundial do Comércio  
PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDRAE: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado  
PISA: Programme for International Student Assessment  
PNLD: Plano Nacional do Livro Didático  
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SAEP: Sistema de Avaliação da Educação Primária  
SARESP: Sistema de Avaliação do Sistema Escolar do Estado de São Paulo  
SEE/SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo  
TRI: Teoria de Resposta do Item

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. O CAMINHO ATÉ AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O BANCO MUNDIAL E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO .....	15
2.1. O Banco Mundial .....	16
2.1.1. Banco Mundial e sua relação com o Brasil .....	18
2.1.2. O Banco Mundial e as recomendações para a educação .....	19
2.2. A Reforma do Estado brasileiro .....	26
2.2.1. O Estado gerencial e o discurso de qualidade como base das atividades regulativas da educação.....	31
3. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR .....	39
3.1. Avaliação e Avaliação em larga escala .....	39
3.2. A trajetória das avaliações em larga escala .....	41
3.3. Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB).....	43
3.3.1. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) .....	46
3.4. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).....	47
3.4.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Estado de São Paulo (IDESP) .....	48
3.4.2. Reforma curricular.....	51
3.5. Outras avaliações em larga escala .....	55
3.6. A avaliação em larga escala em debate .....	56
3.7. Organização do trabalho escolar.....	68
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	75
4.1. A trajetória da pesquisa .....	75
4.2. Metodologia da pesquisa .....	77
5. OS DADOS OBTIDOS NAS ESCOLAS A E B .....	83
5.1. Escola A.....	83
5.1.1. Breve descrição da turma observada .....	87
5.2. Os sujeitos da pesquisa .....	88
5.3. Compreensão a respeito da avaliação e avaliação em larga escala .....	88
5.3.1. Discussão sobre o currículo e currículo oficial do estado de São Paulo .....	92
5.3.2. Planos de ensino .....	95

5.3.3. Orientação e debate acerca das avaliações em larga escala.....	98
5.3.4. Procedimentos adotados pelos professores e gestores com relação às avaliações em larga escala.....	105
5.3.5. Organização do trabalho pedagógico e escolar. ....	110
5.4. Escola B.....	115
5.4.1. Breve descrição da turma observada .....	118
5.4.2. Os sujeitos da pesquisa .....	119
5.4.3. Compreensão a respeito da avaliação e avaliação em larga escala .....	119
5.4.4. Discussão sobre o currículo e currículo oficial do estado de São Paulo .....	123
5.4.5. Planos de ensino .....	126
5.4.6. Orientação e debate acerca das avaliações em larga escala.....	129
5.4.7. Procedimentos adotados pelos professores e gestores com relação às avaliações em larga escala.....	134
5.4.8. Organização do trabalho pedagógico e escolar. ....	141
5.5. O que revelam os dados.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	152
REFERÊNCIAS .....	159
APÊNDICE 1 .....	165
APÊNDICE 2 .....	166

## 1. INTRODUÇÃO

Na década de 1990, emergiu no Brasil uma série de avaliações educacionais, elaboradas e aplicadas por agentes externos à escola. Mais de duas décadas depois, essas avaliações se multiplicaram em vários âmbitos e modalidades: internacionais, nacionais, estaduais e municipais, voltadas, principalmente, para o Ensino Fundamental, ciclos I e II, Ensino Médio e Ensino Superior.

Considera-se os anos 1990 como um marco para as avaliações em larga escala, não por ser a década de sua consolidação, mas por ser nesta década em que ficou mais evidente e quando foi implantada de fato escolas públicas, e foi neste período que o Brasil passou pela chamada Reforma do Estado, que também ocorreu em outros países, e que levou a uma reforma educacional. Não só o setor educacional passou por diversas mudanças, mas a necessidade de regulação e fiscalização do Estado gerencial trouxe consigo um Estado avaliador, que nas escolas se fez presente por meio de avaliações em larga escala e assim o mérito, o esforço individual passou a ser valorizado.

Foi também na década de 1990 que o Brasil passou a firmar contratos com o Banco Mundial no tocante à educação, e dentre as recomendações do Banco estava a reforma educacional, com a ênfase nas avaliações de desempenho e na vigilância dos seus resultados, principalmente no Ensino Fundamental, modalidade de ensino que, segundo a instituição financeira, deveria receber mais atenção e investimento que as demais.

Foi a partir do aumento do número de avaliações em larga escala e da intensificação do seu uso nas escolas, que surgiu o interesse de pesquisar no interior de uma escola estadual qual é a relação entre essas avaliações e a organização do trabalho escolar, e compreender a visão dos professores, gestores a respeito da temática. Este, portanto, é o objetivo principal desta pesquisa.

Para isso, foram escolhidas duas escolas estaduais do interior de São Paulo. O caso paulista pareceu interessante, pois este estado tem uma avaliação em larga escala e um índice de desenvolvimento da educação próprio, além de realizar a avaliação nacional, também vinculado a um indicador de desempenho.

Outros objetivos que nortearam esta pesquisa foram:

- Analisar se e como as avaliações em larga escala influenciam o trabalho da escola;

- Analisar o papel das avaliações em larga escala nas unidades escolares pesquisadas;
- Analisar como os atores da escola compreendem as avaliações em larga escala e seus resultados;
- Verificar a opinião de professores e gestores quanto às avaliações em larga escala;
- Analisar o uso dos resultados das avaliações em larga escala.

O capítulo 1 apresenta os processos políticos e educacionais que levaram a sua ênfase nas escolas públicas. Analisa-se a relação do Brasil com o Banco Mundial e as recomendações que, de alguma maneira, influenciaram a educação, a Reforma do Estado e a conseqüente reforma educacional ocorrida na década de 1990, tendo como um dos precursores o presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro Luis Carlos Bresser Pereira. São exploradas também as características da educação do Estado gerencial e regulador que se configurou no seio dessa Reforma, com sua definição de qualidade. Ainda nesse capítulo são utilizados documentos oficiais da Reforma do Estado bem como do Banco Mundial, além de autores como o próprio Bresser Pereira e estudiosos contrários à administração pública gerencial.

No capítulo 2 apresenta-se um pequeno histórico das avaliações em larga escala, que apesar de terem destaque maior a partir dos anos 1990, muito antes já haviam sido elaboradas e estavam sendo aplicadas em escalas menores no país. São investigadas também as principais avaliações, conferindo destaque ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nacional e que mais tarde se desdobrou na Prova Brasil, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), próprio do estado de São Paulo, e os respectivos índices de qualidade desenvolvidos a partir dessas duas avaliações: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Além do SARESP e do IDESP, são apresentadas algumas outras políticas educacionais peculiares do estado de São Paulo, como a introdução de um novo currículo, por meio do Programa São Paulo Faz Escola. Trata-se também das atuais características da organização do trabalho escolar e pedagógico e para finalizar o capítulo, traz-se as considerações de autores que versam sobre as avaliações em larga escala e os índices de desempenho.

No capítulo 3 se investiga o percurso para chegar aos objetivos desta pesquisa, a motivação que levou a ela, a escolha das escolas e das turmas pesquisadas e os procedimentos metodológicos.

No capítulo 4 são apresentadas as escolas, objetos da pesquisa, suas características gerais, seus números do IDESP e IDEB dos últimos anos, os dados coletados e organizados a partir das observações e das entrevistas, realizadas durante todo o ano letivo de 2013, e um diálogo entre esses dados e os autores nos quais foi baseado o capítulo 2.

Para finalizar, são traçadas algumas considerações não em um sentido conclusivo, mas apontamentos que tentaram responder as principais inquietações e que deram origem aos objetivos deste trabalho e destacaram-se algumas questões que surgiram do decorrer do desenvolvimento no da pesquisa e um movimento que não pretende se esgotar neste trabalho, mas no sentido de mais uma contribuição a área pesquisada.

## **2. O CAMINHO ATÉ AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: O BANCO MUNDIAL E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO**

As atuais características da educação brasileira não são resultados de políticas elaboradas recentemente e no escopo do setor educacional apenas. Na verdade, são consequências de longos períodos de governo, estudos e parcerias executadas em âmbitos administrativos e econômicos, que acabam por se refletir na educação e que, por sua vez, somente são compreendidos no percurso e contexto histórico em que foram constituídas.

Para melhor compreender algumas características, como as que são propostas nesta pesquisa com relação à dinâmica das escolas em torno das avaliações em larga escala, é necessário traçar a trajetória das políticas educacionais do país, principalmente, a partir da década de 1990, período em que foi colocada em prática a Reforma do Estado, concebida pelo Ministério da Educação e Reforma do Estado (MARE), em consonância com as orientações do Banco Mundial (BM), instituição financeira internacional com o qual o Brasil aprofundou suas relações, influenciando, dentre outras áreas, a educação.

A ênfase desta pesquisa no período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso decorre do fato de que foram durante seus dois mandatos que o ideário neoliberal e gerencial deu início às mudanças das características de muitos setores da sociedade, como o da educação. Todavia, há pesquisas e publicações que avançam na compreensão e desdobramentos das políticas e governos subsequentes aos de FHC.

Ressalta-se no mesmo sentido ainda, que as recomendações do Banco Mundial para a educação, analisadas nesta pesquisa, também datam dos anos 1990, década em que a educação brasileira começa a adquirir as características estudadas neste trabalho.

A partir de uma nova forma de administração adotada pelo Estado brasileiro, o gerencialismo, se vê emergir no Brasil a necessidade de regulação dos serviços sociais promovidos pelo Estado ou pela iniciativa privada à sociedade. Aqui, o ponto que interessa é a regulação do setor educacional.

Não se pode afirmar que a reforma do Estado brasileiro aconteceu em razão das orientações do Banco Mundial, porém muitas características que Estado assumiu após a reforma, inclusive no setor educacional, foram ao encontro com as determinações desta instituição financeira internacional.

## 2.1. O Banco Mundial

O Banco Mundial (BM) foi criado no ano de 1944 na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), e é composto por instituições lideradas pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Segundo os estatutos do Banco, que conta com mais de 170 países membros, a influência nas decisões e votações da instituição é proporcional à participação de capital, o que coloca os Estados Unidos em posição hegemônica de influência (SOARES, 2009).

As ações iniciais do BM foram para a reconstrução das economias dos países arruinados pela Segunda Guerra Mundial. Durante a Guerra Fria, porém, o Banco passou a atuar no sentido de uma tentativa de fortalecimento e integração dos países de Terceiro Mundo ao bloco capitalista. Dessa maneira, a partir da década de 1950, passou a conceder empréstimos aos países em desenvolvimento (SOARES, 2009).

Até o final da década de 1960, os financiamentos do Banco Mundial eram voltados principalmente para impulsionar o processo de industrialização dos países em desenvolvimento (SOARES, 2009).

Nos anos de 1970, durante a gestão Robert McNamara (1968-1981) o Banco Mundial assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores. Na gestão McNamara, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas (SILVA, 2003, p. 286).

Foi também durante a gestão McNamara que mesmo com um grande volume de empréstimos, o Banco Mundial perdeu espaço como fonte externa de recursos para as instituições financeiras privadas, que vislumbraram um rápido crescimento na década de 1970. Além disso, com os incrementos tecnológicos e com o processo de globalização emergente, os financiamentos bancários atingiram uma escala global, dificultando o controle dos Estados nacionais e organizações multilaterais sobre as variáveis econômicas (SOARES, 2009).

Essas mudanças no sistema capitalista mundial foram acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções keynesianas que haviam dominado as políticas macroeconômicas desde o pós-guerra. Assim, já nos anos 70, era marcante a crescente influência das teorias monetaristas neoliberais. Essas iriam ganhar hegemonia nas décadas seguintes na



condução das políticas globais, constituindo-se no alicerce ideológico que vem fundamentando a atuação do Banco Mundial e do FMI desde então (SOARES, 2009, p. 20).

Na década de 1980, mudanças fundamentais ocorreram nas relações do Banco Mundial com os países que recorriam à instituição. Suas atuações passaram de recomendações a grandes exigências como condições necessárias para garantir novos empréstimos e na intervenção na formulação de políticas internas dos países endividados, influenciando sua reestruturação ao longo das últimas décadas (SOARES, 2009).

Segundo Soares (2009), o Banco Mundial e o FMI foram os responsáveis pela gestão da crise de endividamento e pela reestruturação neoliberal dos países devedores, que deveriam extinguir as características indesejáveis ao modelo de desenvolvimento neoliberal. Nesse sentido, foi elaborado o Consenso de Washington, um conjunto de medidas para promover o ajustamento macroeconômico dos países endividados, sendo as principais medidas: i) a redução dos gastos públicos para garantir o equilíbrio do orçamento; ii) a abertura comercial, com redução e eliminação de tarifas; iii) abertura da economia através da liberalização financeira, sem restrição ao ingresso do capital financeiro internacional; iv) desregulamentação dos mercados domésticos, através de eliminação dos instrumentos que permitem a intervenção do Estado; e v) a privatização das empresas e serviços públicos.

O objetivo do BM e do FMI de induzir o desenvolvimento sustentável aos países endividados, que para Soares (2009, p.23) não se concretizou:

Em primeiro lugar, contrastando com o enorme impacto que os programas de ajuste vêm causando nos países em desenvolvimento, estes não foram capazes de resolver o problema da dívida. Dado ao acúmulo de condicionalidades impostas pelo Banco Mundial, os empréstimos de ajuste estrutural, em vez de proporcionar um maior influxo de divisas para os países estrangulados pela crise de endividamento, tornaram-se um obstáculo à supressão da própria crise. Por meio das condicionalidades o Banco Mundial inviabilizou créditos indispensáveis para os países altamente endividados durante os anos 80.

No início da década de 1990, o BM passou a implementar um novo pacote de reformas, envolvendo o aprofundamento de medidas recomendadas anteriormente, como abertura comercial, privatização, desregulamentação, além de reforma fiscal, financiamento privado em infraestrutura, alteração na legislação trabalhista, reforma no sistema educacional, implantação de programas sociais para a classe mais pobre e reestruturação do Estado (SOARES, 2009).

Como aponta Soares (2009), é nesse momento que o BM confere ênfase à educação, considerada tanto como um instrumento de redução da pobreza como um requisito para um novo padrão de acumulação, além de evitar possíveis tensões sociais que pudessem impossibilitar a continuidade das reformas econômicas.

### *2.1.1. Banco Mundial e sua relação com o Brasil*

As relações entre o Brasil e o BM começaram em 1949, ano do primeiro empréstimo concedido pela instituição ao país, que foi durante o governo militar, na década de 1970, porém, a relação entre ambos ficou mais estreita e o Brasil tornou-se um dos maiores tomadores de recursos do Banco (SOARES, 2009).

Segundo Soares (2009), o destino dos empréstimos concedidos ao Brasil foi mudando ao longo das décadas, seguindo as tendências adotadas pelo BM. Entre a década de 1940 e a metade inicial da década de 1960, por exemplo, os recursos foram alocados no setor de energia e de transportes. Já na segunda metade da década de 1960 e a primeira metade da década de 1975, ocorreu certa diversificação setorial com financiamentos pouco relevantes na área social e foi apenas na gestão de McNamara que o setor social passou a receber recursos mais significativos, principalmente na educação, água e esgoto.

Nos anos de 1980, o BM passou a exigir que o Brasil implantasse uma série de ajustamentos econômicos visando o pagamento da dívida externa. O país, no entanto, adotou medidas contrárias às orientações do organismo financeiro e decretou a moratória da dívida externa, fazendo com que o Banco reduzisse suas aprovações de empréstimos ao Brasil (SOARES, 2009).

No setor educacional, Soares (2009), aponta que no período de 1987 a 1990, apenas dois por cento (74 milhões de dólares) dos recursos advindos do BM foram destinados à educação, já entre 1987 a 1994 esse número saltou para vinte e nove por cento (cerca de 1.060 milhões de dólares).

Soares (2009) aponta ainda que no governo Fernando Collor, mesmo o Brasil não seguindo exatamente todas as determinações do Consenso de Washington, passou a adotar uma série de reformas propostas pelo paradigma neoliberal. Tais reformas tiveram continuidade no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), como é o caso da Reforma do Estado, que será vista a seguir, que acabou ocasionando à reforma educacional.

### 2.1.2. O Banco Mundial e as recomendações para a educação

Para o BM (1995), a educação apresenta múltiplos propósitos, produz conhecimentos, valores e atitudes, contribui para a ordem cívica, para a cidadania, para o crescimento econômico sustentável e para a redução da pobreza. Esses propósitos fazem com que a educação seja o aspecto fundamental das políticas públicas de todos os países.

Segundo o BM (1995) há diversos estudos que revelam que a educação de primeiro grau é essencial para o crescimento econômico dos países em desenvolvimento, que necessitam de trabalhadores com capacidade de adaptar-se e acompanhar as mudanças tecnológicas e adquirir novos conhecimentos, aumentando assim sua produtividade e contribuindo para o crescimento do país.

Torres (2009) alerta sobre uma contradição do BM ao conferir maior ênfase à educação básica<sup>1</sup>:

Esta concepção de *educación básica* afasta-se da “visão ampliada” de educação básica que foi determinada em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos da qual uma das agências patrocinadoras e organizadoras foi o BM, nessa oportunidade foi proposta uma “visão ampliada” da *educación básica* que inclui igualmente a crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não se limitando à educação escolar nem à escola de primeiro grau, nem tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (TORRES, 2009, p. 133, grifos do autor).

Para o BM (1995) os desafios mais importantes dos países em desenvolvimento na educação são o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino. Para tratar essas questões, esses países devem, então, aderir a uma reforma educacional.

Quanto ao acesso à educação primária, o BM (1995) admite que os países em desenvolvimento estejam progredindo, porém alerta quanto a sua conclusão.

Las bajas tasas de terminación de la enseñanza primaria son consecuencia de tasas altas de repetición y deserción. La repetición y la deserción están estrechamente vinculadas entre sí, pues la primera suele dar lugar a segunda, aunque sus causas son en general diferentes. Por el lado de la oferta, las bajas tasas de terminación pueden deberse a problemas de calidad de la instrucción. Por el lado de la demanda, es posible que las familias necesiten que los niños trabajen [...] e los retiren temporalmente, o incluso permanentemente, de la escuela, especialmente a las niñas, lo que da origen a la repetición (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 45).

---

<sup>1</sup> Segundo Torres (2009) a educação básica se refere a educação de primeiro grau acrescida aos primeiros anos da educação secundária, totalizando oito anos de instrução.

O BM aponta ainda no sentido da continuação dos estudos após esta etapa escolar. Segundo a instituição financeira, o aumento populacional dos países em desenvolvimento e o aumento do número de alunos que terminam a educação primária não têm sido acompanhados pela expansão das vagas para o ensino secundário e superior (BANCO MUNDIAL, 1995).

Sob a ótica da equidade, o BM (1995) destaca o baixo acesso à escola de alguns grupos específicos de crianças: minorias linguísticas e étnicas, nômades, refugiados, crianças de rua, crianças que trabalham, aquelas com necessidades especiais e as meninas (neste caso, principalmente em países da Ásia meridional e Oriente Médio).

Com relação à qualidade da educação, o BM (1995) ressalta a dificuldade de definição de tal conceito, mas afirma que este deve conter os resultados obtidos pelos alunos e a natureza das experiências educacionais que auxiliaram na obtenção desse resultado: o ambiente pedagógico.

Segundo o BM (1995), a qualidade da educação é determinada em função das condições de aprendizagem e pelos resultados obtidos pelos estudantes, resultados estes que podem melhorar com a adoção de quatro medidas:

- O estabelecimento de normas sobre os resultados da educação: o governo deve estabelecer os objetivos da aprendizagem e normas de rendimento para as matérias básicas. Essas normas devem ser resultado de um consenso entre os professores, os pais, os estudantes e o governo;
- Apoio aos insumos que melhoram o rendimento: a capacidade de motivação do aluno para aprender, a matéria a ser aprendida, um professor que conheça a matéria e que seja capaz de ensiná-la, tempo para a aprendizagem e as ferramentas necessárias para o ensino e a aprendizagem;
- Estratégias flexíveis para aquisição e utilização dos insumos: é importante que haja flexibilidade para se decidir localmente como combinar a administração dos insumos fornecidos às escolas;
- Vigilância dos resultados: o rendimento dos alunos deve ser monitorado através de exames e avaliações da aprendizagem.

Torres (2009, p. 140) destaca essa proposta do BM que compara a educação e a escola a uma empresa:

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervém na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. É sob estes parâmetros que é definido um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo, o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência, mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial, ou o livro didático sobre a biblioteca escolar.

Para o Banco, um indicador importante da qualidade da educação é o valor agregado do ensino, que consiste na aquisição de mais conhecimento e no aumento das chances do aluno desempenhar uma atividade de Ihe proporcione uma renda. A partir dessa concepção, esse conhecimento deve ser medido por provas de rendimento, pois são importantes dados para a comparação com o desempenho de estudantes de outros países e fornecem subsídios para a tomada de decisões nas políticas educacionais (BANCO MUNDIAL, 1995).

Torres (2009) critica a utilização dos resultados dos alunos em avaliações de desempenho para determinar a qualidade da educação, pois, segundo ela, o rendimento escolar será julgado tendo como base os objetivos e as metas propostas pelo próprio equipamento escolar sem questionar a validade, o sentido e o método do que está sendo ensinado, contando apenas o valor agregado da escolaridade.

No que se refere ao financiamento da educação, o Banco Mundial (1995) defende o financiamento privado, o público e que os estudantes ou sua família também arquem com parte do custo:

Las altas tasas de rentabilidad privada de las inversiones en todos los niveles de educación justifican que las personas hagan inversiones considerables. Justifican también que las familias o los estudiantes autofinancien la educación mediante la participación en los costos, sea inmediata ou diferida. Pero a pesar de la alta rentabilidad privada y de la justificación del financiamiento privado, también hay argumentos convincentes en favor de la intervención pública, especialmente en la educación básica, basados en la distribución del ingreso, las imperfecciones del mercado de capitales, la asimetría de la información y las externalidades. De hecho, la mayoría de los gobiernos intervienen mucho en todos los niveles de educación, y esa actividad absorbe en muchos casos una porción considerable del gasto público (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 58).

Como muitas famílias de baixa renda não podem arcar com os custos da educação, o Estado deveria então interferir no intuito de promover uma maior igualdade de oportunidade, caso contrário, a falta de acesso à escola se manteria por gerações (BANCO MUNDIAL, 1995).

Para otimizar os gastos, o BM (1995) recomenda mais uma vez, que seja priorizado os investimentos na educação de primeiro grau, pois esta apresenta taxas de retorno maiores do que as taxas referentes a educação superior.

O BM (1995) ainda afirma que pode acontecer dentro dos diversos setores da educação a má distribuição de verba ou uma combinação ineficiente dos insumos, tais como a proporção aluno/professor. O Banco indica que as escolas de países em desenvolvimento reduzam alguns custos aumentando este coeficiente, ou seja, formando turmas com mais alunos para reduzir o número de professores da escola. Dessa maneira, a verba anteriormente destinada ao salário desses professores poderia ser realocada para outra finalidade.

Para reduzir custos, o Banco também orienta que a própria comunidade participe da construção dos prédios escolares, economizando assim a verba que seria destinada a mão de obra para executar este serviço e que se utilize mais intensivamente este espaço, como vários turnos de ensino, evitando a necessidade de construção de novas escolas.

Contraditoriamente, o BM (1995) também recomenda o aumento da carga horária de ensino das crianças, já que afirma que uma educação de melhor qualidade exige que os alunos passem mais tempo dentro da escola, assim como ocorre nos países desenvolvidos. Com turnos múltiplos, o aluno permanece apenas um período do dia na escola, pois no período seguinte, novas turmas devem ocupar o espaço.

Coraggio (2009) questiona as recomendações do BM para o setor educacional, e para o autor, o BM vende ideias que preparam a sociedade para um futuro baseado apenas em conjecturas e que, por isso mesmo, devem ser bem analisadas sua validade e as consequências de se tomar o empréstimo para colocar tais ideias em prática.

Para Torres (2009), na verdade, não são apenas ideias, trata-se de toda uma ideologia para aumentar o acesso, a qualidade e a equidade dos sistemas escolares.

A autora argumenta que os pacotes de medidas oferecidas pelo BM aos países em desenvolvimento, são pensados de acordo com apenas uma única realidade e, propostos para diversos países do mundo, ou seja, o mesmo pacote é financiado para países diferentes, com problemas, culturas e necessidades diferentes e que, portanto, não são consideradas pelo BM.

Coraggio (2009), no mesmo sentido que Torres (2009), concorda com essa tese de que as recomendações do BM para a educação são homogêneas, porém assinala que os contratantes dos serviços da instituição financeira são corresponsáveis pelos resultados que os contratos podem gerar.

Torres (2009) também aponta para a fragilidade dos estudos e pesquisas citados pelo BM (elaboradas e realizadas pelo próprio Banco) para fundamentar suas recomendações:

- Os estudos e pesquisas que fundamentam as propostas do Banco para os países em desenvolvimento contêm bibliografias de pesquisas realizadas em países desenvolvidos e, no geral, são empíricas, oferecendo dados e conclusões pontuais sobre temas previamente escolhidos com o objetivo de elaboração de políticas públicas. As publicações de países que solicitam o auxílio do BM e estudos teóricos são ignoradas;
- O Banco Mundial não adverte que as pesquisas estatísticas têm alta margem de erro. Além disso, segundo a autora, não se pode tirar conclusões definitivas sobre qualquer tema educativo a partir dos dados disponíveis, pois existem resultados de pesquisas para todos os gostos. Porém, os resultados das pesquisas formuladas e financiadas pelo Banco aparecem como conclusivas;
- O BM tende a generalizar o resultado de suas pesquisas e recomenda ações homogêneas para países com diferentes características e necessidades, além de, em muitos casos, a fundamentação empírica das pesquisas não serem bem explicitadas;
- A instituição confere um caráter simplista aos relatos de experiências, sem explorar a trajetória de implementação das orientações;
- O Banco apresenta as propostas como um manual a ser seguido, sempre preciso, com todos os problemas da educação resolvidos, e sem conferir um caráter complexo a questões que necessitam de diversos estudos;
- A partir de suas pesquisas, o BM apresenta duas possibilidades para as ações em educação: medidas que funcionam (avenidas promissoras) e medidas que não funcionam (becos sem saída), mais uma vez generalizando propostas para todos os países que requisitam o trabalho da instituição.

Dentre as “avenidas promissoras” e os “becos sem saída” citados pelo BM, Torres (2009) destaca alguns deles, como a reforma curricular versus o currículo

efetivo, formação inicial do docente versus a capacitação em serviço, redução do tamanho da classe versus a ampliação do tempo de instrução, o almoço versus a merenda escolar.

No primeiro caso, Torres (2009) não está de acordo quanto a oposição entre a reforma curricular e o currículo efetivo:

O BM nos coloca diante de uma (falsa) oposição entre *currículo prescrito* (também chamado de *oficial, proposto, programado, normativo* ou *escrito*, e usualmente formatado em planos e programas de estudo) e *currículo efetivo* (o efetivamente realizado em sala de aula, também denominado *currículo real* ou *currículo em ação*). Desaconselha reformas curriculares empenhadas em modificar o currículo prescrito, argumentando contra sua complexidade e contra o fato de gerar muitas expectativas e, finalmente, por não se traduzir em melhorias em sala de aula. No seu lugar, aconselha melhorar os textos escolares, considerados no currículo efetivo, já que é neles que se condensam os conteúdos e orientam-se as atividades que guiam tanto os alunos como os professores. Como resultado dessa análise, o BM está aumentando notavelmente a dotação orçamentária para o item textos escolares nos seus projetos de melhoria da qualidade (TORRES, 2009, p. 154, grifos do autor).

Para Torres (2009), essa recomendação se baseia nas teses de que os textos escolares, por si próprios, já constituem um currículo efetivo, programado e autoinstrutivo, e se trata de um insumo de baixo custo e com retornos consideráveis em relação ao rendimento escolar.

[...] a ideia do livro didático como um currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem-vindo por ele) homogeneiza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento (TORRES, 2009, p. 157).

A segunda oposição apresentada por Torres (2009) é referente à formação docente, e para ela, os professores são encarados pelo BM como um problema, pois são insumos caros (sindicalizados, que reivindicam aumentos salariais e realizam greves), porém necessários. Ao longo da história do BM, a importância da atuação dos professores para a melhoria do rendimento escolar passou a ser reconhecida, contudo os recursos destinados à formação inicial e à capacitação docente continuaram pequenos quando comparados a outros insumos destinados/aplicados a educação.

Para Torres (2009), o BM desaconselha investimentos na formação inicial dos docentes, considerando a capacitação em serviço, de preferência à distância, mais efetiva, em função do menor custo. A autora adverte ainda que ambas as modalidades



são complementares e fazem parte do processo de aprendizagem, profissionalização e atualização docente.

Outra oposição apontada pelo Banco Mundial se refere à necessidade de redução do número de alunos por sala ou a ampliação do tempo de instrução. Para a instituição, não há estudos que indiquem o aumento do rendimento dos alunos em salas pequenas, devendo os países em desenvolvimento, então, aumentar essa proporção para baixar os custos. Tal afirmação, contudo, contraria as práticas adotadas pelos países desenvolvidos, que adotam turmas com número reduzido de alunos (TORRES, 2009).

Segundo Torres (2009), o BM mostra que nos países industrializados o tempo de instrução é maior do que nos países em desenvolvimento, devendo estes, então, encontrar alternativas para que o aluno possa aumentar seu tempo de instrução. Dentre essas alternativas, o BM aponta para a possibilidade de estender o tempo escolar e fixar horários flexíveis.

Vale relembrar uma das contradições do Banco, que recomenda que para reduzir os custos no setor educacional devem-se dividir as atividades da escola em vários períodos, criando várias turmas, para que um número maior de alunos pudesse frequentar a mesma instituição, evitando, assim, a necessidade de construção de novas escolas.

Aumentar oficialmente o número de dias ou de horas de aula no ano não é garantia de um uso efetivo e produtivo desse tempo. Evidências de vários países indicam que, em muitos casos, o tempo real de ensino-aprendizagem não chega nem sequer a 50% do tempo disponível. Nesta situação, incidem diversos fatores relacionados não somente com a boa ou a má disposição dos professores, mas também com fatores estruturais do modelo educativo vigente e com a crescente sobrecarga de funções e tarefas atribuídas ao agrupamento escolar e aos professores, em particular (refeitório escolar, organização comunitária, censos, campanhas, colaboração em tarefas cívicas, de saúde, nutrição, meio ambiente etc.), restando desse modo pouco tempo e dedicação às tarefas especificamente pedagógicas (TORRES, 2009, p.172).

A última oposição apresentada pelo BM coloca a questão do almoço versus a merenda escolar. O Banco dá prioridade à merenda escolar por razões de custo-benefício, optando por atender a fome de curto prazo, ou seja, no momento em que o aluno está na escola. Se a preferência fosse pela o almoço, o custo seria mais elevado e o Estado se responsabilizaria pela fome de longo prazo, já fora do ambiente escolar, o que, de certa forma, seria uma maneira de transferir renda aos mais pobres (TORRES, 2009).

## 2.2. A Reforma do Estado brasileiro

Na década de 1990 o Brasil começou a adotar medidas semelhantes aos manuais de recomendações do Banco Mundial, por meio da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro. Mudanças profundas foram delineadas em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Para promover essa Reforma, no ano de 1995, foi criado o Ministério de Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), tendo como ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, e foram elaborados documentos como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e o Planejamento Estratégico. Esses documentos apresentam termos ainda hoje muito utilizados no setor educacional, principalmente, relativos ao campo da avaliação; tais como: avaliação de desempenho, mérito, controle de resultados, eficiência e eficácia.

Bresser Pereira (1998) afirma que entre as décadas de 1930 e 1960, o Estado foi um fator de desenvolvimento social e econômico, e a partir da década de 1940, com a elevação do padrão econômico da população, e da década de 1970, com o crescimento populacional acelerado, o Estado entrou em uma crise com duas facetas: crise do modo de intervenção do Estado nos setores econômico e social e crise sobre a forma burocrática de administrar o Estado.

Não é consenso entre os acadêmicos que a necessidade da Reforma tenha se originado a partir de uma crise do aparelho do Estado, como afirma Bresser Pereira (1998) e outros autores entusiastas da corrente neoliberal ou socialdemocrata. Alguns autores, como Peroni (2003), afirmam que, na verdade, no Estado brasileiro se abateu uma crise do capitalismo, e que este, portanto, deveria ser redefinido sob outro modelo, no qual a maior parte das atribuições do Estado é transferida para o mercado ou para o setor público não estatal e as políticas sociais, impossíveis de serem completamente transferidas, acabam por ficar fragilizadas.

Segundo Bresser Pereira (1998), a iniciativa imediata para combater a crise foi o Estado mínimo neoliberal, no qual a maior parte das funções exercidas pelo Estado foi transferida para o mercado. Essa alternativa segundo o ex-ministro do MARE se mostrou inviável, pois o Estado deveria não apenas realizar suas atividades mais básicas

de garantir a propriedade e os contratos, mas também garantir os direitos sociais e promover a competitividade do país (BRESSER PEREIRA, 1998).

[...] está implícito que a coordenação do sistema econômico no capitalismo contemporâneo é, de fato, realizada não apenas pelo mercado, como quer o neoliberalismo conservador de alguns notáveis economistas neoclássicos, mas também pelo Estado: o primeiro coordena a economia através de trocas, o segundo, através de transferências para os setores que o mercado não logra remunerar adequadamente segundo o julgamento político da sociedade. Assim, quando há uma crise importante no sistema, sua origem deverá ser encontrada ou no mercado, ou no Estado. A Grande Depressão dos anos 30 decorreu do mau funcionamento do mercado, a Grande Crise dos anos 80, do colapso do Estado Social do século vinte (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 9).

A Reforma do Estado da década de 1990 é então justificada em razão do excesso de funções assumidas pelo Estado brasileiro e pela necessidade de torná-lo mais eficiente, com um caráter gerencial (BRASIL, 1995a, BRESSER PEREIRA, 1998).

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil, esta questão adquiriu uma importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A Reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustrada suas demandas e expectativas (BRASIL, 1995a, p.10).

Segundo o PDRAE, o Estado deve redefinir seu papel, transferindo para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, como as relacionadas à produção de bens e serviços, passando a atuar como promotor e regulador do desenvolvimento gerado a partir dessas atividades. Aponta também como procedimento para diminuir as funções do Estado a publicização, ou seja, a transferência para o setor público não estatal de atividades que “não envolvem o exercício do poder do Estado, mas deve ser subsidiado por ele” (BRASIL, 1995a, p.12), enquadrando-se nesse conceito os serviços de educação e saúde.

O segundo objetivo da Reforma do Estado, de adotar uma administração gerencial, visa romper com a Administração Pública Patrimonialista, no qual o poder é exercido pela nobreza real e onde imperam corrupção e nepotismo, e com a Administração Pública Burocrática do século XIX e liberal, surge como forma de combater a primeira, partindo sempre da desconfiança dos administradores públicos e dos cidadãos, criando, para isso, rígidos controles de processos, esquecendo o bem servir os cidadãos (BRASIL, 1995a).

[A Administração Pública Gerencial] emerge na segunda metade do século XX, como resposta de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais

do Estado e, de, outro ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995a, p. 16).

Embora o documento aponte para a ruptura com as administrações públicas anteriores, se compromete também a aprimorar algumas de suas características, como critérios de mérito para admissões em cargos públicos, um sistema estruturado e universal de remunerações, constantes avaliações de desempenho e treinamentos sistemáticos. A diferença para as administrações anteriores seria a concentração nos resultados e não mais nos processos (BRASIL, 1995a).

No sentido de permitir a implementação de um Estado gerencial eficiente, o documento apresenta um modelo conceitual onde define seus segmentos. Dessa forma, distinguem-se quatro setores do aparelho do Estado:

- Núcleo estratégico: corresponde ao governo, aos setores Executivo, Legislativo e Judiciário, responsável pela elaboração de leis, políticas públicas e pelo cumprimento de ambas (BRASIL, 1995a);
- Atividades exclusivas: corresponde às atividades prestadas exclusivamente pelo Estado, como fiscalização, fomento e regulamentação (BRASIL, 1995a);
- Serviços não exclusivos: setor no qual o Estado atua juntamente com organizações públicas não estatais e privadas. A presença do Estado neste caso é justificada pelo envolvimento de direitos humanos fundamentais, como saúde e educação, e porque seus ganhos não podem ser convertidos em lucro para o mercado. É neste setor que se encontra as instituições educacionais, de pesquisa e hospitais (BRASIL, 1995a);
- Produção de bens e serviços para o mercado: setor onde atuam as empresas privadas, fazendo parte do Estado na falta de capital para o setor privado (BRASIL, 1995a).

A partir desses quatro setores da administração gerencial, cada qual com sua função, o Estado evidencia seu papel de promotor de alguns serviços sociais, como a

educação, embora não assuma para si a exclusividade desse serviço, visto que permite que organizações públicas não estatais e privadas também a exerçam, além de seu papel fiscalizador e regulamentador desses serviços.

O outro documento da Reforma do Estado citado anteriormente, o Planejamento Estratégico, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1995, trata especificamente da educação, trazendo alguns princípios que devem nortear os planos de ação do governo, a estrutura operacional, os meios e os resultados esperados a curto e longo prazo para o Ensino Fundamental, Médio e Superior (BRASIL, 1995b).

Um dos princípios do Planejamento é a descentralização da execução da educação, dada a dimensão do país e a falta de recursos, dividida nas esferas federal, estadual e municipal, e com uma política de articulação entre elas através do financiamento, estímulo, orientação e avaliação (BRASIL, 1995b).

O documento, em consonância com as orientações do Banco Mundial, enfatiza a prioridade ao Ensino Fundamental, visando à obtenção de melhores resultados para os alunos desta modalidade, tendo como foco para a conquista desse objetivo a gestão da qualidade.

O conceito de qualidade engloba o acesso, o progresso, e o sucesso do aluno na escola. Para cada nível de ensino serão desenvolvidas diretrizes adequadas a esses três aspectos. No ensino fundamental, a ênfase recairá no progresso e no sucesso. No ensino médio, além de se buscar o progresso e o sucesso do aluno, o acesso em sentido lato, constitui uma barreira a ser superada. [...]. Quanto ao terceiro grau, a busca da qualidade há de se pautar pela racionalização dos gastos, pelo aproveitamento do enorme potencial que as instituições de ensino superior representam, em termos de recursos humanos e físicos, mobilizáveis com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 1995b, p.5).

Nas orientações contidas no Planejamento Estratégico, os recursos financeiros repassados pelo MEC no Ensino Fundamental devem ser aplicados buscando a equidade e a eficiência, sendo a primeira entendida como uma política de redistribuição, com a finalidade de sanar desigualdades sociais, e a segunda como uma política que incentiva os estados e os municípios a se comprometerem com resultados “obtidos através de ações de acompanhamento, avaliação e ajustes para garantir o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola” (BRASIL, 1995b, p.6).

Para garantir a gestão de qualidade, assim como recomenda o BM, o MEC também deve ter a função de oferecer informações suficientes que possibilitem a análise dos resultados. Parte dessas informações é gerada por meio de um sistema de avaliação (BRASIL, 1995b).

O Planejamento Estratégico também apresenta um plano de ações para cada modalidade do ensino. Para o ensino fundamental uma das “missões” é aumentar o índice de aprendizado e o aproveitamento escolar, monitorado através de avaliações do tipo teste, “aprofundar o treinamento dos professores nos aspectos em que a avaliação tenha apresentado os piores resultados” (BRASIL, 1995b, p.15).

Dentre as ações básicas do Estado para o compromisso de melhorar a qualidade da educação, está a definição de conteúdos curriculares básicos para todas as séries e para todo o país, juntamente com um conjunto de habilidades e valores fundamentais para a formação de cidadãos. O documento também prevê a elaboração de manuais para os professores das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1995b).

O documento ainda traz a necessidade de treinamento à distância dos professores e diretores, visando preparar a escola para o novo currículo, para a utilização do livro didático e para os sistemas de avaliação, além de um programa de apoio aos professores com o objetivo de sanar possíveis lacunas de sua formação (BRASIL, 1995b).

Quanto à avaliação, o Planejamento Estratégico aponta com clareza que se deve melhorar a qualidade dos testes e sistemas de disseminação dos resultados da avaliação. O professor deve receber treinamento específico nos aspectos que o resultado da avaliação mostrar deficiência (BRASIL, 1995b).

As orientações quanto às avaliações em larga escola começam a ser mais claramente desenhadas:

- Fortalecer instituições de avaliação fora do âmbito do MEC para que atinjam padrões internacionais, mantendo a coordenação do sistema de avaliação com o próprio MEC;
- Apoiar estados e municípios carentes para a universalização da aplicação dos testes.
- O apoio aos programas de gerenciamento escolar deverá ajudar os diretores a inserir sistemas de avaliação consistentes no cotidiano da escola, com vistas a uma permanente busca de melhores resultados na gestão da qualidade.
- O MEC implantará um programa especial de apoio às escolas que se mostrarem mais deficientes no que diz respeito ao desempenho dos alunos (BRASIL, 1995b, p. 15).

O documento aponta como uma tarefa em longo prazo implementar um sistema anual, permanente, de avaliação para o ensino fundamental, o SAEB, e a informatização dos processos de coleta, processamento e retorno das informações. Como tarefa de curto prazo aponta a necessidade de divulgação dos resultados do SAEB e a definição das informações que deverão ser coletadas e os indicadores que devem ser produzidos (BRASIL, 1995b).

Pode-se perceber que praticamente todas essas recomendações estão de acordo com as propostas do Banco Mundial para a educação, embora não se possa afirmar categoricamente que a reforma do Estado aportou-se oficialmente nos manuais da instituição. Particularmente no estado de São Paulo, algumas políticas têm chamado atenção por sua conformidade quanto a algumas recomendações: avaliações de desempenho, bônus por mérito aos professores, treinamento dos professores à distância, adoção de um novo currículo, na verdade um manual com todo o passo a passo a ser cumprido pelo professor, dentre outras, que serão melhores analisadas adiante.

### *2.2.1. O Estado gerencial e o discurso de qualidade como base das atividades regulativas da educação*

Todo o processo da Reforma do Estado, aliado às orientações do Banco Mundial fez emergir no Brasil uma ampla gama de medidas que normatizaram a avaliação em larga escala como forma de garantir a qualidade e controlar os resultados, a eficiência do ensino.

A partir disso, é necessária uma breve e importante discussão acerca desses dois temas: e a questão da qualidade no interior dos sistemas escolares e o Estado gerencial, que prima pelo controle de resultados, eficácia e eficiência dos setores sociais. Ambos foram responsáveis pela ênfase nas avaliações em larga escala, verificadas desde a década de 1990 e que ainda hoje são utilizadas então como forma de regulação do setor educacional.

Debater o tema qualidade da educação é uma questão bastante complexa dado aos vários conceitos e sentidos que se pode atribuir à qualidade. Independentemente de posicionamento político ou ideologias, todos os documentos, discursos que versam sobre educação, profissionais do setor, alunos e pais de alunos concordam que deve haver um padrão de qualidade nas escolas brasileiras e nos demais serviços oferecidos à sociedade. Mas como a qualidade da educação vem sendo pensada e desenvolvida nas escolas brasileiras? Como é garantida e verificada?

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII, determina que o Estado deve garantir um padrão de qualidade ao ensino público, também no artigo 214, inciso III, prevê para o Plano Nacional de Educação a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988c).

Para Oliveira e Araujo (2005) a questão da qualidade a partir da Constituição de 1988 passa a ser refletida a partir de três indicadores distintos, sendo o primeiro referente à insuficiência da oferta do ensino, o segundo, superado o problema da oferta, a taxa de permanência da escola, e o terceiro indicador refere-se a testes padronizados como forma de determinar a qualidade.

Segundo Silva (2009) e Oliveira e Araujo (2005), o conceito de qualidade foi transposto do campo econômico, de mercado, para o campo educacional, isso porque os indivíduos estão inseridos em uma sociedade que os leva a fazer escolhas a partir de diversos critérios, dentre eles a qualidade de um objeto, a relação de custo/benefício, sua eficácia, utilidade, necessidade, dentre outros, e gráficos, tabelas, medidas e regras estabelecidas previamente podem servir como eficientes instrumentos para aferir a qualidade.

A lógica empresarial utilizada para determinar a qualidade da educação é resultado do Estado gerencial que, segundo aponta o PDRAE, a partir da Reforma do Estado, passa a atuar como promotor dos serviços sociais e também regulador dessas atividades desenvolvidas nos setores privado e público. Aqui apresenta-se como essa regulação é realizada na educação, a partir de avaliações em larga escala, amplamente defendidas nos documentos oficiais da Reforma e do Banco Mundial.

Não se constitui como objetivo desta pesquisa trazer uma investigação bibliográfica detalhada e abrangente acerca do termo regulação, mas o atual significado e uso no âmbito das políticas públicas e suas possíveis consequências para o setor educacional.

Algumas pesquisas bibliográficas apontam que o termo regulação, até a década de 1990, era mais empregado na economia e na sociologia. A partir da reforma do Estado, o termo passa a ser utilizado em outras áreas, pois com a privatização de empresas públicas surge a necessidade da criação de agências de regulação de alguns serviços - tais como: telefonia, energia elétrica, dentre outros - com o intuito de controlar a oferta e o atendimento às demandas. No setor educacional essa necessidade também está presente, mas é o Estado quem aparece como agente regulador do serviço (OLIVEIRA, 2005).

Para Barroso (2005), o termo regulação tem sido atualmente utilizado para conferir uma nova forma de intervenção do Estado na condução de políticas públicas, com propostas de modernização da administração pública. Assim, regulação torna mais



flexível a definição de processo e controla com mais ênfase os resultados através de avaliações de eficiência e eficácia.

Parece ser consenso entre os autores a polissemia e formas de interpretação do termo. Barroso (2005), após rever os diferentes significados em diferentes áreas e contextos políticos e linguísticos, interpreta a regulação dos sistemas educativos como um processo que tem por objetivo garantir o equilíbrio desse sistema, sua coerência e, também, sua transformação quando necessário.

Segundo Barroso (2005), a regulação não consiste apenas na criação de regras e normas do sistema, mas também o ajustamento e reajustamento das ações dos atores envolvidos neste sistema em função dessas regras.

Barroso (2005) ainda ressalta que em um sistema social como o educativo, complexo, existe uma pluralidade de modalidades de regulação e esta não se constitui um processo único e previsível. Portanto, “prever com um mínimo de segurança e certeza a direção que ele vai tomar, torna bastante improvável o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada num processo normativo de mudança, como são as reformas” (BARROSO, 2005, p. 735).

Barroso (2005) cita diversos contextos em que o termo regulação aparece associado, dentre eles um parece bem semelhante à realidade brasileira que é estudada nesta pesquisa:

[...] a ocorrência do termo regulação aparece principalmente associada ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização. Isso acontece, sobretudo, num contexto linguístico francófono e em países onde ainda predomina uma administração muito centralizada e burocratizada. A referência à “regulação” aparece como resultado de um certo efeito de moda [...], com o efeito de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador de uma “nova administração pública” que substitui um controlo directo e a *priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e a *posteriori* baseado nos resultados. A referência a um “Estado regulador” pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autônomas no sistema e é utilizada como uma expressão de uma certa modernização da administração da educação pública que evolui [...] de um quadro normativo baseado na “obrigação de meios” para um outro, baseado na “obrigação de resultados” (BARROSO, 2005, p. 732.).

Freitas (2007) também trata da regulação dos sistemas educacionais e define o termo da seguinte forma:

[...] designa a atuação (intervenção) do Estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a *reger* e *controlar* setores da vida social (neste caso o setor da educação básica) por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania que o Estado efetivamente dá sustentação,

sempre em confronto com demandas e projetos alternativos e recorrendo à saídas estratégicas (FREITAS, 2007, p. 3-4, grifos do autor).

Para Freitas (2004), como apontado anteriormente, também na década de 1990, no bojo da reforma administrativa, o tema qualidade do ensino se torna central e passa a ser o objeto de regulação federal, fazendo-se então necessário um sistema de informação educacional associado a um sistema nacional de avaliação.

A transposição dos critérios de mercado figura de maneira mais intensa no setor educacional, através de testes aplicados em todo o Brasil, como o caso do SAEB. A avaliação quantitativista aparece como um instrumento utilizado para adequar o sistema educacional brasileiro à nova lógica de mercado imposta na década de 1990 (SILVA, 2009).

O interesse pela avaliação dos sistemas educacionais levou vários países à elaboração de indicadores nacionais de educação (FREITAS, 2004). No caso brasileiro, em âmbito nacional, se tem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, em âmbito estadual, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Freitas (2004) ainda aponta para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que também trouxe dispositivos sobre a avaliação e a regulação da qualidade do ensino, como sugere o Art 9º, segundo o qual ficará incumbido à União:

- IV- estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão o currículo e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V- Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- 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 de ensino (BRASIL, 1996).

Além do SAEB, para auxiliar a organização do sistema de informação e indicadores da educação, o governo federal criou os censos escolares. No ano de 1996, a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, determinou os dados do censo escolar sobre a matrícula no Ensino Fundamental como parâmetro para a distribuição dos recursos do Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF (FREITAS, 2004).

Freitas (2004) aponta que a avaliação também surge como diretriz para os planos de carreira e a remuneração dos professores, segundo a Resolução da Câmara de

Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de n.3, de 8 de outubro de 1997, determinando que:

Art. 6º. [...] os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte:

VI- Constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente:

b) desempenho no trabalho mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;

e) avaliações periódicas da aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça a docência e de conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 1997, art. 6º, inc.VI).

A intensificação e ampliação das normatizações acerca da avaliação da educação básica, portanto, permeiam e associam o currículo, a gestão escolar e desempenho docente (FREITAS, 2004).

Freitas (2004) ainda traz o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ano de 1997, como outra Lei que estabelece para a educação o objetivo de melhoria do ensino por meio do desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação.

Segundo Freitas (2004), então:

A reforma administrativa no campo da educação vai ganhando materialidade pela via da indução, do monitoramento, do controle e da avaliação. Tem se explicitado assim, pela “mão” do executivo federal, o papel regulador do Estado (FREITAS, 2004, p. 679).

Para Oliveira (2005), a intervenção do Estado inserida nas novas formas de gestão e financiamento da educação, na verdade, constitui-se em medidas políticas e administrativas para regular os sistemas escolares e resolver os problemas de sua ineficiência administrativa e para racionalizar recursos no intuito de ampliar o atendimento. Essas medidas vêm acompanhadas da ideia de prestação de contas e demonstração de resultados (OLIVEIRA, 2005).

Oliveira (2005) cita como exemplo dessa nova forma de financiamento e gestão programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que não possui mediação dos órgãos intermediários do sistema. O PDDE presta assistência financeira suplementar às escolas municipais, estaduais e privadas de educação especial de todo o Brasil. As escolas que cumprirem suas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) recebem uma parcela suplementar de 50% do valor do repasse. Escolas que participam de outro programa, o PDE (Plano de Desenvolvimento

da Escola), e que não atingiram o índice também recebem essa porcentagem a mais no valor do repasse (FNDE, 2007).

Iniciativas como essa estão associadas ao estímulo da administração por objetivos, à cultura da eficiência e de resultados, do cumprimento de metas (OLIVEIRA, 2005).

Para Hypolito (2010), o modelo gerencialista de administração implantado no Brasil fundamenta a introdução de políticas regulativas, sendo o modelo gerencial apresentado como solução para os problemas da educação. A avaliação externa em larga escala passa a ser um importante instrumento de regulação.

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (*accountability*). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

Para Ball (2005), as estratégias da administração gerencialista são denominadas performatividade, na qual o profissionalismo perde espaço e significado, e para ele o profissionalismo se baseia na relação do profissional com o seu trabalho, na reflexão moral, que busca organizar a prática por meio de tomadas de decisão corretas. A partir do momento em que não há possibilidade de reflexão moral, o profissionalismo está erradicado. Essa erradicação tem origem na combinação entre tecnologias de performatividade e gerencialismo, “que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (BALL, 2005, 542).

Para se alcançar e julgar a performatividade, indicadores e informações são elaborados e publicados de forma a comparar profissionais a partir de seus resultados, ou seja, existe a tendência para “comparar, nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005, p. 544).

Segundo Hypolito (2010), a criação de um sistema de prestação de contas, baseada em avaliações externas em larga escala, com o intuito de identificar estudantes e escolas que fracassam, e penalizar o desempenho escolar sem que se considere o contexto social em que a instituição de ensino está inserida, é um claro exemplo da expansão do mercado no cenário educacional, dentro da lógica gerencial.

As diretrizes educacionais do Estado brasileiro vêm sendo desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, com inúmeras ações que demonstram, de forma inequívoca, uma coerência com tais políticas. Exemplos dessas políticas podem ser encontrados tanto em ações nacionais e internacionais, como, como em ações no âmbito dos estados federados. Caracterizam-se por

estabelecer um sistema de avaliação abrangente, que aponte as medidas de desempenho do sistema e dos níveis de ensino, donde partem as soluções e metas técnicas capazes de solucionar os impasses da educação pública (HYPOLITO, 2010. p. 1343).

Para Silva (2009) a utilização desse tipo de avaliação para determinar a qualidade de um serviço não leva em consideração outras questões que também são responsáveis pela ampla formação de uma pessoa, como da vida familiar, seu meio socioeconômico, sua vida cultural, suas condições de alimentação e transporte, seu acesso a livros e a recursos tecnológicos, dentre outros.

Avaliar a qualidade da educação através das avaliações em larga escala, estratégia típica de um projeto neoliberal e em consonância com instituições multilaterais, exemplifica o papel da educação para o desenvolvimento do capitalismo. A educação poderia auxiliar na minimização da exclusão e da segregação, mas constituiria uma ameaça ao capitalismo, que deve contar com uma educação voltada apenas para a formação da força de trabalho e de consumidores (SILVA, 2009).

Silva (2009) destaca alguns elementos externos e internos à escola que podem ser considerados fatores determinantes para a qualidade social da educação. Dentre os fatores externos, a autora cita: socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais com a formação dos profissionais da educação. Dentre os fatores internos estão a organização do trabalho pedagógico, projetos desenvolvidos pela escola, formas de diálogo entre a escola e a família, trabalho colaborativo, ambiente saudável, funcionamento de órgãos colegiados e conselhos escolares.

Para Silva (2009), portanto:

[...] o bom trabalho pedagógico é aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagem entre sujeitos, orientadas pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para a produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos (SILVA, 2009, p. 225).

E continua:

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político,

voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Eis aí o princípio que se defende nesta pesquisa, a qualidade social da educação escolar, desvinculada da influência do setor empresarial, da lógica gerencial proposta para a educação pela política neoliberal, que prima apenas pelo produto, pelos resultados que podem ser demonstrados em tabelas, gráficos e índices, desconsiderando todo o processo pelo qual esses números foram atingidos e as condições socioculturais do público avaliado.

### **3. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR**

Como mencionado anteriormente, as avaliações em larga escala estão cada vez mais presentes no cotidiano das escolas, principalmente públicas, que realizam, no mínimo, uma avaliação desse tipo a cada dois anos (como a Prova Brasil). Porém, alguns estados e municípios, a modelo do governo federal, também estão adotando essa estratégia com o objetivo de monitorar a qualidade do ensino e de criar um banco de dados para a tomada de decisões sobre a educação. Os alunos matriculados em escolas estaduais do estado de São Paulo, por exemplo, além de realizarem a prova nacional bienal, realizam anualmente o SARESP.

O objetivo deste capítulo é justamente apresentar uma breve trajetória das avaliações em larga escala no Brasil, as características desses sistemas de avaliação em âmbito nacional e, de maneira mais enfática, apresentar as políticas educacionais atuais do estado de São Paulo, que além de criar seu próprio sistema de avaliação criou também seu próprio indicador de desempenho (o IDESP), como fez o governo federal com o IDEB. Também se tenta explicitar alguns princípios da organização do trabalho escolar e pedagógico atualmente, assumindo as características de uma sociedade capitalista e neoliberal.

Antes de apresentar tais avaliações, é necessária uma pequena discussão a respeito do conceito que é adotado de avaliação, e do termo avaliação em larga escala e de outros correspondentes que podem ser encontrados na literatura, muitas vezes utilizados como sinônimos, tais como avaliação externa e avaliação de sistema.

#### **3.1. Avaliação e Avaliação em larga escala**

Não se pode começar um debate a respeito das avaliações em larga escala sem anteriormente, definir uma postura a respeito do conceito que adotamos para se referir à avaliação de modo geral, seja ela da aprendizagem, de instituição ou em larga escala.

Segundo Luckesi (1995, p. 33, apud LUCKESI, 1978), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”, ou seja, para o autor, a avaliação se caracteriza pelo juízo de valor

do objeto da avaliação e da tomada de decisão a partir desse resultado, seja para manter o objeto ou transformá-lo.

Por ser um juízo de valor, a avaliação implica uma afirmação qualitativa sobre o objeto, com base em critérios estabelecidos previamente e fundamentados em caracteres relevantes da realidade. Em seguida, a avaliação conduz a tomada de decisão, um “posicionamento de não-indiferença” sobre o objeto avaliado, no caso a aprendizagem (LUCKESI, 1995, p. 33).

Para Luckesi (1995), a avaliação deve servir como um diagnóstico e não como um elemento de classificação:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser *definitivamente* classificado como *inferior*, *médio* ou *superior*. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1995, p. 34, grifos do autor).

Concorda-se com Luckesi (1995) quando o autor afirma que as avaliações educacionais devem ter a finalidade de diagnóstico, não se constituindo em um fim em si mesmo, e estão delimitadas por uma teoria e uma prática, a serviço de uma pedagogia que traduz uma concepção de educação e de sociedade.

A avaliação em larga escala é considerada uma das modalidades de avaliação presentes no interior dos sistemas de ensino que, mesmo com peculiaridades diferentes da avaliação da aprendizagem em razão de seus objetivos, se enquadram no conceito maior de avaliação que foi apresentado por Luckesi (1995).

Nesta pesquisa é utilizado o termo avaliação em larga escala para definir avaliações como o SARESP e a Prova Brasil, que tem por objetivo avaliar redes ou sistemas de ensino. Todavia, em outros trabalhos termos como avaliação externa podem surgir também em referência a essas mesmas avaliações.

Entende-se que a avaliação externa pode ser definida como:

[...] um processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Existem vários arranjos possíveis na organização dos processos das avaliações externas e, em algumas experiências e/ou fases, a participação dos profissionais das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implantar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas (ALVARSE et al, 2012, p.1-2).



Como as avaliações que serão analisadas aqui contemplam um número considerável de participantes (já que se refere principalmente a avaliações censitárias em âmbito nacional e estadual) utiliza-se o termo avaliação em larga escala, que segundo Freitas et al (2007):

[...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com a metodologia adequada podem trazer importantes sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS et al, 2009, p. 47).

Assim como aponta Freitas et al (2007), considera-se que as avaliações em larga escala podem contribuir com importantes avanços para a melhoria da qualidade da educação, porém a metodologia empregada para a aplicação e o uso dessas avaliações podem ter efeitos contrários ao desejados, podem ser nocivos à educação.

### **3.2. A trajetória das avaliações em larga escala**

Para Gatti (2009), foi a partir da década de 1960 que surgiu no Brasil a preocupação com os processos avaliativos escolares baseados em critérios mais claros e instrumentos que pudessem conferir maior objetividade e precisão à avaliação. Foi nessa década também que no Brasil, investiu-se na preparação de profissionais que receberam uma formação mais profunda na área da avaliação.

No ano de 1966, foi criado, na Fundação Getúlio Vargas (FGV), o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), no qual os testes educacionais passaram a ser desenvolvidos. Na CETPP foi elaborado um conjunto de provas objetivas para os alunos do ensino médio nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se ainda uma pesquisa que incluía um questionário sobre as questões socioeconômicas dos alunos e suas aspirações. Foi essa a primeira iniciativa ampla de verificação da aquisição de conhecimentos. Na FGV, ao mesmo tempo, também estavam sendo formados especialistas em testes e medidas.

Na década de 1970, foi desenvolvido pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL) um estudo sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar de alunos com características socioeconômicas diferentes. Foi aplicado aos alunos um questionário sobre sua situação

socioeconômica “atitudes com relação ao processo escolar e aspirações, e um exame de compreensão de leitura e ciências” (GATTI, 2009, p. 9). Nesse mesmo período, também foi realizado um estudo com o intuito de se chegar a um instrumento de medida que pudesse verificar o desempenho de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para Gatti (2009) apesar da preocupação com os processos avaliativos educacionais ter começado na década de 1960, não havia ainda iniciativas por parte da administração pública com a avaliação sistemática do sistema escolar, preocupação essa que começa a acontecer no final em 1988, com alguns estudos exploratórios e em 1990, com a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica. A autora lembra que a exceção foi o município de São Paulo, que em 1980 já havia realizado estudo avaliativo de uma rede de ensino, com a intenção de verificar o nível dos alunos da rede municipal.

Para Gatti (2009) o grande obstáculo para os estudos em avaliação educacional neste período foi a descontinuidade nessas políticas, que são a marca nas gestões públicas no Brasil e não somente com os estudos relativos à avaliação.

Gatti (2009) cita ainda o que para ela foi um marco nos estudos de avaliação de políticas e programas no Brasil: o EDURURAL - projeto de educação desenvolvido nos estados da região Nordeste -, onde foi avaliada a forma de gerenciamento geral e local do projeto a partir da análise do sistema de monitorias, os professores, as Organizações Municipais de Ensino, os alunos e as famílias. As crianças de 2ª e 4ª séries realizaram testes considerando sua “pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas” (GATTI, 2009, p. 10).

Ao final dos anos de 1980 discussões sobre vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação, chega ao auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica, no país. Uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados. Nesse momento, promoveu-se no MEC uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para discutir a questão. Colocava-se então que, com a mudança da nossa Constituição, poderia haver uma mudança na atuação no Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica (GATTI, 2009, p. 11).

Dessa maneira, em 1987, foi realizada uma avaliação em dez capitais de estados, abrangendo os alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas públicas, avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O objetivo dessa avaliação era verificar a

viabilidade de um processo de avaliação mais amplo por parte no Ministério da Educação (GATTI, 2009).

Foi criado, em 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos matriculados nas escolas que faziam parte do Projeto EDURURAL e comparar com os estudantes das demais escolas (BRASIL, 2008).

Após a constituição de 1988, o SAEP passou a denominar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o objetivo da avaliação deixou de ser a comparação entre o desempenho das escolas beneficiadas ou não pelo Projeto EDURURAL, passando a ter o objetivo de fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2008).

No estado do Paraná, em extensão a iniciativa do Ministério da Educação (MEC), também foi realizada uma avaliação com os alunos de 2ª e 4ª séries, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (GATTI, 2009). Para finalizar o ciclo de avaliações exploradoras proposto pelo MEC, em 1991 realizaram-se avaliações nas escolas particulares de 11 estados e o Distrito Federal.

As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas administrações públicas interesse pelos processos avaliativos. Com os resultados obtidos e os dados das escolas, dos professores e dos alunos, dispunha-se de muitas informações, sobre as quais se poderia debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula. Estes primeiros estudos mais abrangentes serviram de base para implantação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (GATTI, 2009, p. 11).

Em 1990 foi implantado de maneira definitiva pelo Ministério da Educação em conjunto com as Secretarias Municipais, o SAEB, que será melhor descrito a seguir.

### **3.3. Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB)**

A primeira aplicação ocorreu no ano de 1990 para uma amostra de escolas nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Os estudantes foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir de 1992, a aplicação ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP). Desde 1993, as avaliações passaram a ser aplicadas ininterruptamente a cada dois anos (BRASIL, 2008).

No ano de 1995, uma nova metodologia foi incorporada à avaliação, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem como objetivo permitir a possibilidade de comparação dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano e nos seguintes, foi avaliada uma amostra de alunos nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Como os resultados da avaliação eram referentes a uma amostra dos estudantes, não era possível a divulgação do desempenho por escola e por município, apenas havia o resultado nacional, regional e estadual (BRASIL, 2008).

Para obter uma maior precisão técnica nas questões dos testes (denominado itens) e na análise dos resultados, foram elaborados, no ano de 2007, as Matrizes de Referência do SAEB, com a descrição de quais habilidades e competências os estudantes deveriam dominar em cada série (BRASIL, 2008).

No ano de 2005, houve a maior reestruturação do SAEB, que passou a ser composta por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, ambas com testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2013).

A ANEB se manteve como avaliação de caráter amostral das redes públicas e privadas, com ênfase na gestão da educação básica. Já a Prova Brasil foi aplicada em caráter censitário (o que possibilitou a divulgação dos resultados por escola e por município) em escolas com um mínimo de 30 alunos matriculados nas séries de aplicação, ou seja, 4ª série ou 5º ano e 8ª série o 9º ano (INEP, 2013).

Segundo o MEC, o objetivo da Prova Brasil é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público e desenvolver uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (BRASIL, 2008).

No ano de 2013 foi incorporado ao SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e a disciplina de Ciências voltou a fazer parte da Prova Brasil, aplicada aos estudantes matriculados nas 4ª (5º ano), 8ª (9º ano) séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (INEP, 2013).

Para o MEC, todos têm direito ao aprendizado, e cabe ao Estado definir uma maneira de verificar se o aprendizado de competências cognitivas está sendo garantido, daí a criação do SAEB, que avalia as competências em leitura e matemática, e para

definir se os estudantes estão aprendendo é necessário definir, primeiramente, uma escala que determina o saber de uma criança em determinada série. Dessa maneira, para cada escola que aplica a Prova Brasil, é calculada uma média de proficiência dos estudantes que realizaram a avaliação. Essa média varia de 0 a 500 e, partir dela, é necessário fazer uma interpretação pedagógica (BRASIL, 2008).

O MEC usa a competência leitora para exemplificar o sistema de pontuação da Prova Brasil. Essa competência é dividida em 10 níveis, com a mesma escala para as 5ª e 8ª séries, o que sugere, naturalmente, que a proficiência dos alunos da 5ª série esteja em níveis menores que a dos alunos da 8ª série (BRASIL, 2008).

A proficiência dos alunos reflete o acerto dos itens da Prova Brasil. A partir da identificação dos itens que os alunos de determinada proficiência acertaram, “é possível compreender quais fragilidades devem ser superadas [...]” (BRASIL, 2008, p. 13).

A maneira mais simples de usar os resultados da Prova Brasil é comparando a média da escola a um nível que se considera adequada para determinada série, onde a escola deve também considerar a porcentagem dos alunos em cada nível. Os dados da Prova Brasil são enviados para cada escola e pode ser obtido no sítio eletrônico do INEP (BRASIL, 2008).

O MEC admite que a maioria dos alunos das escolas públicas tem rendimento baixo, sendo que a explicação para esse fato pode ser as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes. Para exemplificar esse fato, o Ministério da Educação divulgou uma tabela elaborada a partir dos resultados da Prova Brasil de uma grande cidade do estado de São Paulo. A tabela apresenta as escolas divididas em Níveis Socioeconômicos (NSE), no qual o grupo 1 representa as famílias dos alunos com NSE mais baixo e as escolas do grupo 5 as famílias de alunos com NSE mais alto, apresenta também o resultado da escola com maior desempenho, a média de todas as escolas da cidade e o resultado da escola com menor desempenho.

*Tabela 1 - Desempenho dos grupos de NSE na Prova Brasil*

<b>Grupo de NSE</b>	<b>Escola com menor desempenho</b>	<b>Média das escolas</b>	<b>Escola com maior desempenho</b>
1	144	173	206
2	136	180	205
3	133	182	208
4	172	190	222
5	174	207	224

FONTE: BRASIL, 2008.

Pode-se perceber que os níveis de proficiência aumentam à medida que aumenta o nível socioeconômico dos alunos. Apesar de não poder ser considerado o único fator determinante para o desempenho dos alunos na Prova Brasil, o capital cultural dos alunos e das famílias interfere nos resultados, já que este está associado ao NSE (BRASIL, 2008),

A tabela também aponta que há grandes diferenças entre escolas que atendem alunos do mesmo NSE, tal como pode ser observado pela diferença entre a escola com menor desempenho e a de maior desempenho que atende alunos de NSE 3. A partir daí, o MEC conclui a ação individual de cada escola, equipe gestora e corpo docente também têm grande influência sob os resultados dos alunos.

### *3.3.1.O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*

Para o INEP (2012), o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina o desempenho em avaliações em larga escala (Prova Brasil e SAEB) com informações sobre a aprovação escolar. O argumento para que esses dois indicadores sejam utilizados para compor o IDEB, é que um sistema educacional que muito reprova seus alunos não é interessante (mesmo que os alunos que permaneçam no sistema atinjam altos índices de aprendizado), assim como não o é uma escola onde todos os alunos terminem o ciclo de estudos no tempo ideal, porém sem uma aprendizagem efetiva.

No Brasil, segundo o INEP (2012), sabe-se que o problema do acesso ao Ensino Fundamental já foi superado, já que quase 100% crianças está matriculada na escola, mas o índice de reprovação e abandono ainda é muito grande, além dos baixos resultados nas avaliações em larga escala, o que torna o IDEB um importante instrumento de análise desses dois indicadores por escola.

Lembra-se, todavia, que apesar de ser uma parcela pequena de crianças que ainda não estão matriculadas no Ensino Básico, essa percentual não é distribuído igualmente ao longo de todo o território, se concentrando, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil. São as regiões mais ricas que acabam por elevar os índices de matriculados.

Segundo o INEP (2012) o objetivo do IDEB é monitorar o sistema de ensino do país, diagnosticando e norteando ações voltadas para a melhoria do sistema. Este

indicador deve, então, detectar as escolas cujos alunos apresentam baixa *performance* nas avaliações em larga escala e monitorar sua evolução.

Segundo o INEP (2012), o cálculo do IDEB é definido por:

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}, \quad 0 \leq N_{ji} \leq 10; 0 \leq P_{ji} \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_{ji} \leq 10 \quad (1)$$

Em que:

$i$  = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e censo escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, com variância de 0 a 10, dos alunos da unidade  $j$ ;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ .

### **3.4. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**

O SARESP é uma avaliação externa realizada desde o ano de 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Segundo o sítio eletrônico da avaliação, seu objetivo é produzir informações periódicas a respeito da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, com vistas a orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SARESP, 2013).

De 1996 até o ano 2000, o SARESP avaliava apenas duas séries do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio (em 1996 avaliou a 3ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental, em 1997 a 4ª e a 8ª série do EF, em 1998 a 5ª série do EF e a 1ª série do Ensino Médio, em 1999 não houve aplicação e no ano 2000 avaliou três séries: 5ª e 7ª série do EF e 3ª série do EM) e a até o ano de 2002 a avaliação era aplicada por amostragem em algumas séries, avaliando apenas a leitura e a escrita (FERREIRA, 2007).

No ano de 2001 e 2002 foram avaliadas 4ª e 8ª séries do EF. No ano de 2003 a avaliação foi aplicada a todos os alunos da rede pública, passando a ter um caráter censitário. Desde o ano de 2005, os alunos começaram a ser avaliados também na disciplina de Matemática. No ano de 2006 o SARESP não foi realizado. A justificativa apresentada para tal foi de que os dados de 2005 ainda não haviam sido analisados (FERREIRA, 2007).

No ano de 2007 foram avaliados os alunos da 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do EF e da 3<sup>a</sup> série do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Neste ano, o SARESP aderiu à Teoria de Resposta ao Item (TRI), que possibilitou a comparação com os resultados do SAEB e da Prova Brasil e aos do próprio SARESP, ano após ano. No ano de 2008 foram mantidas as séries avaliadas, porém foram avaliados, além das disciplinas do ano anterior, a área das Ciências da Natureza (envolvendo as disciplinas de Ciências, Física, Química e Biologia) (SARESP, 2008).

Até o ano de 2014 foram mantidas as séries de aplicação da avaliação em larga escala com a presença constante das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e com a alternância das áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Biologia e Química) e Ciências Humanas (História e Geografia).

### 3.4.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Estado de São Paulo (IDESP)

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), implantado no ano de 2007, é um indicador que avalia a qualidade da escola. Considera-se uma boa escola aquela em que a maioria dos alunos apreende as competências e habilidades previstas para determinada série num período de tempo ideal. Dessa maneira, para a composição do IDESP são considerados dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP e o fluxo escolar, ou seja, o quanto aprenderam e em quanto tempo aprenderam (SEE, 2013).

Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado (SEE, 2013, p.2).

O IDESP, segundo a SEE (2013), avalia a qualidade do ensino nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em cada escola estadual paulista, com uma metodologia que permite que a escola acompanhe sua evolução ao longo dos anos. Assim, o indicador fornece a escola um diagnóstico de suas fragilidades e potencialidades e aponta um rumo que permite sua melhora.

Como aponta a SEE (2013), para calcular o IDESP é necessário multiplicar seus dois critérios de composição: o indicador de desempenho (ID) e o indicador de fluxo (IF):

$$IDESP_s = ID_s \times IF_s$$



No qual ID é o indicador de desempenho na série s e IF é o indicador de fluxo na série s (SEE, 2013).

O indicador ID dos alunos é medido por meio dos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (SEE, 2013).

A partir das notas obtidas pelos alunos é possível agrupá-los em quatro níveis de desempenho, definidos a partir da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo (SEE, 2013):

*Quadro 1 - Descrição dos níveis de desempenho*

	<b>DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS</b>
<b>ABAIXO DO BÁSICO</b>	Domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar.
<b>BÁSICO</b>	Desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para série escolar.
<b>ADEQUADO</b>	Conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar.
<b>AVANÇADO</b>	Conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar.

Fonte: SEE (2013).

Segundo a SEE (2013), no ano de 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do governo federal, e do Programa de Qualidade das Escolas, do governo do estado de São Paulo, a SEE começou a propor metas anuais de IDESP para cada escola, que servem como um guia da trajetória, que as escolas devem seguir fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e outros profissionais da educação.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo espera que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade das escolas estaduais paulistas, que se reflitam principalmente em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa da escolarização em que se encontram (SEE, 2013, p.7).

Para a SEE (2013) os critérios para o estabelecimento das metas são transparentes e objetivos. Primeiramente são estabelecidos metas a longo prazo para o IDESP, tais como as metas para o ano de 2030:

Tabela 2 - Metas de longo prazo

	<b>5º ano EF</b>	<b>9º ano EF</b>	<b>3ª série EM</b>
<b>Meta 2030</b>	7,0	6,0	5,0

O objetivo com o estabelecimento de metas é que as escolas públicas estaduais paulistas atinjam índices comparáveis ao dos países que compõe a OCDE, países mais bem colocados no quesito qualidade da educação (SEE, 2013).

A SEE (2013) aponta que para atingir as metas de longo prazo (iguais a todas as escolas), são estabelecidas metas anuais para cada unidade de ensino, ou seja, o ponto de partida de cada uma delas é diferente, embora o ponto de chegada seja o mesmo. Dessa maneira, as metas anuais respeitam as características e peculiaridades de cada escola.

Para a SEE (2013) todas as escolas têm condições de atingir as metas de longo prazo, isso por que:

[...] Por um lado, as 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 (SEE, 2013, p. 8).

A escola pode analisar sua evolução no IDESP de um ano para outro em cada etapa da escolarização e comparar esta evolução com a meta estabelecida para o ano seguinte e comparar como a escola está no alcance da meta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em relação à média das escolas da rede estadual. O índice de cumprimento de metas aparece em duas parcelas: I) parcela cumprida da meta e II) adicional por qualidade (SEE, 2013).

Segundo a SEE (2013) a parcela cumprida da meta é limitada ao intervalo de 0 a 120% e a vista disso, se a escola piorar ou mantiver o IDESP do ano anterior, considera-se que cumpriu 0% da meta estipulada. Ao contrário, se a parcela cumprida for maior que 120%, considera-se que a escola atingiu 120% da meta. Existem também os valores intermediários: se a escola cumprir 50% do previsto pela meta possui IC igual a 50%, se atingir exatamente o que estava previsto pela meta, o IC será de 100%. Quando ocorre qualquer avanço no IDESP a escola é bonificada, porém o quanto se bonifica depende do quanto a escola cumpriu a meta estipulada (SEE, 2013).

Segundo a SEE (2013), desde o ano de 2009, tem-se considerado para o pagamento do bônus um adicional por qualidade. Esse adicional passa a ser incorporado ao cálculo do Índice de Cumprimento de Metas (IC) e reflete a posição do IDESP da

escola em relação à média das escolas (IDESP agregado) da rede e à meta de longo prazo. Dessa forma, o adicional por qualidade mede quanto a escola está adiantada com relação à média da rede na busca da média de longo prazo (2030). Se a escola estiver acima da média da rede (IDESP agregado) o adicional por qualidade será positivo. Ao contrário, se a escola estiver abaixo da média, a diferença será negativa e o adicional por qualidade assume o valor zero (SEE, 2013).

Salienta-se que o bônus dos profissionais da educação do setor estadual foi instituído no ano de 2001, com seu cálculo baseado na assiduidade da equipe escolar, do desempenho da escola no SARESP do ano anterior e na taxa de retenção dos alunos (BROOKE, 2008). Do ano de 2008 em diante, a Lei Complementar nº1078, de 17 de dezembro, instituiu a bonificação por mérito, assim como segue:

Art 1- Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados –BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando a melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público (LEI COMPLEMENTAR, 2008).

### *3.4.2. Reforma curricular*

Além da criação de um sistema próprio de avaliação em larga escala e um indicador de desempenho das escolas e dos sistemas de ensino, o estado de São Paulo adotou ainda outras medidas que vão ao encontro das premissas neoliberais previstas pelos documentos da Reforma do Estado da década de 1990 e pelas recomendações do Banco Mundial para educação, que foi estudado no capítulo anterior.

Dentre essas medidas está a reforma curricular que entrou em vigor no ano de 2008. Até então, os materiais pedagógicos mais utilizados nas escolas eram os livros didáticos, fornecidos pelo governo federal. De 2008 em diante, porém, na gestão de José Serra e com a então secretária de educação Maria Helena Guimarães de Castro (depois substituída por Paulo Renato de Souza) e, posteriormente, com o governador Geraldo Alckmin, tendo como secretário de educação Herman Voorwald, foi implantado, primeiramente uma Proposta Curricular transformando-se em seguida no Currículo Oficial do estado de São Paulo (PONCE; LEITE, 2012).

A Proposta foi implantada em toda a rede pública estadual de São Paulo por meio do Programa São Paulo Faz Escola, cujas ações compreendem decisões estabelecidas por meios legais que visam reorganizar do ponto de vista didático, pedagógico e administrativo as escolas e a rede de educação (PONCE; LEITE, 2012).

Maria Helena Guimarães de Castro, na apresentação das Propostas Curriculares de cada disciplina, assim se expressa quanto à necessidade da criação e implantação do Programa São Paulo Faz Escola:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: GEOGRAFIA, 2008).

Segundo Ponce e Leite (2012), além disso, a reforma curricular do estado de São Paulo justifica-se pelos baixos índices de desempenho obtidos pela rede pública estadual em avaliações como o ENEM, a Prova Brasil e o SARESP, durante o ano de 2007. Para enfrentar o problema dos baixos índices o estado de São Paulo adota, então, um novo currículo para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Para Palma Filho (2010), a queda no rendimento em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB foi acentuada desde o ano de 1995, tanto na 4ª e 8 séries do Ensino Fundamental como no 3º ano do Ensino Médio.

A reforma curricular, inserida no Programa São Paulo Faz Escola, tem como foco a implantação de um currículo único para todas as escolas da rede pública estadual. Para a SEE (2013), o fato de todos os alunos da rede estadual receberem o mesmo material didático e seguirem o mesmo plano de aula auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, já que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível.

O princípio implícito nessa política do estado de São Paulo é o de que a padronização do currículo e do trabalho pedagógico pode assegurar que os estudantes adquiram um conhecimento mínimo para a execução das avaliações externas. O currículo, na verdade, perde seu caráter de mínimo e assume o caráter de máximo ou único para a maior parte dos professores, tendo em vista que o SARESP será elaborado referenciado neste currículo formalizado, ou seja, tendo ele como base para elaboração dos itens e perguntas para as provas. (RIBEIRO, 2008).

O Programa São Paulo Faz Escola conta com um Currículo Oficial para as áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática. Além desse conjunto de documentos, há também o Caderno do Gestor, com orientações para a gestão do currículo dentro da escola. Este é voltado para os supervisores, professores coordenadores e diretores da escola e tem o objetivo de apoiar o gestor para

que ela seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do currículo nas escolas públicas estaduais (SÃO PAULO, 2011).

Dentro dos materiais do Programa São Paulo Faz Escola há, ainda, um conjunto de documentos voltados aos professores e alunos: os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno, organizados por disciplina, série/ano e bimestre:

Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizadas por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2011, p.8).

Como será visto no capítulo seguinte, nas escolas, os Cadernos do Professor e do Aluno ficaram popularmente conhecidos como “apostilas” ou “caderninhos do estado de São Paulo”.

Para Ribeiro (2008), ao deixar de preparar sua aula com a devida autonomia, já que os materiais do Programa São Paulo Faz Escola já trazem a aula acabada, o professor deixa de ser protagonista de seu trabalho.

Contreras (2002, p. 33), no mesmo sentido, considera que os docentes estão passando pelo processo de *proletarização*, tendo em vista que estão “sofrendo transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária”.

[...] A análise da proletarização do ensino, baseada nos estudos sobre a proletarização em geral, indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiam um trabalho integrado, com uma visão de conjunto e decisão sobre seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 194).

A autonomia para o autor passa a ser exercida por diretrizes externas, fazendo com que o professor exerça o papel de consumidor de pacotes de processos educativos produzidos por grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, além de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle do sistema educacional, destituindo seu papel no processo educativo.

Apple (1997) considera essas avaliações “reducionistas” e “pouco reflexivas” e contribuem para aumentar a pressão sobre os professores. Além disso, a falta de necessidade de planejar a aula faz com que o professor perca esta habilidade, que leva, por sua vez, a falta de controle sobre seu trabalho e à alienação.

Sob a pressão e influência exercida pelas avaliações o conhecimento a ser privilegiado nas escolas passa a ser baseado apenas em informações, em fatos, sem a necessidade de análise crítica sobre eles, o que pode facilmente ser medido em testes padronizados (APPLE, 1997).

Infelizmente é muitíssimo freqüente que as formas mais usadas para avaliar o “sucesso” das reformas educacionais sejam o resultado de provas padronizadas. Isso simplesmente não serve. Precisamos perguntar sempre o que as reformas fazem com as escolas como um todo e a cada um de seus participantes, dentre os quais os professores, os alunos, os administradores, os membros da comunidade, os ativistas locais e assim por diante. [...] os professores não parecem estar tendo uma autonomia e um profissionalismo maiores, mas uma intensificação de seu trabalho. E, por estranho que pareça, [...] as próprias escolas tornam-se mais *semelhantes* entre si, e mais comprometida com os métodos padronizados e tradicionais de ensinar à classe inteira e com um currículo padronizado e tradicional (e muitas vezes monocultural). Só voltar a focalizar nossa atenção nas provas é uma atitude que vai nos levar a ignorar algumas transformações realmente profundas, muitas das quais são preocupantes (APPLE, 2003, p. 92).

Bonamino e Sousa (2012), assim como Freitas (2012), também consideram que a ênfase nas avaliações em larga escala e a responsabilização acabam por estreitar a visão de currículo e também questionam o uso de testes padronizados para medir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para os riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógicos dos resultados da avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.384).

Outra medida lançada pelo governo do estado de São Paulo com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade da educação, e que nos remete novamente à Reforma do Estado e ao Banco Mundial, é o programa “+ Qualidade na Escola”, lançado pelo então ministro Paulo Renato de Souza. No ano de 2009, o governador José Serra sancionou projetos de lei do programa. Dentre as medidas dos projetos estavam a criação de 80 mil cargos de professores da educação básica, permitindo a abertura de novos concursos; periodicidade mínima de realização de concursos; criação de novas

jornadas de trabalho; novas regras para o ingresso dos professores na rede estadual, como a criação de um curso de capacitação destinado aos professores aprovados em concurso público, oferecida pela Escola de Formação de Professores do Estado (por meio do ensino a distância); processo seletivo para a contratação de professores em caráter temporário (PONCE; LEITE, 2012).

Essas políticas mais atuais do estado de São Paulo voltadas para a educação mostram consonância com as premissas do Banco Mundial para a educação e da própria reforma do Estado neoliberal, que teve seus princípios transpostos para todos os setores da sociedade, inclusive para o educacional.

### **3.5. Outras avaliações em larga escala**

Além dessas avaliações em larga escala, que receberam maior destaque em função dos objetivos desta pesquisa, pode-se ainda citar outras avaliações que também fazem parte do cotidiano escolar de vários estudantes, porém em âmbitos e modalidades diferentes de ensino: Programme for International Student Assessment (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), dentre outros.

#### *PISA*

O PISA (em português Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é um programa de avaliação padronizada internacional desenvolvido pelos países participantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. O Brasil, assim como outros países que não integram a organização, participa da avaliação como convidado (BRASIL, 2008).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coordenador da avaliação no Brasil, o objetivo do PISA é produzir indicadores que possibilitem a discussão sobre a qualidade da educação dos países participantes, subsidiando políticas voltadas para a melhora da educação básica (INEP, 2011).

A avaliação acontece a cada três anos, abrangendo as áreas de Leitura, Matemática e Ciências e conta também com a coleta de informações para a elaboração de indicadores contextuais, que permite relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais (INEP, 2011).

### *ENEM*

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado no ano de 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica. Além disso, algumas universidades começaram a utilizar a nota do ENEM para compor parte da nota final dos vestibulares. No ano de 2009, passou de fato a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior (INEP, 2011).

### *SINAES*

O SINAES é um sistema que avalia o ensino superior em três eixos: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, nos seguintes aspectos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações (INEP, 2013).

Um dos instrumentos de avaliação do SINAES é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências (INEP, 2013).

Participam do ENADE os alunos ingressantes e concluintes de cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) reconhecidos pelo MEC. Realizam uma prova de formação geral e uma prova de formação específica (INEP, 2013).

Para avaliar outros aspectos, como instalações, corpo docente e condições de ensino, são realizadas visitas de avaliadores in loco aos cursos e instituições públicas e privadas (INEP, 2013).

## **3.6. A avaliação em larga escala em debate**

À medida que as avaliações em larga escala foram implantadas e consolidadas não apenas no Brasil, cresceu também o debate em torno delas, com argumentos favoráveis, semelhantes aos apresentados acima, que visam, antes de tudo, justificar a criação e introdução desse tipo de política e trazer seus objetivos, bem como argumentos com algumas reflexões contrárias ao modo como as avaliações em larga escala têm sido introduzidas e utilizadas por parte dos gestores públicos e suas consequências para a sociedade.



Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária da educação do estado de São Paulo, é uma das entusiastas da política avaliativa que se faz presente no Brasil principalmente a partir da década de 1990.

Em pouco mais de uma década foi construído no país, um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional, que cobre todos os níveis da educação. Esse sistema possui informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Com esse objetivo geral em comum, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mais recentemente a Prova Brasil, apresentam distintas características e possibilidades de usos e seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais. O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento (CASTRO, 2009, p. 277).

Para Castro (2009), avaliações como o SAEB são importantes por gerar dados que permitem a tomada de decisões e levam em consideração fatores fundamentais no processo ensino/aprendizagem: os fatores externos à escola, como a escolaridade dos pais, acesso à cultura, bens materiais, situação socioeconômica, dentre outras, e os fatores internos à escola, onde se destacam a gestão da escola, a formação continuada dos profissionais, os efeitos da repetência, o tempo de permanência em sala de aula, dentre outros.

Um dos grandes desafios, segundo Castro (2009), é o uso dos resultados das avaliações em larga escala:

Embora a Prova Brasil seja um importante instrumento de apoio à escola para aprimorar o seu projeto pedagógico e rever práticas didáticas ineficazes, são ainda tímidas as iniciativas de uso em seus resultados para aprimorar a sala de aula e a formação em serviço dos professores. A grande maioria das escolas não sabe como melhorar seus resultados, os sistemas de ensino enfrentam dificuldades técnicas para apoiar pedagogicamente suas escolas e os pais ainda não entenderam o significado da prova. [...]. Uma avaliação censitária deve ter por objetivo prioritário subsidiar as equipes das escolas e órgãos gestores da rede pública em relação à formação em serviço dos professores, aperfeiçoamento do projeto pedagógico, orientações de monitoramento para a supervisão dos sistemas, indicações de revisão curricular. No entanto, não sabemos ainda em que medida as escolas estão se apropriando dos resultados e, com base nos problemas identificados, começam a rever suas estratégias pedagógicas para melhorar a sala de aula (CASTRO, 2009,p. 281).

Castro (2009) aprova a criação de indicadores como o IDEB, considerando para a sua composição números referentes à nota na Prova Brasil e à evasão ou repetência. Segundo ela isso faz com que as escolas não possam direcionar suas ações para apenas um de seus componentes, pois não é desejável uma escola que reprova em demasia,

induzindo os alunos a abandonarem os estudos, mesmo que aqueles que restaram atinjam um nível satisfatório de aprendizagem, ou uma escola que aprove em massa seus alunos sem a devida preocupação com a qualidade da aprendizagem.

Neste sentido também aponta Fernandes (2007b), um dos idealizadores do IDESP, segundo o qual um sistema que abrange dois indicadores (desempenho em avaliação padronizada e fluxo) possui a combinação ideal para versar sobre a qualidade do sistema educacional. Para o autor, o IDEB tem a vantagem de ser fácil de calcular, de compreensão simples e explícita no que denominou de “taxa de troca” entre a possibilidade de aprovação e a proficiência dos estudantes, ou seja, o indicador torna explícito “o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (FERNANDES, 2007, p.8).

Castro (2009) também defende a articulação entre os sistemas nacionais e estaduais de avaliação, pois pode possibilitar investigações mais detalhadas sobre peculiaridades da região e a aquisição de dados mais específicos que sejam de interesse do gestor da rede.

Como exemplo de sistema de avaliação articulado com o sistema nacional, Castro (2009) cita o estado de São Paulo com a criação do SARESP e do IDESP com o apoio do Banco Mundial. Exalta ainda sua reformulação no ano de 2007, que permitiu comparar o desempenho dos alunos com as avaliações dos anos anteriores e com as avaliações nacionais, identificar as deficiências e os avanços ao longo dos anos. Após essa reformulação, segundo a autora, foi possível introduzir uma base curricular unificada para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o índice de qualidade por escola, as metas do IDESP e a bonificação por resultados, com base no mérito.

No sentido da bonificação, segundo Castro (2009), a criação do IDESP se constituiu em um grande passo rumo ao processo de responsabilização pelos resultados das avaliações no sentido da remuneração por desempenho:

[...] Trata-se de um incentivo às escolas públicas estaduais na forma de remuneração por desempenho, para todos os professores e demais funcionários, comparando cada unidade escolar em relação a ela mesma e considerando sua evolução no tempo. O bônus, dependendo do desempenho da escola, pode chegar até o equivalente a 2,9 salários mensais a mais para cada profissional da escola. É uma política de reconhecimento do esforço das equipes das escolas e de seu compromisso com o direito de todo aluno aprender (CASTRO, 2009, p. 294).

Fernandes (2007a) também se mostra favorável quanto ao processo de responsabilização e cita o exemplo de uma política educacional dos Estados Unidos. Em

entrevista, quando questionado sobre uma possível inspiração de alguma experiência internacional para a implementação do IDESP, o autor respondeu:

É uma tendência internacional. A partir do final dos anos 80, surge a ideia de avaliações mais centralizadas na Europa e nos Estados Unidos. Os Estados Unidos, um país muito descentralizado, têm, hoje, uma lei federal que obriga cada estado a avaliar os alunos e a divulgar os resultados. Além disso, as pesquisas mostram que nas localidades onde é realizada a avaliação por escola as notas aumentam mais rapidamente. Antes do *No Child Left Behind* [lei aprovada em 2002, no governo Bush, que visa a melhoria da qualidade na educação por meio de um sistema de prestação de contas baseado em resultados], a maioria dos estados já tinha sistema de avaliação. Nos que primeiro criaram um sistema, a evolução no desempenho dos alunos foi mais acentuada. Esses sistemas fazem com que as escolas e os dirigentes dos sistemas (secretários, prefeitos e governadores) se sintam responsáveis pelo desempenho. É a ideia de responsabilização, de *accountability* (FERNANDES, 2007a, grifos do autor).

Quando questionado a respeito das críticas ao sistema de meritocracia, Fernandes (2007a) responde:

Isso é polêmico no mundo inteiro. Primeiro, os estudos empíricos mostram que a divulgação dos resultados de avaliações por escola e a fixação de metas melhoram as notas. Não há dúvidas quanto a isso [...]. Existem experiências dos anos 90, com estudos e resultados inequívocos. Quando se cria um sistema de avaliação e passa haver responsabilização pelos resultados, os gestores vão se preocupar com as notas e as metas. Qual é a defesa desse sistema: se existe um mecanismo para atribuir responsabilidades, os gestores vão melhorar o ensino. Quais são as críticas? Eles podem tentar falsear as notas, excluir os alunos mais fracos. Nos Estados Unidos isso aconteceu. Esses argumentos não têm como ser revidados. Mas não se pode deixar de dar um “remédio” para a educação por causa dos efeitos colaterais que ele pode causar. Temos de ver se é melhor ou pior para a qualidade da educação. Acho que é melhor. Os efeitos colaterais devem ser combatidos [...] (FERNANDES, 2007a, sem paginação).

Com uma visão diferenciada, Alavarse, Bravo e Machado (2012, p.11), ressaltam a importância das avaliações externas com o objetivo de possibilitar revisões nos trabalhos desenvolvidos no interior da escola e pela gestão educacional, porém se posicionam contrários às políticas de responsabilização e bônus que podem estar vinculadas a esses sistemas de avaliação, favorecendo a meritocracia e a culpabilização.

Como se pode notar, os temas referentes à bonificação, meritocracia, responsabilização, classificação de escolas, formas de aferir a qualidade da educação, divulgação pública dos resultados, todos eles inerentes às principais avaliações em larga escala discutidas aqui (principalmente SARESP, Prova Brasil e seus indicadores), são muito controversos entre os autores da educação.

Freitas (2007) afirma não ser contra as avaliações em larga escala ou mesmo à existência de índices, porém mostra-se contra a avaliação no sentido de

responsabilização por esta gerar pressão sobre os avaliados. Para ele, as avaliações e os índices devem servir como instrumentos de monitoramento das tendências da educação e não como instrumentos de pressão. Todavia, ao inserir o sistema educacional à lógica do mercado, da iniciativa privada, a meritocracia e a responsabilização levarão os alunos e os profissionais da educação a se sentirem pressionados. Segundo o autor, esse se configura como o caráter tecnicista da educação.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase no processo de gerenciamento da força de trabalho na escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383).

Para Freitas (2012), esse neotecnicismo se ancora em três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Em meio a isso está o controle do processo de busca por resultados definidos *a priori*.

Dentro da categoria da responsabilização há os seguintes elementos: testes para estudantes, divulgação do resultado e do desempenho das escolas e recompensas ou sanções. Esse último elemento, na verdade, indica o caráter meritocrático do neotecnicismo (FREITAS, 2012).

Com relação à categoria da meritocracia, Freitas (2012) questiona seus efeitos para as escolas ou para os professores, pois tende a penalizar aqueles que justamente não tem na possibilidade de ganhar bônus a motivação para desempenhar seu trabalho.

Para Freitas (2012), a utilização dos testes, avaliações em larga escola e dos índices de desempenho como forma de reflexão sobre a qualidade da educação ou do sistema de ensino reduz a qualidade ao acesso e, faz parte da ideologia liberal hegemônica, que, se baseando na meritocracia, convive com a igualdade de oportunidade, mas não com a igualdade de resultados sem competição.

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dada as oportunidades, o que faz diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, desigualdades sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Apple (2003) atribui essa tendência dos Estados à aplicação de testes padronizados ao que denominou de *modernização conservadora*, uma aliança direitista formada por neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a “nova classe média de profissionais qualificados e gerentes”. Para essa aliança, o papel da escola é fornecer aos alunos conhecimento suficiente para competir na sociedade de hoje, e quem dirá se uma instituição forma bons alunos que conseguirão bons empregos será um sistema de avaliação.

Os neoliberais são considerados como o grupo mais poderoso da aliança, orientado pela visão de um Estado fraco, aonde o que é público é ruim, inclusive as instituições de ensino. Para este grupo, a racionalidade econômica se sobrepõe a qualquer outra, há que haver eficiência e ética na análise custo-benefício, inclusive na educação. Nesse sentido, a educação é vista como um produto, que deve ter seu financiamento transferido para o mercado (APPLE, 2003).

O segundo grupo mais forte da aliança, segundo o autor, é o formado pelos neoconservadores, sendo guiados, ao contrário dos neoliberais, por um Estado forte, e com uma visão romantizada do passado, lamentando o declínio do currículo e da tradição sobre um saber legítimo. Este grupo propõe currículos obrigatórios e provas em níveis estadual e nacional, para que assim haja a volta do padrão de qualidade.

Segundo Apple (2003) percebe-se a ideia do Estado Forte na regulamentação estatal no que diz respeito aos professores, que tem seu trabalho cada vez mais padronizado e “policiado” com os exames de desempenho dos alunos e com os currículos, que não apenas ditam o que será ensinado, mas também os métodos que deverão ser utilizados pelo professor.

Para o autor, portanto, é a partir da combinação entre o Estado fraco dos neoliberais, com sua política de quase-mercado, vinculados com o Estado forte dos neoconservadores, que primam por regulamentar o conteúdo através de currículo e avaliações padronizadas, que surge o Estado avaliador.

A terceira categoria proposta por Freitas (2012) é a da privatização, e para ele esta categoria se transformou ao longo dos anos, principalmente após o surgimento do conceito de público não estatal, que abriu a perspectiva de gestão por concessão, ou seja, a administração do público pelo privado.

No Brasil, segundo Freitas (2012), outra forma de privatização é a concessão de bolsas, que permite ao aluno estudar em instituições de ensino privadas, como é o caso do Programa Universidade Para Todos (ProUni), do governo federal.

Com o processo de privatização há uma dupla desresponsabilização por parte do Estado: por uma educação pública e de qualidade. O controle ideológico do sistema educacional fica nas mãos do mercado, dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2012).

Freitas (2012) alerta para algumas consequências ao se adotar essa estratégia de responsabilização, meritocracia e privatização para o sistema educacional. A primeira delas é o estreitamento curricular, pois ao basear-se nas avaliações em larga escala e nos índices de desempenho delas decorrentes, privilegia-se apenas os componentes curriculares que fazem parte dessas avaliações, enquanto os demais são deixados de lado.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é básico. Mas o que não está sendo dito é que “a focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que poderia se chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS, 2012, p. 390).

Outras consequências indicadas por Freitas (2012) são a competição entre profissionais e escolas, o que poderá levar a diminuição da colaboração entre eles, e a pressão sobre o desempenho dos alunos, resultando na preparação para os testes.

No último caso, principalmente quando o professor associa o bom desempenho do aluno nas avaliações em larga escala com um bônus em dinheiro acrescido em seu salário, este ou a escola tenderá a colocar mais pressão sobre o aluno por um bom desempenho, inclusive com a aplicação de simulados visando a preparação para essas avaliações.

Outra consequência apontada por Freitas (2012) são as possibilidades de fraudes geradas pela pressão por resultados, como o treinamento excessivo para as avaliações, a ajuda dos professores aos alunos no momento de realização aos exames, dentre outras.

O aumento da segregação socioeconômica no território também é apontada como uma consequência por Freitas (2012), pois as escolas podem tentar deixar de atender certas clientelas que podem colocar levar à diminuição das notas da escola nas avaliações em larga escala.

[...] Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escolas para ricos e escolas para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres). As primeiras canalizarão os melhores desempenhos, as últimas ficarão com os piores desempenhos. As primeiras continuarão sendo melhores, as últimas continuarão sendo piores. Mas o sistema terá criado um corredor para atender

as classes mais bem posicionadas socialmente, o que será, é claro, atribuído ao mérito pessoal dos alunos e aos profissionais da escola (FREITAS, 2007, p. 969).

Segregação semelhante também pode ocorrer no interior da própria escola, quando turmas de estudantes são formadas baseadas em seu desempenho, tendo como objetivo fazer com que estes “segurem” a média da escola, compensando os resultados mais baixos dos outros alunos (FREITAS, 2012).

Freitas (2012) também aponta que a adoção de sistemas de responsabilização e meritocracia, como as avaliações em larga escala, os índices de desempenho e o bônus por mérito, leva a precarização da formação do professor, pois cada vez mais os sistemas de ensino têm adotado apostilas que contém todo o conteúdo que deve ser cobrado nessas avaliações, além de toda a metodologia que o professor deve seguir, fazendo com que o “professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno” (FREITAS, 2012, p. 395).

Alguns países, como os Estados Unidos, ao divulgar e classificar o desempenho das escolas nos testes padronizados, também divulga em forma de classificação o desempenho dos professores, o que, segundo Freitas (2012), pode levar a sua destruição moral.

A penúltima consequência apontada por Freitas (2012) é a destruição do sistema público de ensino, que é ameaçado pela possibilidade da gestão privada e pelos *vouchers*, que no Brasil pode ser encontrado no sistema de bolsas de ensino.

A última consequência apontada por Freitas (2012 apud Ravitch, 2010) é a ameaça à própria noção de democracia, tendo em vista que as escolas são um patrimônio público e que não deve ser apropriada pela iniciativa privada.

Freitas (2007) ainda chama a atenção para o fato de que os índices desconsideram a situação socioeconômica dos alunos, já que se limitam a medir o mérito e oculta a desigualdade social. O autor acredita que não é possível explicar o fracasso escolar a partir de fatores exclusivamente internos ou externos. Isoladamente nenhum desses fatores pode explicar o fracasso, mas uma combinação de ambos.

[...] se isso é verdadeiro as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema educacional que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação por desempenho do aluno e da escola (FREITAS, 2007, 971).

O uso do IDEB, segundo Freitas (2007), pode ocultar a má qualidade da educação, à medida que utiliza em sua fórmula proporção de aprovados, o que não significa melhora na aprendizagem. Além disso, a má qualidade pode ser ocultada pela utilização de médias como referência para o IDEB, isso porque se a média indicar uma melhora, não significa que houve uma melhora para todos.

Ravitch (2011) aponta no mesmo sentido. A autora ocupou o cargo de secretária assistente e conselheira do secretário de educação no governo de George W. Bush e foi uma das responsáveis pela implantação do programa *No Child Left Behind* – NCLB (citado por Reynaldo Fernandes como um exemplo claro de política que auxiliou no avanço da qualidade da educação nos Estados Unidos), que posteriormente viria a se tornar lei. Após deixar o cargo, a autora publicou a obra “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Norte-Americano”, no qual criticou a política que auxiliou a implantar exatamente em função dos efeitos da responsabilização das escolas e professores pelos baixos resultados nas avaliações em larga escala.

No período em que era funcionária do governo federal estadunidense, Ravitch (2011) defendeu o NCLB e as mudanças que ele propunha para a educação, ou seja, a escolha escolar, na qual a família do estudante decide onde deve matriculá-lo a partir da classificação das escolas nas avaliações em larga escala, transformação das escolas públicas com baixos índices nessas avaliações em autônomas (financiadas com verbas públicas, porém com administração privada), pagamento aos profissionais da educação por mérito, no qual também se leva em conta os resultados das avaliações em larga escala.

Anos após deixa o cargo, Ravitch (2011) condena as medidas que tomou bem como a visão da escola como uma empresa: aquela unidade escolar que não obtivesse bons resultados nas avaliações deveria ser fechada, assim como uma filial que produz lucros satisfatórios.

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas (RAVITCH, 2011, p. 26).

A conclusão de Ravitch (2011) após o NCLB é de que a responsabilização não é uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, mas sim de contabilidade,



onde primeiramente há a mensuração, posteriormente, dependendo dos dados, há a punição ou a recompensa.

Ravitch (2011), explica que um dos grandes problemas da responsabilização e que ocorre nos Estados Unidos é que, quando o sistema educacional decide priorizar apenas os resultados das avaliações, mas não todo o processo para chegar a eles, meios fraudulentos para a obtenção de boas notas começam a aparecer para evitar possíveis punições.

Dentre as fraudes citadas por Ravitch (2011) no caso dos Estados Unidos estão: a modificação na pontuação dos testes, o que faz com as escolas aumentarem muito suas pontuações, sem que essas representem ganhos reais; redução na pontuação mínima para a aprovação dos estudantes; redução das exigências da avaliação; correção das provas dos alunos antes de serem enviadas para a correção oficial e treinamento excessivo dos estudantes. Quanto a essa última, a autora afirma:

De todas as maneiras de burlar o sistema, a mais comum é a preparação para o teste. A maior parte dos distritos, especialmente os distritos urbanos onde a performance é mais baixa, incansavelmente realiza atividades preparatórias para os testes. Algumas preparações para testes são válidas; ler e estudar, aprender novos vocabulários e resolver problemas de matemática são boas maneiras de se preparar para os testes. Mas os distritos escolares têm investido centenas de milhões de dólares em programas e materiais de treinamento para ensinar aos estudantes os tipos específicos de questões que vão aparecer nos testes estaduais. Por semanas, ou até mesmo meses antes do teste estadual, as crianças são diariamente treinadas em habilidades de realização de testes e em questões similares às que deverão aparecer no teste estadual (RAVITCH, 2007, p. 181).

Segundo Ravitch (2011), alguns estudos realizados em concomitância com o NCLB demonstraram que a mesma turma de alunos que obteve bons resultados nos testes padronizados, não conseguiu repetir o desempenho em avaliações com outro formato e metodologia, mesmo que com o mesmo conteúdo.

Assim como Ravitch (2011), Paro (2011) também condena a avaliação voltada para o produto e não para o processo. Para autor, toda a atividade humana é suscetível à avaliação e pode contar com dois tipos: a avaliação de processo e a de produto. No primeiro, avalia-se o processo da produção do produto, pois “é preciso avaliar ininterruptamente as atividades de sua realização, para que elas estejam de acordo com o projeto ou o caminho traçado para se chegar ao fim almejado (PARO, 2011, p. 706)”. No segundo, avalia-se a qualidade do produto já finalizado. Para o autor, o produto da educação é o sujeito, o que torna sua avaliação complexa.

[...] Nesse caso, a avaliação do produto torna-se extremamente complicada e só pode dar-se com relação a um número muito limitado de seus elementos constitutivos. Se o objetivo da educação escolar é a constituição da personalidade humano-histórica do estudante, ou melhor, daquela “porção” da personalidade que ela se propõe a construir (já que a personalidade de um ser humano é, para todos os efeitos, sempre inacabada), uma avaliação completa do produto assim constituído terá por escopo a averiguação do conjunto completo da cultura por ele apropriada (PARO, 2011, p. 706).

Apenas parte da cultura apropriada pelo sujeito pode ser verificada, e ainda de modo precário. Conhecimentos ou informações que o estudante adquiriu podem ser em parte avaliados por questões objetivas ou abertas que buscam aferir o conteúdo retido. Porém, esse tipo de avaliação é precária, pois nunca será possível saber se esse conhecimento foi incorporado à personalidade do indivíduo ou se perdera-se momentos após a avaliação (PARO, 2011).

Para Paro (2011) a educação é mais do que informações e conhecimentos adquiridos:

Não se pode, por isso, quando se trata de produto educacional, contar com apenas a avaliação de produto propriamente dita. Esta precisa ser enriquecida com a avaliação de processo. Observe-se que, em virtude da especificidade da educação, bem como do processo educativo e de seu produto, a avaliação em processo, além de ser necessária para o êxito na confecção no produto, é chamada também a auxiliar na avaliação final, ou seja, na avaliação de produto (PARO, 2011, p. 707).

Com relação à busca de uma educação de qualidade, o autor afirma:

[...] a política educacional interessada na boa qualidade da educação escolar e portadora de uma visão de educação como apropriação da cultura, com vistas à formação de personalidades humano-históricas, procurará investir seus esforços na melhoria do processo de trabalho escolar, ciente de que é aí, no chão da escola, que se pode garantir a boa educação e permanentemente se informar de sua qualidade (PARO, 2011, p. 708).

Paro (2011) afirma que a prática da aplicação do exame no meio do processo ou ao seu término para se medir a eficácia do ensino é apenas uma prova, principalmente se for a única forma de avaliação.

Além de insuficiente como indicador da qualidade da educação, pois se presta a aferir (precariamente) apenas um dos elementos da cultura, os exames e provas podem ser também bastante nocivos para a própria qualidade da educação, particularmente quando passam a ser o balizador de todo o sistema de ensino. Não só ao aluno passa a estudar apenas para passar de ano ou receber o diploma, mas o objetivo da escola passa a ser, não educar e formar cidadãos, mas obter altas pontuações nos sistemas oficiais de avaliação externa (PARO, 2011, p. 709).

Para Freitas (2007), na verdade essa ideologia meritocrática liberal é um grande entrave a melhoria da qualidade do ensino, além de limitar-se a medição do mérito,

essas avaliações ocultarão a desigualdade social “sob a forma de indicadores neutros como o Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), criado pelo MEC” (FREITAS, 2007, p. 971).

Paro (2011) critica os tomadores de decisão que se baseiam suas políticas nessas avaliações e pontuações e ao currículo unificado implantado na rede estadual paulista pelo Programa São Paulo Faz Escola:

[...] Assim, do alto de seu desconhecimento do fato educativo, e em sua ambição (e ilusão) de conseguir melhor desempenho nas provas, tomam medidas e implantam projetos [o currículo unificado] com o claro objetivo de “treinar” as crianças a responderem corretamente os testes [...]. Em síntese, o que acaba pautando a educação escolar não é o objetivo de construir personalidades, mas de formar seres que respondem adequadamente a esses exames. Se a maior parte deles, no futuro, só guarda uma parcela insignificante desse conteúdo, como, aliás, acontece, pouco importa, do ponto de vista dos formuladores de políticas educacionais (PARO, 2011, p. 709).

Para Paro (2011) a falta de apoio pedagógico e a supervisão do Estado são substituídas pela avaliação externa.

[...] Assim, a sanha “avaliacionista” que tomou conta das políticas públicas federal, regionais e locais dos últimos anos conseguiu apropriar-se do que há de pior em termos de avaliação da escola tradicional e disseminá-lo a todo o país, como se fosse a salvação da educação. A mídia de modo geral, os poderes governamentais e boa parte dos analistas de políticas educacionais, quase sempre que tocam no assunto da escola pública, o fazem “ancorados” nos dados de “indicadores” da qualidade da educação pública, tanto nacionais (como SAEB, Prova Brasil), quanto regionais (como o SARESP, no estado de São Paulo) (PARO, 2011, p. 709, 710).

Sousa e Arcas (2010) também revelam sua visão a respeito das avaliações em larga escala e, principalmente, do SARESP e IDESP. Os autores criticam a criação e consolidação dessa cultura avaliacionista que serve para o fortalecimento da noção de meritocracia e afirmam que a divulgação dos resultados das avaliações realizadas pelos alunos pode depreciar ainda mais a imagem dos professores. Além disso, a avaliação classificatória leva a competitividade, que “valoriza o mérito individual e que exclui tanto alunos quanto professores como sujeitos do processo” (p.197).

Sousa e Arcas (2010) criticam a responsabilização no sentido de eximir os gestores de parcela da responsabilidade pela não aprendizagem dos alunos, que passa a ser deles próprios e dos professores. Alerta ainda para a falta de avaliação das próprias políticas implementadas em prol das avaliações em larga escala.

Observa-se neste capítulo, portanto, que a avaliação em larga escala e a maneira como o poder público a utiliza é um tema de opiniões controversas entre os estudiosos do assunto e ao que parece está longe de se tornar um consenso.

Dentre as principais vantagens anunciadas tanto pelo poder público como por alguns autores, destaca-se a possibilidade da geração de dados que pode servir como subsídios para a tomada de decisão. Todavia, como outros autores demonstraram, essa tomada de decisão se faz mais no sentido da procura por responsáveis pelo desempenho abaixo das expectativas e da busca por punição, se for possível considerar o não recebimento do bônus, no caso do estado de São Paulo, como uma punição, além da pressão exercida sobre a escola pelo simples fato de ter seus dados expostos para qualquer pessoa consultar.

No item seguinte se analisa qual é a tendência da organização do trabalho escolar e também de sala de aula no interior dessa lógica que acabamos de descrever, pensando na sociedade pautada sob a égide capitalista e dentro de uma economia neoliberal, que adotou o gerencialismo e a transferência dos valores de mercado para setores sociais, como a educação.

### **3.7. Organização do trabalho escolar**

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa visa analisar as relações entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar. Para tanto, considera-se necessário analisar algumas características deste último conceito e da organização do trabalho pedagógico.

Freitas (1994) trata a organização do trabalho pedagógico em dois sentidos: o trabalho pedagógico do professor em sala de aula e o trabalho da escola de uma maneira geral. Dessa maneira, a organização do trabalho pedagógico é entendida de uma maneira ampla e estes dois níveis implicam na organização social do poder no interior da escola e da sala de aula.

Freitas (1994) evidencia algumas categorias da organização do trabalho na escola capitalista com o objetivo de visualizar “os objetivos sociais que mediam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula” (FREITAS, 1994, p. 90).

A primeira categoria destacada pelo autor é a categoria objetivos/avaliação da escola, que expressa a função social da escola:

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem

alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1994, p.91).

Segundo Freitas (1994) a escola capitalista adquire os objetivos da sociedade a qual está inserida e a avaliação assume a tarefa controlar a execução das funções da escola. Para o autor, com o avanço tecnológico da Revolução Industrial, houve a necessidade de mudanças ao setor produtivo e, por sua vez, ao interior da escola e em sua organização do trabalho, já que o trabalhador passou a ser mais exigido com relação a sua formação.

[...] o capitalismo deverá voltar seus interesses para a questão da preparação de um novo trabalhador mais adequado aos padrões de exploração, acirrando a contradição explorar/educar. É conhecido o medo que o capital tem de instruir demais o trabalhador. Ao mesmo tempo, a nova base tecnológica, para ser eficaz nos níveis de competitividade internacional esperados, necessita de um maior envolvimento do trabalhador nas tarefas de gestão e uma preparação mais adequada, via educação regular (FREITAS, 1994, p. 124).

O autor destaca a seletividade da escola apoiando-se em Bordieu e Passeron e seu conceito de eliminação adiada, segundo o qual as classes sociais menos favorecidas realizam um percurso escolar pré- estabelecido que as conduzam para profissões, de maneira geral menos valorizada, enquanto as classes mais abastadas atingem um alto grau de escolaridade que as conduzem para as profissões mais valorizadas e remuneradas.

Esta função social seletiva, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para vários postos de trabalho existentes na sociedade. Neste sentido, se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdade educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdade econômicas (FREITAS, 1994, p.92).

Para Freitas (1994), esta função seletiva da escola acaba sendo incorporada em seus objetivos e no seu processo de avaliação, o que a torna parte da organização do trabalho pedagógico.

Freitas (1994), portanto, credita a avaliação um importante papel na organização do trabalho pedagógico, pois ela expressa as relações de poder no interior da sala de aula. Para o autor essa é a categoria que modula o acesso ao conteúdo e interfere no método de ensino.

O interior da sala de aula, então, é permeado por uma série de avaliações, sejam elas avaliação do próprio conteúdo do currículo aberto (provas escritas, orais) ou

avaliações de desempenho do currículo informal, como avaliação de valores e atitudes (FREITAS, 1994).

Para Freitas (1994) é importante rever e alterar as práticas avaliativas assim como os conteúdos e métodos de ensino. Isso porque a avaliação hoje impõe um modelo de raciocínio da cultura dominante e será ela quem definirá a continuidade do processo escolar dando acesso às etapas de ensino mais avançadas.

Freitas (1994) defende que as classes populares e os professores têm uma sensibilidade a respeito de suas chances de permanecerem na escola e é isso que definirá a forma com que o aluno será tratado na escola.

A outra categoria da organização do trabalho é o conteúdo/método da escola, em cujo interior se dá a objetivação da função social da escola. O autor destaca três aspectos dessa categoria: “a ausência do trabalho material socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão da escola” (FREITAS, 1994, p.93).

Com relação ao trabalho, Freitas (1994) afirma que há no interior da escola uma divisão semelhante a que ocorre no mercado de trabalho, no qual há trabalho intelectual e trabalho manual. Todavia na escola esta divisão ocorre entre a teoria e a prática em sua forma de organização curricular. A organização do trabalho em sala de aula, portanto, não tem vínculo com a prática porque não está vinculada com o trabalho material.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original) através do trabalho como valor social (não trabalho de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida a prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS, 1994, p. 96).

Freitas (1994) aponta que outro aspecto da categoria conteúdo/método é a fragmentação do trabalho pedagógico. O conhecimento e a organização curricular, segundo o autor, são fragmentados, tais como as características da categoria trabalho no interior da organização da sociedade capitalista.

Segundo Freitas (1994), com o advento da Revolução Industrial e com a fragmentação do processo produtivo, fragmentou-se também a ciência. As ciências naturais passaram a ter mais importância no processo produtivo do que as ciências sociais, sendo que estas deixam de ter um bom desenvolvimento em temas de metodologias e resultados práticos.

Outro complicador para a evolução das ciências sociais (e sua interdisciplinaridade) é o caráter de classe do conhecimento produzido nestas mesmas ciências. As leis do desenvolvimento social afetam interesses de classe. O conhecimento aí produzido não deve colocar em risco a hegemonia da classe dominante. Dessa forma, tanto melhor se não se desenvolver uma ciência social comprometida com a verdade sobre a vida social e melhor ainda se não houver interdisciplinaridade seja dentro das ciências sociais, seja entre as ciências sociais e as ciências naturais. Tanto melhor se o físico nada sabe de ciência social. Menos questionará o uso a ser feito dos conhecimentos que produz [...] (FREITAS, 1994, p. 105).

Para Freitas (1994), o que existe atualmente é a multidisciplinaridade, ou seja, uma série de conhecimentos justapostos, gerado e produzido de maneira fragmentada, não um conhecimento integrado.

Assim como a ciência, segundo Freitas (1994), as metodologias de ensino também seguem fragmentadas. Segundo o autor, a integração metodológica, assim como a interdisciplinaridade, não deve ser entendida como uma justaposição de várias metodologias, mas metodologias originalmente integradas.

[...] a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior (FREITAS, 1994, p.108).

O último aspecto da categoria conteúdo/método é a gestão da escola, e para ele há uma tensão entre a gestão autoritária da escola e a participação do coletivo escolar, pois, como ocorre atualmente, a organização do trabalho escolar, professores e alunos são inibidos de participar de maneira crítica da formulação do projeto político pedagógico da escola.

Para Freitas (1994, p. 109) “a organização do trabalho pedagógico sofre o impacto de uma sociedade organizada com referência na propriedade privada dos meios de produção, cuja base é o trabalho assalariado, alienado”. Professores e alunos não participam dos processos de decisões da escola com relação a objetivos, conteúdos e avaliação escolar.

Freitas (1994) mostra ainda que os objetivos, conteúdos e métodos também são categorias que organizam o trabalho pedagógico e estes estão perpassados por relações de poder que se concretizam através das avaliações do professor. Esta relação de poder, segundo o autor, é uma antecipação das relações de poder também evidenciadas nas fábricas.

Segundo Freitas (1994), portanto, a atual organização do trabalho pedagógico hoje é um empecilho para as alterações nos conteúdos, objetivos e métodos, tendo em

vista que a escola assume as necessidades e as características da organização social capitalista, que confere seletividade à escola que prepara os alunos para as relações da sociedade capitalista. Tal forma de organizar o trabalho pedagógico da escola é apoiada e se apoia na organização do trabalho da sala de aula, onde a avaliação cumpre seu papel manter as relações de dominação.

Com o interesse do capital pela educação algumas consequências podem ser hipotetizadas: a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática a partir de seus resultados (aprovação que geram); c) a nova escola que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – “uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (FREITAS, 1994, p. 124 e 125).

Para Freitas (1994), o neotecnicismo está adentrando a escola e modificando sua organização do trabalho e utilizando a mesma palavra-chave do neoliberalismo, a eficiência. A organização do trabalho pedagógico passa então a contar com a avaliação das escolas, dos professores, verbas relacionadas aos resultados dessas avaliações, ênfase no currículo e em metodologias para a obtenção de resultados em sala de aula, ou seja, desgarra-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe faltam controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor. Aceita esta premissa, o problema da educação deixa de ser político para ser técnico (FREITAS, 1994).

Hypolito (2011), no mesmo sentido que Freitas (2011), afirma que as mudanças ocorridas nas escolas são o reflexo das políticas neoliberais e do gerencialismo na administração pública, que podem ser identificados na implementação de testes, avaliações em larga escala e na classificação das escolas, de um lado, e de outro na introdução de parcerias públicas privadas na gestão e organização da escola.

Hypolito (2011) afirma que, com o gerencialismo, ocorrem diversas mudanças na gestão escolar e na organização do trabalho, com a intensificação e precarização do trabalho, que conta com a questão salarial, falta de condições físicas das escolas (estrutura precária, materiais didáticos, bibliotecas, etc), contratações temporárias, etc. Cita a reforma neoliberal como uma forma de controle:



O objetivo de toda reforma, e isso não escapa das reformas neoliberais, é obter o controle efetivo da sala de aula. Este controle não é mais realizado com supervisoras fiscalizando cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar (HYPOLITO, 2011, p. 73).

Ferreti (2011) também cita as mudanças econômicas impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela globalização como inspiração para as reformas educacionais, que visava à produção de um novo sujeito social que estivesse disposto a aceitar essas mudanças.

Para Ferreti (2011) diversos organismos internacionais influenciaram a reforma educacional no Brasil, dentre eles a CEPAL (Comissão Econômica Para a América Latina). No modelo sugerido por ela está a relação entre a centralização e descentralização. Questões referentes a financiamento, normatização, currículo e avaliação são centralizadas, enquanto outras, de caráter operacional, são descentralizadas.

Segundo Ferreti (2011), a reforma do Estado brasileiro segue as premissas desse modelo proposto pela CEPAL:

Um dos aspectos centrais das mudanças ocorridas na educação brasileira articula-se com tais pressupostos por meio de uma reforma administrativa proposta por Luis Carlos Bresser Pereira no decorrer do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso. Refere-se tal reforma às mudanças introduzidas na organização e gestão das instituições públicas, entre elas a escola, as quais privilegiaram, entre outras medidas, o estabelecimento de relações entre a esfera pública e privada que tendiam a desresponsabilizar o Estado no que tange ao atendimento dos direitos dos cidadãos, sob duplo argumento. Primeiro, o de que a educação, sendo de interesse social, necessitaria contar coma colaboração do setor privado, dadas as limitações do Estado para provê-la, sozinho, na extensão e qualidade desejáveis. Segundo, o de que os insucessos educacionais observados em décadas anteriores não se deviam à ausência de recursos financeiros suficientes para prover a boa educação, mas a ineficiência do setor público para fazê-lo (FERRETI, 2011, p. 31).

Para Ferreti (2011), as mudanças no interior das escolas públicas, principalmente no que se refere à organização de seu trabalho, não foi gerada na própria escola, mas em níveis centrais A centralização se constituiu em uma forma de controle das unidades escolares. A gestão da escola, todavia, no sentido da descentralização, passou a ter a função de implantação da reforma do Estado:

Tal concepção da gestão, ainda que reforce certa tradição escolar brasileira que faz repousar sobre a figura do diretor e, secundariamente, dos professores, os sucessos e insucessos vivenciados pela escola, introduz o

elemento novo da autonomia. Mas tal elemento exacerba a responsabilidade deles pelos fracassos e sucessos. De acordo como pensamento da CEPAL, não faz sentido atribuir aos resultados das ações realizadas a ineficiências ou negligências das instâncias centrais, ainda que delas emanem as orientações da política, dado que, por suposto, tais ações foram democraticamente decididas pela “comunidade” escolar (FERRETI, 2011, p.32).

Ainda de acordo com o autor:

Essa organização é, hoje, mais sutil do que a observada sob a forma centralizada de gestão. Recorre á subjetividade dos professores e apela, nesse sentido, à velha concepção vocacional do exercício do magistério, mas relaciona tal apelo, de forma aparentemente contraditória, à profissionalização. A ausência de condições condignas de trabalho e de salário justo contrapõe-se a inventividade, a criatividade, o compromisso, o empenho e a capacidade flexível de encontrar respostas novas para velhos e novos desafios, bem como as recompensas (os bônus) e o opróbio (a culpabilização pelo precário desempenho dos alunos nos exames nacionais), procedimentos que trazem para o âmbito escolar a competitividade e o individualismo que, para além de estarem presentes nas formas de organização do trabalho nas empresas, são, hoje, como parte integrante da vida social, umas das muitas formas pelas quais se manifesta a nova sociedade capitalista. Resultantes desse processo para o trabalho docente são, de um lado, sua intensificação e proletarização, bem como a flexibilização qualitativa e numérica desse trabalho, o que tem não apenas interferido negativamente na qualidade da educação oferecida mas também na saúde física e mental do professor e na sua autoimagem como profissional, como ressaltado em vários estudos acadêmicos (FERRETI, 2011, p. 33).

Para Bertagna e Borghi (2011) um forte aspecto que orientou a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas foi a necessidade de atingirem índices e metas propostas para a educação. Nesse sentido, a partir da centralidade que as avaliações em larga escala adquiriram nas escolas como forma de controle da qualidade e eficiência da educação, essas se tornaram os fins da escola, que pautam seu trabalho em torno dos resultados dessas avaliações.

Neste contexto, as escolas criam estratégias com vistas a alcançar bons resultados nas avaliações externas e se (re) organizam para atingir esses resultados. A avaliação acaba sendo tomada como um fim em si mesma e passa a ter implicações para a organização do trabalho pedagógico, conseqüentemente, revelando e velando os objetivos almejados para a escola (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 136).

Entende-se que a escola assumiu os valores da sociedade capitalista e passou a ter um funcionamento similar ao de uma empresa. A escola, então, organiza seu trabalho pedagógico no sentido de comprovar sua qualidade e eficiência por meio de bons resultados em avaliações em larga escala. Essa organização da escola reflete-se na organização do trabalho que o professor desenvolve com os alunos dentro da sala de aula, também visando a preparação dos alunos para essas avaliações.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1. A trajetória da pesquisa**

Decidiu-se desenvolver a pesquisa em duas escolas estaduais do interior do estado de São Paulo. A procura por escolas que aceitassem ser objeto de pesquisa durou, pelo menos quatro meses. A primeira escola a aceitar foi, exatamente, a escola onde a pesquisadora havia acabado de ser efetivada como docente, situada na periferia da cidade, e a que será denominada escola A. Ao procurar alguns dados sobre o IDEB e IDESP da escola, se descobriu que se tratava de uma escola com um dos mais baixos desempenhos de IDEB e IDESP do município e de toda a rede estadual. A partir daí se iniciou a busca por uma segunda escola, agora uma unidade que não tivesse um IDESP e IDEB tão baixo ou fora da média, a fim de se ter contato com duas realidades diferentes.

Salienta-se que não se constituiu objetivo desta pesquisa comparar as duas escolas, já que é muito difícil comparar escolas que apresentam contextos econômicos e sociais diferentes. A intenção foi apenas a de compreender como as avaliações em larga escala atuam em diferentes contextos.

A busca pela segunda escola como objeto de nossa pesquisa durou até abril de 2013, o que impediu a observação do planejamento, que ocorreu nos dias 28 de fevereiro, 1º e 28 de março do mesmo ano. A entrada nessa escola foi facilitada por um professor que se interessou pela pesquisa e manifestou sua satisfação em poder fazer parte. A esta nova escola, uma das maiores da cidade, situada na região central, denominamos escola B.

Optou-se por realizar a coleta dos dados durante todo o ano letivo de 2013, para que fosse possível analisar uma classe de cada escola, com o mínimo de mudanças com relação à equipe gestora e o corpo docente, do começo ao final de uma mesma série, observando sempre como os professores se organizavam o seu trabalho e se havia relações em relação as avaliações em larga escala.

As observações dos ATPCs de ambas as escolas transcorreram conforme o previsto, sem indagações por parte de docentes e gestores sobre a pesquisa. Já durante as observações nas salas de aula houve maior curiosidade dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente da escola A, que a todo o momento questionavam sobre as anotações de campo e perguntavam se era relacionado à

qualidade de suas aulas. Tentando ao máximo evitar constrangimentos, então, era esclarecido que não se tratava de um julgamento das aulas e explicava a finalidade da pesquisa.

Para que não houvesse a possibilidade do cargo como docente e opiniões interferirem na pesquisa, durante todo o ano letivo, na escola A, restringiu-se ao papel de observadora, principalmente nos ATPC e nos planejamentos, para evitar que docentes e gestores, que posteriormente seriam entrevistados, se influenciassem por pensamentos ou se constrangessem em emitir suas opiniões e seus conceitos se estes divergissem dos da pesquisadora.

Na escola B, principalmente no início do primeiro e segundo semestres, alguns desencontros ocorreram, principalmente pela dificuldade de organizar os horários dos professores. Por quatro vezes, ao chegar à escola para observar as aulas, acabava-se descobrindo que os horários haviam sido alterados, o que impedia minha observação naquela semana. Outros fatores, ainda, dificultaram a coleta dos dados nessa escola, dentre eles: a falta dos professores observados, greve, a recusa de três professores em fornecer a entrevista, a falta da vice-diretora e do coordenador do Ensino Médio nas datas marcadas para a entrevista.

Na escola A, não foi possível realizar as observações das disciplinas até o final do ano letivo em razão de certo desconforto que a presença da pesquisadora gerou. Em meados do segundo semestre, a pesquisadora começou a ser questionada com frequência pela coordenadora do Ensino Fundamental sobre a qualidade da aula dos professores a que estava observando. O objetivo da coordenadora, segundo suas palavras, era tentar entender o que os professores estavam fazendo de errado e que levava os alunos a não quererem assistir aula e a não terem bom desempenho nos simulados das avaliações em larga escala.

No episódio levou de fato a interromper as observações das aulas, a coordenadora, que também assistia à aula de Língua Portuguesa, saiu da sala e pediu para que a pesquisadora a acompanhasse. Em frente à porta da sala de aula, na frente da professora, a coordenadora reclamou da docente, alegando que sua aula não tinha nenhuma qualidade e que ela era a responsável pelo pouco aprendizado dos alunos. Não houve resposta ao comentário, porém a gestora pressionou, por diversas vezes, a revelar se concordava com sua opinião. Ao voltar para a sala de aula também houve questionamento pela professora, que queria saber o que de errado estava acontecendo, já

que havia visto conversando e percebido o tom “acalorado” da coordenadora. Não houve também resposta a pergunta da professora.

Como a situação extrapolou o objetivo da pesquisa e a condição de não constranger nenhum profissional da escola com a presença da figura do pesquisador, optou-se por interromper as observações das duas disciplinas naquela escola, o que também cessou os questionamentos por parte da coordenadora. Acredita-se que a interrupção inesperada na observação das aulas nessa escola não prejudicou a pesquisa, tendo em vista que vários dados já haviam sido coletados e que já era mês de setembro.

#### **4.2. Metodologia da pesquisa**

Toda a metodologia da pesquisa teve como norteador central os objetivos da mesma: identificar e analisar em duas unidades escolares, a relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar. Para isso, foi necessário responder algumas questões com relação ao papel que as avaliações em larga escala possuem nas escolas, como os profissionais da escola compreendem sua importância, e seu significado e como fazem uso de seus resultados.

É importante ressaltar que antes de ser iniciada a coleta dos dados em ambas as escolas estudadas, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (apêndice 3), e todos os participantes foram consultados e esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa.

Para alcançar tais objetivos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, em duas escolas estaduais do interior de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa visto que seus dados são:

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização das variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Definiu-se esta pesquisa como qualitativa, de cunho etnográfica, tendo como base os apontamentos de André (1995), segundo a qual este tipo de pesquisa tenta descrever a cultura do ambiente escolar, com as seguintes características:

- Faz uso da observação participante<sup>2</sup>, de entrevistas e de análise de documentos;
- Tem interação entre o pesquisador e o ambiente estudado, sendo o primeiro o principal instrumento de coleta e de análise dos dados;
- Confere maior ênfase ao processo e não aos resultados finais;
- Destaca o significado que as pessoas atribuem a si mesmas e às suas experiências;
- Envolve um trabalho de campo em contato estreito e prolongado com situação em estudo.

Outra característica que esteve presente na pesquisa e que a define com o cunho etnográfico é o “uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são reconstruídos por ele [pesquisador] em forma de palavras ou transcrições literais” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Para a realização da pesquisa foram escolhidas duas escolas estaduais do estado de São Paulo. A escolha por duas escolas estaduais se deu em razão do estado de São Paulo possuir um sistema de avaliação próprio, e por ter implantado no ano de 2008 um currículo unificado que privilegia os conteúdos demandados na avaliação do SARESP, ou seja, trata-se da inserção de um material novo para o uso dos professores, o que representou uma mudança na organização de seu trabalho, que anteriormente à implantação do Currículo Oficial era baseada em livros didáticos.

Para a execução desta pesquisa foram analisadas as legislações referentes à qualidade da educação e às avaliações em larga escala e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas estudadas. O objetivo de analisar os PPPs das escolas foi verificar, por meio de documentos oficiais das unidades escolares, o papel das avaliações em larga escala e dos índices de desempenho da educação, principalmente o IDESP.

A análise desses documentos, como salientam Lüdke e André (1996), podem complementar informações já existentes através de outros procedimentos de coleta de dados e pode apresentar ainda novos aspectos sobre o tema de estudo. Os documentos podem fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador, além de fornecerem informações sobre um determinado contexto.

---

2 A autora parte do princípio de que de que a observação será participante porque o pesquisador, mesmo que não atue diretamente na escola, tem uma interação com a situação que está observando, afetado-a e sendo afetado.

Realizou-se também a observação das aulas de Português e Matemática de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, série que realiza a avaliação nacional e estadual. Ressalta-se ainda que a escolha apenas por essas duas disciplinas se deu em razão de serem os únicos componentes curriculares cobrados em todas as edições das duas avaliações em larga escala, ou seja, parecem ter mais ênfase do que outras como Ciências, História e Geografia, que aparecem nessas avaliações com menos frequência, às vezes, com alternância entre uma e outra. A escolha de uma turma de 9º ano teve motivo semelhante, pois se trata da única série comum que recebe notas do IDESP e IDEB. Também observamos as reuniões coletivas da escola, tais como: planejamento e Aula Pedagógica de Trabalho Coletivo (ATPC).

O objetivo desse método de coleta de dados foi de poder observar, *in loco*, como as avaliações em larga escala estão presentes em sala de aula, como são tratadas pelos professores e gestores, e como estes últimos orientam os docentes para o trabalho nas salas de aula.

As observações se iniciaram na escola A no dia 28 de fevereiro de 2013, com a reunião de planejamento. Na escola B, teve início no dia 3 de abril de 2013. O objetivo foi de semanalmente, acompanhar duas aulas de Língua Portuguesa e Matemática e duas reuniões de ATPC, em ambas as escolas. Fatores como os descritos acima (falta de professores, greve e mudanças de horários) impediram que o cronograma fosse cumprido integralmente.

A tabela a seguir revela as horas-aula de observação nas duas unidades escolares.

*Tabela 3 - Carga horária das observações nas escolas A e B em 2013.*

Escolas	Momento observado (em horas/aula)				Entrevistas
	Aula LP	Aula Mat.	ATPC	Planejamento	
<b>A</b>	24	26	42	24	9
<b>B</b>	30	28	38	12	7
<b>Total</b>	54	54	80	36	16

Na escola A as observações ocorreram entre os meses de abril e setembro (lembrando a opção por interromper as observações), os ATPCs entre os meses de março e dezembro, e ao todo foram observados quatro dias de planejamento, ocorridos nos dias 28 de fevereiro, 1 e 28 de março e 30 de julho.

Na escola B as observações ocorreram entre os meses de abril e novembro, os ATPCs, entre os meses de abril e novembro. Além de dois dias de replanejamento ocorridos nos dias 30 e 31 de julho.

As observações, como apontam Lüdke e André (1986), se constituíram em um importante recurso para a pesquisa, tendo em vista que possibilitaram um contato mais estreito com o fenômeno em estudo, no caso a relação das avaliações em larga escala na organização do trabalho pedagógico.

O tipo de observação realizada é denominada por Vianna (2007) de observação naturalista, tendo em vista que se deu em um ambiente natural, o interior da escola, e nele não pretendeu causar nenhum tipo de interferência ou estímulos a determinados comportamentos.

Como determina Vianna (2007), a observação foi precedida de uma formulação criteriosa de seus objetivos de planejamento e registro dos dados na forma de anotações no momento da observação, que foram agrupadas em categorias de análise. Trata-se de uma observação semiestruturada, norteadas por um roteiro (apêndice 1).

Lüdke e André (1996) também conferem grande importância ao planejamento da observação:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 25).

Os dados obtidos a partir desta técnica (assim como na entrevista e na análise dos documentos) foram analisados a partir de aportes teóricos que buscam explicar as situações encontradas.

A tarefa de análise qualitativa demanda grandes esforços e implica, necessariamente, um consumo de tempo considerável nessa análise, a partir da qual se deve inferir uma explicação teórica para os aspectos pesquisados, evitando-se, por conseguinte, uma visão racionalista, que, em princípio, parte de uma teoria preestabelecida para procurar verificar em que medida os elementos encontrados se ajustam à teoria aprioristicamente estabelecida. Na observação, é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias (VIANNA, 2007, p. 98).

Nesta pesquisa, além da análise de documentos e da observação foram realizadas entrevistas, pois esta técnica é a mais indicada para compreender opiniões, expectativas,



concepções dos sujeitos envolvidos no trabalho de campo da pesquisa (MANZINI, 2004).

Todas as entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro nas unidades escolares. Os próprios professores pediram para que as entrevistas acontecessem em horário de trabalho, para não “congestionar” ainda mais suas agendas e para que acontecesse entre final de novembro e começo de dezembro, uma que o fluxo de alunos já estaria reduzido e haveria mais tempo livre.

Entrevistou-se um total de nove professores da escola A, destes quatro ministravam aulas na classe observada e os outros cinco ministravam aula em outras turmas que também realizaram avaliações em larga escala. Dos demais professores da sala observada dois não aceitaram conceder a entrevista e outro teve seu contrato de trabalho encerrados antes do início das entrevistas, como o ano já estava por se encerrar, não foram contratados outros professores. Dois dos professores, alegando timidez preferiram responder as questões por escrito. Três membros da equipe gestora concederam entrevista: a diretora, a coordenadora do Ensino Fundamental e o coordenador do Ensino Médio.

Na escola B foram entrevistados sete professores, sendo que seis docentes ministravam aula na sala observada, o outro docente era professor de Matemática de outra 8ª série, dois docentes não foram encontrados para conceder a entrevista. Segundo divulgado pela secretaria de escola, um deles gozava licença prêmio e o outro licença saúde. Quanto à equipe gestora, apenas a coordenadora do Ensino Fundamental foi entrevistada, tendo em vista que a diretora encontrava-se afastada e a vice-diretora e o Coordenador do Ensino Médio não compareceram por duas ocasiões para a entrevista.

As entrevistas foram semiestruturadas e baseadas em um roteiro pré-definido (apêndice 2), gravadas com recursos de áudio, quando autorizado pelo entrevistado. Optou-se pela entrevista semiestruturada por se tratar de um instrumento flexível, com possibilidades de adaptação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE, ANDRÉ, 1996, p. 34).

Para Boni e Quaresma (2005), na entrevista semiestruturada, o pesquisador segue um roteiro, um conjunto de questões já estabelecidas, porém em um contexto

semelhante ao de uma conversa informal, atentando para a possibilidade de dirigir a entrevista para o assunto de interesse no momento que considerar mais oportuno. Para as autoras, nesse tipo de entrevista, onde há uma interação maior entre entrevistador e entrevistado, as respostas são mais espontâneas. Além disso, “as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Através das entrevistas se pode investigar e compreender as opiniões, sensações e expectativas dos professores e gestores quanto às avaliações em larga escala e a importância que lhe é conferida.

Ao longo de toda a pesquisa também foram realizadas leituras e pesquisas bibliográficas e documental sobre temas pertinentes a este estudo, como as avaliações de maneira geral, as políticas que levaram às avaliações externas, pesquisas sobre o SARESP, a Prova Brasil e todo um referencial responsável por elucidar as situações encontradas ao longo da pesquisa.

## **5. OS DADOS OBTIDOS NAS ESCOLAS A E B**

Neste capítulo se buscou apresentar as duas unidades escolares objetos da pesquisa, bem como os dados obtidos nas observações, nas entrevistas, na análise dos documentos da escola. Os dados foram apresentados separadamente, porém sua análise foi feita de maneira integrada, já que se encontraram praticamente os mesmos elementos em ambas as escolas, salvo algumas particularidades que serão tratadas em momento oportuno. Mesmo assim, reitera-se mais uma vez, que o objetivo da pesquisa não foi comparar as duas escolas, mas compreendê-las no tocante ao objeto ou objetivos do estudo.

Os dados foram organizados por temas, incluindo todos os instrumentos de coleta em uma mesma temática, composta por:

- 1- Os sujeitos da pesquisa
- 2- Compreensão a respeito da avaliação e da avaliação em larga escala;
- 3- Discussão sobre o currículo e o currículo oficial do estado de São Paulo;
- 4- Planos de Ensino;
- 5- Orientação e debate a acerca das avaliações em larga escala;
- 6- Procedimentos adotados por professores e gestores com relação às avaliações em larga escala;
- 7- Organização do trabalho pedagógico e escolar.

Optou-se por manter o sigilo dos profissionais que atuaram na pesquisa, porém foram mantidas suas afirmações literais, seguidas da área de atuação do profissional, a forma de coleta do dado (entrevista, planejamento, ATPC, aula de Língua Portuguesa ou Matemática). Destacaram-se também quais afirmações pertenciam aos professores que também tiveram suas aulas observadas.

### **5.1. Escola A**

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado no ano de 2012, a escola A situa-se na periferia da cidade, em um complexo de bairros denominado pelos moradores de “Favelinha”. Possuía, na época, cerca de 550 alunos e 20 professores titulares de cargo, e aproximadamente seis professores temporários. Em conversa com a diretora da escola, a mesma afirmou que os números se mantiveram semelhantes até o

ano de 2013. A equipe gestora a escola contava com uma diretora, uma vice-diretora, um coordenador de Ensino Médio, uma coordenadora do Ensino Fundamental e uma coordenadora geral da escola.

No ano de 2013 a escola manteve turmas nos períodos da manhã (com todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e da noite (com uma turma de 3º do Ensino Médio e turmas de 1º a 3º ano do Ensino Médio do Programa de Jovens e Adultos - EJA). No período da tarde ocorreriam na escola as oficinas de teatro, violão e capoeira.

Segundo o PPP, a escola apresenta os índices mais baixos de IDEB e IDESP do município, sendo que o primeiro fez com que a escola fosse incluída em dois programas do governo federal, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Mais Educação. O primeiro presta assistência às escolas públicas da educação básica que apresentam baixo IDEB e, o segundo, introduz oficinas no período contrário as aulas, com o objetivo de permitir a permanência integral dos alunos na escola.

Ainda segundo o PPP, a escola atende alunos com graves problemas socioeconômicos. Os pais dos alunos, em sua maioria, estão desempregados ou trabalham na informalidade, situação vinculada ao baixo grau de escolaridade. Devido a essas condições, muitos pais são assistidos pelo Programa Bolsa Família, do governo federal.

O espaço físico da escola é amplo e conta com grande espaço externo (pátio e quadra), possui biblioteca com uma professora responsável, sala de informática, laboratório de Ciências, sala de vídeo e uma sala equipada com lousa digital.

Durante o primeiro semestre de 2013, a escola enfrentou problemas com a falta de agentes escolares (dois funcionários que exerciam essa função temporariamente exoneram o cargo), situação normalizada no segundo semestre, quando cinco novos funcionários foram contratados em caráter efetivo.

O PPP afirma que a equipe docente da escola encontra-se em estado de desmotivação, com grandes números de licenças médicas e outros esperando aposentadoria.

Um dado interessante que consta no PPP é a resistência dos professores quanto ao uso da nova Proposta Curricular e ao Caderno do Aluno, a falta de inovação nas metodologias de trabalho, pouco debate nos ATPC sobre práticas de ensino bem sucedidas.

Com relação aos alunos, o PPP aponta o difícil controle da disciplina, com alunos entrando e saindo da sala de aula sem autorização. Aponta também que, no decorrer das aulas, os alunos que ficam na classe, permanecem apáticos ou dormindo, sem realizar as atividades propostas pelos professores, chegando ao final do ciclo, muitas vezes, sem dominar, sequer, a leitura e a escrita.

Segundo o documento, outro dado preocupante da escola é a evasão. Dentre os motivos citados para o abandono da escola estão o desinteresse e o pouco valor nos estudos, a necessidade de trabalhar e a gravidez na adolescência.

A presença da comunidade na escola é considerada baixa. Segundo o PPP, isso contribui para que os alunos não se interessem em desenvolver um bom trabalho. Normalmente, nas reuniões de pais comparecem apenas os responsáveis de alunos que não têm problema de disciplina e notas.

#### O comportamento dos alunos segundo o PPP:

As crianças, em geral, crescem nas ruas brincando, sem atenção dos familiares e sem limites de disciplina, não valorizando os estudos. Muitos comparecem à escola por obrigação pela Bolsa Família (programa do governo federal que só exige frequência) ou para se alimentarem (recebem pelo menos duas refeições durante as horas que permanecem na escola) (PPP, 2012).

No PPP, um dos mais importantes eixos norteadores da escola é a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas como o SARESP e a Prova Brasil e a missão da escola é a formação integral do educando, na busca por seu pleno desenvolvimento.

O PPP da escola é baseado em todas as legislações, incluindo as que norteiam o currículo e busca um ambiente de troca e discussão do saber e do conhecimento (PPP, 2012).

O objetivo da escola, segundo o PPP, é promover entre a comunidade escolar: respeito à dignidade humana, desenvolvimento da consciência crítica, valorização das raízes culturais nacionais, vinculação dos conhecimentos do cotidiano aos conhecimentos da sociedade, desenvolvimento de hábitos de convivência cooperativa e condições para que os alunos se sintam estimulados à pesquisa.

Dentre as ações que a escola pretende desenvolver para possibilitar os objetivos descritos acima e melhorar sua condição estão a conscientização dos alunos e seus responsáveis em relação à importância dos estudos e do envolvimento de toda a comunidade na escola; a motivação dos alunos por meio de aulas mais condizentes com

a realidade vivida, com metodologias diferenciadas e inovadoras e professores motivados, utilizando todos os recursos da escola; capacitação dos professores por meio de cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), principalmente de práticas curriculares, com o objetivo de aderirem à utilização dos materiais oficiais do estado de São Paulo e apoio ao Grêmio Estudantil.

A seguir alguns índices da escola A:

*Tabela 4 - IDEB observado e metas das 8<sup>a</sup> séries da escola A e outras referências*

Referência	IDEB observado				Metas projetadas			
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
<b>Brasil*</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0
<b>Estado*</b>	3.8	4.0	4.3	4.3	3.8	4.0	4.2	4.6
<b>Município</b>	4.3	4.4	4.7	4.8	4.3	4.4	4.7	5.1
<b>Escola A</b>		2.9	3.4	3.4		2.9	3.1	3.5

\*Médias das escolas estaduais. FONTE: INEP, 2013

*Tabela 5 - IDESP observado e metas das 8<sup>a</sup> séries da escola A e outras referências*

Referência	IDESP observado			Metas projetadas		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
<b>Estado</b>	2.52	2.57	2.50	---	---	---
<b>Diretoria</b>	2.92	3.08	3.05	---	---	---
<b>Município</b>	2.93	3.11	3.06	---	---	---
<b>Escola A</b>	1.94	1.69	2.30	2.05	2.12	1.88

FONTE: EDUNET, 2013.

*Tabela 6 - IDESP observado e metas dos 3<sup>o</sup> anos da escola A e outras referências*

Referência	IDESP observado			Metas projetadas		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
<b>Estado</b>	1.81	1.78	1.91	---	---	---
<b>Diretoria</b>	2.20	2.20	2.42	---	---	---
<b>Município</b>	2.20	2,24	2.50	---	---	---
<b>Escola A</b>	1.13	1.65	2.03	1.26	1.28	1.84

FONTE: EDUNET, 2013.

Observa-se na Tabela 6 que a escola possui IDEB menor do que as médias do Brasil, do estado de São Paulo, do município e da diretoria de ensino (calculado sobre as escolas estaduais), porém tem atingido às metas projetadas para ela (também mais baixas das demais referências pesquisadas).

As Tabelas 7 e 8 revelam que a 8<sup>a</sup> série e o 3<sup>o</sup> ano da escola possuem também os menores IDESP quando comparadas à média do estado, da diretoria de ensino e do

município. As metas foram atingidas nos anos de 2010 e 2012 para o Ensino Fundamental e nos anos de 2011 e 2012 para o Ensino Médio.

Percebe-se assim dois elementos com relação à escola A que se deve atentar para a posterior análise dos dados: seus índices estão abaixo das demais referências e, como vimos no PPP, um dos desafios da escola é fazer com que melhore o rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala; em segundo lugar, observa-se as metas propostas para a escola, menores do que os índices já alcançados pelas demais referências de comparação.

### *5.1.1. Breve descrição da turma observada*

A turma observada na escola A iniciou o ano letivo com 40 alunos matriculados, sendo que destes três não compareceram em nenhum dia de aula. Posteriormente foram transferidos para outras escolas, ou seja, eram 37 os alunos frequentes. Até o final do ano letivo, a sala contava com 31 alunos, pois mais quatro haviam sido transferidos e dois haviam abandonado a escola. Em conversa informal, a coordenadora do Ensino Fundamental afirmou que tentou localizar a família dos alunos que deixaram de frequentar a escola para pedir que a carta de transferência fosse assinada, assim esses alunos não seriam configurados no sistema da SEE como “abandono”. Comentou ainda que tentou convencer mais dois alunos desta sala a transferirem-se para outras escolas, porém nenhum deles aceitou. A justificativa da coordenadora era a de que eles não fariam um bom SARESP.

A turma, desde o início do ano, se mostrou bastante inquieta e sem interesse pelas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Os dois professores observados encontraram ao longo do ano muita dificuldade em ministrar suas aulas, tendo em vista que constantemente a conversa entre os alunos era em alto volume, muitos ouviam música com fones de ouvido, havia pouca participação na execução e correção de atividades e os alunos entravam e saíam da sala sem pedir autorização, o que acabava por tumultuar a aula. Havia ainda problemas no corredor, sempre com muitos alunos conversando e ouvindo música em volume elevado e a constante invasão desses alunos à sala de aula.

## 5.2. Os sujeitos da pesquisa

Todos os professores entrevistados possuíam Licenciatura em sua especialidade (Matemática, Letras, História e Ciências), duas professoras possuíam ainda o curso de Pedagogia e uma o curso de Economia.

De maneira geral, os professores entrevistados possuíam certa experiência na rede. Dos entrevistados, quatro possuíam menos de 10 anos como funcionários da rede estadual (dois, seis, oito e nove anos), outros quatro estavam próximos a completar seu tempo de serviço (15, 16 e dois professores com 20 anos) e uma professora com 34 anos completos na rede. Três professores, ainda, possuíam outro cargo como docentes, três na própria rede estadual e um na particular.

## 5.3. Compreensão a respeito da avaliação e avaliação em larga escala

Ao longo da coleta dos dados por meio das observações, houve muitos debates sobre a avaliação em larga escala, principalmente quanto às estratégias da escola para que a meta do IDESP fosse alcançada. Porém, foram poucas as ocasiões em que se debateu ou analisou o conceito, a importância ou a necessidade das avaliações ou avaliações em larga escala, principalmente no primeiro caso. Em apenas duas ocasiões houve algum tipo de questionamento sobre o SARESP, interrompido e abafado logo em seguida por algum membro da equipe gestora. Apenas na entrevista, devido à elaboração do roteiro semiestruturado, é que o tema avaliação foi discutido.

“É uma forma de medir se o aluno conseguiu compreender todos os conteúdos e partir dela a gente percebe se tem que voltar ou se pode prosseguir.” (Professora de História, entrevista gravada).

“A avaliação seria para ver se o aluno aprendeu a matéria, porque aí você sabe se tem que voltar ou de pode ir para frente, mas aqui eles não têm o hábito de fazer avaliação.” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Avaliar é você ver o que o aluno produziu em um determinado período, pode ser num mesmo dia, numa semana, em um bimestre” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).



“Eu acho que a avaliação tem que ser contínua. Eu não acredito que só provas resolvam, eu acho que tem que ser avaliada no seu global” (Diretora, entrevista gravada).

“Defino avaliação como um instrumento do professor para avaliar o seu trabalho em primeiro lugar, e é o ponto de partida para novas decisões, para se organizar com relação ao ensino-aprendizado, não como punição e nem para ficar dando notas, e sim para mediar seu trabalho” (Coordenador do Ensino Médio, entrevista gravada).

No decorrer das observações das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não foi possível identificar todas as formas de avaliação do professor e os procedimentos adotados após cada avaliação do tipo “prova”, já que as observações foram efetuadas em um dia determinado da semana. Portanto, não se pode afirmar se as concepções de cada professor, relatadas na entrevista, confirmam-se em sua prática docente.

Com relação às avaliações em larga escala, nas entrevistas a maioria dos professores mostrou não considerá-las importantes para a melhoria da qualidade da educação ou do ensino, dois deles responderam no sentido de que os dados geram subsídios para tomada de decisão visando à melhoria da qualidade:

“Eu vejo muitas vezes que os números enganam muito, então você faz uma avaliação como esta, você tem bons resultados e você volta com o conteúdo com os alunos e vê que eles não sabem, porque eles infelizmente parece que você vai domesticando os alunos, você vai acostumando eles para fazer tudo isso, mas depois eles não sabem nada. Coloca uma ou duas questões dissertativas, eles não vão conseguir e isso é preocupante. Eu acho que essas avaliações é para avaliar o professor mesmo. Eu como funcionária do estado me submeto a muitas coisas, mesmo não estando de acordo.” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Eu penso mais na questão do aluno, porque ele sabe que vai se deparar com uma avaliação, aí aqueles que têm vontade de estudar se dedicam um pouco mais, sabendo que ele vai ser cobrado disso lá fora. Mas para o ensino em si, qual é a importância que tem para nós?” (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Eu acho que teoricamente tem, mas na prática eu não sei. Financeiramente, em termo das verbas é bom não é?” (Professora de História, entrevista gravada).

“A contribuição é, que nem eu já tinha citado, identificar as falhas no ensino e aí traçar estratégias.” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Não, não acho. Efetivamente não agrega nada, ela existe como sempre existiu algum obstáculo que se precisa ultrapassar. Dizer que ela ajuda em alguma coisa é um atentado a qualquer inteligência.” (Professora de História, entrevista gravada).

“Dados para o governo, subsídios do governo para ver como está o nosso trabalho.” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

Durante as observações do planejamento, muito se falou sobre a avaliação do SARESP e o IDESP, mesmo que a reunião não tivesse esse assunto especificamente como pauta. Nenhuma outra avaliação em larga escala ou vestibular recebeu o mesmo destaque que a avaliação e o índice estadual.

Apesar de a maioria dos professores admitirem que não consideram que as avaliações em larga escala sejam importantes para a melhoria da qualidade do ensino, durante os três dias de planejamento muito se discutiu sobre o SARESP e o IDESP, principalmente os resultados de anos anteriores, os possíveis motivos que levam a escola a permanecer com índices baixos e, as alternativas para melhorar as notas da escola, algumas delas um tanto questionáveis, como a transferência de alunos que, normalmente, contribuem para a média baixar.

Interessante observar que no último dia de planejamento foi liberado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo o bônus referente ao IDESP do ano de 2012. Como o resultado do índice ainda não havia sido divulgado, os professores e gestores estavam em grande expectativa, transformada em alívio apenas no momento que a diretora interrompeu a reunião para afirmar que em sua conta corrente havia acabado de ser depositado um valor alto referente ao bônus da escola. Neste momento, o clima entre os presentes na reunião foi de grande euforia e a maioria queria verificar o extrato bancário para confirmar que se tratava mesmo do bônus.

Poucos os professores questionaram o desempenho da escola, as metas cumpridas e a porcentagem de alunos que ficaram nas categorias *abaixo do básico*, *básico*, *adequado* e *avançado*, o que sugere valores questionáveis a respeito das avaliações em larga escala e o pagamento de bônus por mérito. O que motiva o trabalho de professores e gestores? O que faz com que as escolas se dediquem, se preocupem com essas avaliações? O aprendizado que nelas se refletem (se é que podem refletir aprendizado) ou o bônus em dinheiro atrelados aos índices?

Dentre as alternativas para que a escola continuasse recebendo o bônus estava a aplicação de simulados e a transferência de alunos que poderiam abaixar a média da escola, tanto pela alta possibilidade de evasão como pelo mau desempenho no SARESP, evidenciados a seguir:

“A gente está no caminho certo, tem que continuar condicionando os alunos para a avaliação do SARESP para a escola continuar a ser bonificada” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, planejamento).

A coordenadora geral sugeriu ainda:

“A gente deve adotar a mesma estratégia do ano passado [2012], aplicando um monte de simulado do SARESP, elaborados com base nas Matrizes Curriculares. No ano passado a gente aplicava um por semana” (Coordenadora Geral, caderno de campo, planejamento).

“Para ajudar nesse item, alguns alunos que faltaram no primeiro semestre e alguns que não sabiam ler foram transferidos” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, planejamento).

A vice-diretora salientou:

“São exatamente esses alunos que estão na categoria abaixo do básico e que já estão sendo eliminados pela escola” (Vice-diretora, caderno de campo, planejamento).

As sequências de falas acima revelaram, portanto, exatamente as estratégias adotadas pela escola naquele ano, 2013, e no ano anterior, 2012, para alcançar as metas estabelecidas para o IDESP. Note-se que não se falou em metodologias para aumentar a aquisição do conhecimento, do aprendizado ou a formação de cidadãos. Celebrou-se o resultado, conquistado a base de treinamento incessante (ou condicionamento segundo a fala da coordenadora) e da eliminação do aluno da escola sem nenhum tipo de preocupação com a função social que a escola estaria exercendo ao transferir um aluno indesejado para tornar-se um número também indesejado em outro lugar.

### *5.3.1. Discussão sobre o currículo e currículo oficial do estado de São Paulo*

Como citado anteriormente, o estado de São Paulo criou no ano de 2008 o Programa São Paulo Faz Escola e por meio dele elaborou e distribuiu para todas as escolas estaduais o que denominou primeiramente de Proposta Curricular e, posteriormente, Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Ao longo da coleta de dados atentou-se então para o uso desse Currículo Oficial em sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para os debates a seu respeito nas reuniões coletivas dos professores e gestores e para as orientações da equipe gestora para o corpo docente.

Na primeira reunião de planejamento, no início do ano letivo, uma questão sobre o Currículo Oficial foi levantada, induzida por uma proposta da supervisora de ensino do município que participava da reunião.

A polêmica teve início quando a supervisora escolar apresentou a Pedagogia Uerê-Mello, que utiliza um modelo diferente de ensino, destinado às crianças com problemas de cognição, normalmente causados pela presença constante em situação de violência e degradação. Este projeto, segundo a supervisora, poderia ser implantado na escola devido às semelhanças do projeto em relação às características do alunado daquela unidade escolar, ou seja, crianças que convivem com situações traumáticas e degradantes.

Se implantado esse projeto, a dinâmica das aulas mudaria muito, pois deveriam ter um tempo maior e seriam de acordo com as necessidades das crianças no sentido de superar seus problemas de cognição.

Uma professora se preocupou:

“Como a gente vai fazer isso em uma aula de 50 minutos e ainda dar conta do Currículo do estado?” (Professora de Língua Portuguesa, caderno de campo, planejamento).

Em resposta, a supervisora afirmou que era necessário “largar” a cobrança do estado, pois na presente unidade escolar não estava dando certo. Afirmou ainda que entendia que a escola recebia uma clientela com problemas de violência e, até por isso, salas estavam sendo fechadas, pois os melhores alunos optavam por outras escolas.

Outra professora de Língua Portuguesa, no mesmo sentido que a anterior, manifestou sua preocupação em implementar um pedagogia diferente, sendo que os resultados das provas (referindo-se ao SARESP) realizadas pelos alunos seriam, posteriormente, cobrados do professor, que não receberia o bônus e seria culpabilizado pelos resultados. A mesma professora ainda comentou que o caderno de Língua Portuguesa da 5ª série continha uma linguagem muito rebuscada, dificultando o trabalho com o material. A supervisora respondeu:

“A gente sabe que nesta escola as coisas são mais difíceis por causa das características dos alunos. Talvez aqui o caderno deva ser usado em partes, com adaptações dos professores, porque só ele não dá certo” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, caderno de campo, planejamento).

A pedagogia Uerê-Mello voltou a ser tema na escola, sem a presença da supervisora de ensino, desta vez em um ATPC, onde os detalhes da pedagogia foram mais discutidos. Desta vez, não foi mencionada a possibilidade de aplicar esta pedagogia em uma sala de aula, como sugerido anteriormente. Até o final da coleta de dados, final do ano letivo de 2013, não mais se tocou nesse assunto.

Em outro dia de planejamento, o coordenador do Ensino Médio, aproveitando o tema currículo, afirmou que os Cadernos eram um norte para o professor, uma orientação, que por si só, não era a aula. A coordenadora do Ensino Fundamental comentou que o professor precisava ser criativo para implantar a apostila, não devia apenas colocar as respostas na lousa, como alguns professores estavam fazendo.

Nesse mesmo dia, ao analisar alguns dados de um simulado do SARESP que havia sido aplicado aos alunos, a coordenadora (que elaborou e aplicou a prova) afirmou que o desempenho dos alunos teria sido melhor se os professores tivessem utilizado a “apostilinha do estado”, pois nela havia questões idênticas as que foram cobradas no simulado, que, por sua vez, é elaborado segundo uma matriz do próprio SARESP e enviado às escolas pela SEE.

A partir desse fato começou-se a perceber a incoerência entre a recomendação da supervisora da escola que a escola deixasse de se basear integralmente nesses materiais e a visão da coordenadora que, de maneira pouco sutil, criticou e culpou os professores que não faziam uso do material oficial do estado pelo baixo desempenho no simulado, justificando a preocupação dos professores no momento em que a supervisora

sugeriu a metodologia alternativa. Sem contar ainda uma terceira opinião, a do coordenador do Ensino Médio, que sugeriu o uso parcial do material, apenas como “norte”.

Nas reuniões do ATPC, não houve nenhum tema que versasse sobre o currículo especificamente, nem uma discussão mais ampla sobre o tema ou mais restrita, como a respeito do Currículo Oficial do estado. Todavia, continuou clara a recomendação pelo seu uso, como no dia em que os professores foram orientados a elaborar os planos de ensino com base nesse material.

Observando as disciplinas, foram acompanhadas duas posturas diferentes quanto ao uso do Currículo Oficial. Enquanto a professora de Língua Portuguesa utilizou o material praticamente em todas as aulas (nas aulas em que utilizou algum material diferente comentou com os alunos que era uma recomendação do Caderno do Professor), o professor de Matemática não o fez em nenhum momento. Em uma das observações, esse professor chegou a comentar que considera o conteúdo do Caderno muito avançado para seus alunos e que acreditava que estes “não dariam conta de seguir”. Sua estratégia era ver o conteúdo para cada série no material oficial e aplica-los utilizando outro recurso, de preferência que apresentasse o conteúdo e as atividades de maneira mais simples.

Na entrevista, os professores, quando questionados sobre o material didático mais utilizado, responderam ser o Currículo Oficial do estado de São Paulo e os livros didáticos, o que acabou por confirmar o que observamos nas disciplinas de Português e Matemática.

“Eu uso muito o caderninho, mas também eu pesquiso demais como já falei. Eu acho que a escola é bastante equipada, nunca senti falta de muitos materiais. Tudo o que eu peço eu sou atendida pela equipe gestora” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Nas aulas eu uso o caderninho. No caso das 8ª séries, eles não têm o livro didático, o que acaba fazendo falta. Eu acho que a gente ganharia muito mais tempo fazendo leitura no livro” (Professora de História, entrevista gravada).

“Maioria das vezes eu trabalho de maneira convencional mesmo, giz, lousa, mas, eventualmente, eu faço apresentação em Power Point, passei vídeos. Eu uso livro didático, mas a apostila eu não uso muito, porque eu acredito que as vezes ela não leva em conta a realidade do aluno, então eu não costumo usar muito. Eu sinto falta de

softwares matemáticos e aqui, nessa escola, falta agente bolar um mecanismo para ter condições de se usar o livro didático, porque não tem, você dá o livro para os alunos e eles não trazem. Esse ano, nem livro foi entregue para a 8ª série” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“O caderninho, o livro didático e revistas, porque eu pego alguns artigos para a discussão. Não sinto falta de nenhum material, é bem equipada a escola” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

Um ponto destacado por alguns professores refere-se à falta dos livros didáticos para os alunos do 9º ano. Não foram entregues aos alunos, pelo menos, os livros das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, ao caminhar pelos corredores das escolas no decorrer da coleta de dados, percebeu-se que outras séries receberam este material, que por sinal é enviado pelo MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atende escolas de todo o Brasil. Essa prática da escola impossibilita que os professores tenham uma opção de material didático a mais para trabalhar com seus alunos.

### 5.3.2. Planos de ensino

Outra questão a qual se atentou durante a coleta dos dados foi a elaboração dos planos de ensino. Percebeu-se que pouco destaque foi dado a este documento ao longo do ano, tanto nas reuniões de planejamento quanto nos ATPC. No caso do planejamento, apenas menos da metade do tempo de um dia de reunião foi destinado à orientação e elaboração dos planos e, no ATPC, apenas um dia foi destinado a isso.

No segundo dia de planejamento, após a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola e os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os professores passaram a elaborar os planos de ensino, tendo como recomendação da coordenadora, utilizar os cadernos do estado de São Paulo.

Relembra-se aqui as duas orientações para o uso do currículo no mesmo planejamento, apenas em dias diferentes, sendo que em um momento houve a orientação da coordenadora do Ensino Fundamental afirmando que os planos de ensino (nos quais o professor deveria descrever os conteúdos, seus objetivos, metodologias, materiais didáticos e formas de avaliação) deveriam ser baseados nos materiais

didáticos do estado de São Paulo, enquanto a supervisora de ensino admitiu que, em virtude das características dos alunos, um trabalho diferente, alternativo, poderia ser experimentado, no caso a Pedagogia Uerê Mello. É importante lembrar também que os professores se mostraram resistentes a esta nova pedagogia, tendo em mente exatamente a cobrança que recairia sobre a escola e sobre os professores caso o desempenho no SARESP e no IDESP continuasse abaixo do esperado e estipulado para a escola.

Apenas em um ATPC observado, os professores foram orientados a dar sequência na elaboração dos planos de ensino para o ano letivo. Mais uma vez constatou-se que a orientação da gestão era a de que o planejamento das aulas fosse realizado tendo como base o Currículo Oficial do estado de São Paulo, ou seja, os caderninhos do professor e do aluno, como são popularmente chamados pelos gestores e professores da escola. Isso pode ser comprovado em determinado momento do ATPC, quando uma professora de Língua Portuguesa fez o seguinte questionamento no momento de elaborar os planos de ensino:

“Na verdade a gente não precisa fazer nada, é só olhar no caderno, tudo o que o professor precisa fazer em sala de aula, os objetivos, os métodos, a avaliação, já está tudo lá bonitinho, é só copiar e colar”(Professora de Língua Portuguesa, cadernos de campo, ATPC).

A coordenadora do Ensino Fundamental respondeu:

“Eu sei que é chato, mas é isso que cai no SARESP, então não adianta usar outra coisa” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, ATPC).

Essa frase reforça mais uma vez a diferença de pensamento entre a equipe gestora da escola e a supervisora de ensino a respeito do uso do Currículo Oficial do estado de São Paulo e mostra a ênfase no Currículo Oficial visando às avaliações em larga escala.

Como mencionado anteriormente a respeito das observações das disciplinas, a professora de Língua Portuguesa fez uso dos materiais do Currículo Oficial em praticamente todas as aulas observadas, e nas aulas que usou outras fontes era por recomendação do próprio material do estado. Já o professor de Matemática, fez uso



apenas do livro didático, passando o conteúdo e os exercícios na lousa, já que os alunos não haviam recebido o livro daquela disciplina.

Nas entrevistas, os professores confirmaram o que foi observado nas reuniões coletivas e nas aulas assistidas, pois todos os professores responderam utilizar o Currículo Oficial como base para a elaboração dos planos de ensino e planejamento da aula. Alguns salientaram também que tentam adaptar o conteúdo desses materiais às necessidades e dificuldades da clientela:

“O planejamento nós fazemos em cima das demandas aqui da escola e, no meu caso que já estou aqui há 13 anos, eu procuro pegar séries sequenciais para dar continuidade ao conteúdo, mas eu sigo o Currículo do estado e também pesquiso bastante. Eu tenho muitos amigos dando aula em escola particular, então eu vejo também as atividades que eles propõe e a medida que eu posso e trago aqui para as crianças. Mesmo as provas externas, SARESP, ENEM, todas essas provas também eu olho e retiro exercícios e preparo para eles. Eu não sinto falta de nenhum material, a escola nunca esteve tão rica” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“No começo do ano é feito um planejamento geral, e aí depois, com o decorrer do andamento da sala, a gente verifica se ele precisa ser refeito ou não. E esse planejamento é feito a partir do caderninho” (Professora de História, entrevista gravada).

“Eu primeiramente, quando eu pego a turma, eu vou, nos primeiros dias eu gosto de sentir como eles estão de conteúdo, eu faço uma avaliação diagnóstico e a partir daí eu monto meu planejamento. Eu também gosto de olhar a proposta pedagógica do estado, algum livro didático” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Dentro dos parâmetros curriculares que são fornecidos pelo estado, porque não dá para fugir muito disso, a não ser a ênfase nos assuntos que eu acho mais pertinente” (Professora de História, entrevista gravada).

“Eu sigo o que cai SARESP”. (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Seguindo o currículo do estado, apostilas e, quando há, livros didáticos” (Professora de Ciências, entrevista gravada).

Quando questionados sobre a orientação sobre a elaboração dos planos de ensino, uma gestora respondeu:

“Eu oriento o professor a planejar seu trabalho em sala de aula na medida do possível, eu oriento para que a gente trabalhe dentro do currículo, na maioria das vezes” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Os professores, portanto, seguiram em seu cotidiano de trabalho de acordo com as orientações da equipe gestora, como pudemos observar no planejamento, no ATPC, nas entrevistas e nas observações das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo o professor não fazendo uso dos Cadernos enviados pela SEE, todo o conteúdo da disciplina está baseado neles.

### *5.3.3. Orientação e debate acerca das avaliações em larga escala*

Durante as reuniões coletivas da escola não foram entregues pautas aos professores para que se pudesse elencar de maneira mais sistemática e precisa os assuntos mais tratados. Porém, ao longo de cada reunião foram destacados os temas debatidos. As avaliações em larga escala apareceram em primeiro lugar da lista.

Observou-se que três dos quatro dias de planejamento foram em partes voltados para discussões referentes ao SARESP e ao IDESP, principalmente relacionadas ao desempenho de ano anterior. Já no ATPC, ao menos em 10 reuniões os mesmos temas estiveram presentes. Em outros dias, mesmo que assunto principal fosse outro, de alguma maneira, sempre acabava em torno dessas avaliações.

Em um dos dias de planejamento, quando apresentados os dados do SARESP e IDESP, a coordenadora afirmou que era necessário que os alunos saíssem da categoria *abaixo do básico* para a categoria *básico*.

Os professores ainda se mostraram surpresos quando a coordenadora comentou que a escola não era apenas a “pior” do município, mas também uma das “piores” do estado. Alguns ainda se mostraram incrédulos quanto à possibilidade de atingir a meta estipulada para o ano de 2012.

A terceira reunião de planejamento, realizada no final do mês de março, foi destinada a análise dos dados do desempenho dos alunos na Avaliação da

Aprendizagem em Processo (teste enviado pela SEE para as escolas estaduais como um instrumento de diagnóstico da aprendizagem e que se assemelha, segundo a fala de alguns professores, ao SARESP, inclusive com questões iguais) aplicada dias antes para as turmas da 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e do 3<sup>o</sup> ano Ensino Médio. Foram apresentados gráficos com o desempenho dos alunos, as questões que mais acertaram e erraram, as competências e habilidades mais deficientes, baseadas nas questões com mais erros que acertos e uma comparação entre as salas da mesma série.

Professores de Língua Portuguesa e Matemática comentaram que, nessa avaliação, havia textos e questões idênticas as do Caderno do Aluno, o que gerou um comentário da coordenadora do Ensino Fundamental afirmando que se os professores tivessem trabalhado com esses Cadernos, os alunos teriam mais competências e habilidades do que estavam demonstrando.

Alguns professores reclamaram sobre a falta de interesse dos alunos para a realização dessas avaliações. A coordenadora respondeu da seguinte maneira:

“É por isso que os professores precisam reforçar para os alunos que os resultados das avaliações externas vão ser usados na nota deles” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, planejamento).

Outra coordenadora recomendou:

“Os professores também têm que ensinar os alunos a chutar, só que não de qualquer maneira. Tem que excluir as alternativas improváveis” (Coordenadora Geral, caderno de campo, planejamento).

Ao longo das observações dos ATPC, assim como do planejamento, pode-se perceber que a avaliação em larga escala mais citada foi a do SARESP, inclusive em todas as ocasiões em que se mencionou a elaboração ou aplicação de um simulado, era em referência a avaliação estadual e não a Prova Brasil, que foi mencionada apenas na ocasião da aplicação da Avaliação Diagnóstica, enviada pelo MEC e considerada pela equipe gestora como uma preparação para a avaliação em larga escala nacional.

Ainda no início do ano letivo, quando foi aplicada a primeira Avaliação da Aprendizagem em Processo, avaliação enviada pela SEE destinada a compreender o nível de aprendizagem que os alunos se encontram e que muito se assemelha ao

SARESP, percebeu-se a divergência entre as opiniões de alguns professores e da equipe gestora quanto a esse tipo de avaliação e as estratégias da gestão para estimular que os alunos a realizarem a avaliação com atenção.

Uma professora de Língua Portuguesa comentou:

“Essas avaliações não servem para nada. A gente gastaria melhor o tempo ensinando, sem contar que os alunos não estão nem aí para elas, fazem com descaso” (Professora de Língua Portuguesa, caderno de campo, ATPC).

A diretora respondeu no sentido de culpar os professores por este fato, pois, segundo ela, se os alunos têm essa mesma opinião é porque ele está sendo influenciado pelas atitudes dos professores. Em seguida, alguns professores afirmaram que, para conferir maior importância à avaliação perante aos alunos, utilizavam seu resultado como parte da nota bimestral. Um professor de Matemática respondeu a essa questão:

“Não adianta nada dar nota para essas avaliações, eles não estão interessados em conhecimento, em nota, nada disso...” (Professor de Matemática, caderno de campo, ATPC).

Diante disso a coordenadora respondeu:

“Vou começar a convocar os pais dos alunos que fizeram a prova de qualquer jeito. Eles têm que começar a encarar essas avaliações como estímulo para prestar atenção na aula estudar [...] e os professores devem incentivar, pois também é uma forma de avaliação do seu trabalho” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, ATPC).

No segundo semestre percebeu-se a incidência maior de falas da equipe gestora a respeito dos simulados e da preparação para a avaliação externa estadual. Em um ATPC, por exemplo, a coordenadora ressaltou que depois de um dos simulados, todos os professores, principalmente os de Matemática, deveriam treinar seus alunos para o SARESP. Também salientou que ela auxiliaria com os alunos que apresentassem mais dificuldades.

Durante a observação das aulas de Língua Portuguesa e Matemática, se observou que os professores pouco conversaram ou debateram com os alunos a respeito das avaliações em larga escala, mais especificamente sobre o SARESP, porém em várias aulas, principalmente em Língua Portuguesa, a professora afirmou que os alunos deveriam prestar mais atenção em alguns exercícios e algumas correções, pois aqueles temas eram cobrados com frequência na avaliação externa estadual.

O professor de Matemática, em duas ocasiões, salientou para os alunos que deveriam ter muita atenção para resolverem os exercícios e no momento da correção, pois havia a chance de questões idênticas serem cobradas no SARESP.

A maior parte dos professores quando questionados, durante a entrevista, se preparavam os alunos para as avaliações em larga escala ou se conversavam com eles sobre sua importância, afirmaram que sim (alguns afirmaram fazê-lo apenas por orientação da equipe gestora):

“Sim, nós utilizamos os exercícios de provas anteriores e a coordenação se encarrega de passar essas provas para gente, então, nós aplicamos essas provas. Claro que antes de cada uma eu explico qual é o objetivo da avaliação, porque eles vão fazer aquilo, o que a gente espera deles, estímulo. Mas a escola, nesse sentido, tem sido, assim, rapidamente eles atendem a gente”. Fizemos muitas provinhas esse ano. (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Faço, eu sempre preparo exercícios que já foram aplicados em outras edições, eu retomo o conteúdo. Você sabe que é uma dificuldade tremenda, porque muitos exercícios requer algumas competências e habilidades, e eles aprendem quando você dá na 5ª série, aí quando chega na 6ª é aquele “já não lembro mais” ou “o professor não deu”, então você retoma de novo” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Eu costumo dar uma olhada nas matrizes de conteúdo e trabalhar algumas habilidades que eu vejo que está defasado. Sabe, eu até tento explicar pra eles a importância dessas provas, mas você vê como eles são difíceis, eles não ouvem muito o professor” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“É intensa a preparação, é como pré-vestibular. Simulados e tal, mas eu acho isso extremamente difícil para os alunos, mas é isso que nos é cobrado. Eu só falo do SARESP com eles quando vem cobrança, senão eu vou deixando quieto” (Professora de História, entrevista gravada).

“Eu fiz um trabalho especial com o ENEM e com o SARESP, dei dicas, textos, exercícios que caíram nas provas passadas” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

Os gestores foram questionados no mesmo sentido, principalmente se costumam conversar sobre a importância das avaliações em larga escala ou orientar os professores sobre elas.

“A orientação é aquela de mérito em cima das notas e pelo fato de você estar bem no sentido da classificação do estado. Você quer estar em uma escola que está bem classificada” (Coordenador do Ensino Médio, entrevista gravada).

“Sim, embora a gente não concorde com o como elas são colocadas, a gente tem que se adaptar e a gente conversa com o professor nesse sentido” (Diretora, entrevista gravada).

“A gente orienta os professores sim, principalmente em ATPC e planejamento. Também na secretaria tem um dia especial para isso. Esse ano eu achei que foi legal porque nem eu sabia como funcionava essa Teoria de Resposta ao Item, eu consegui pegar bem esse ano, eu achei superinteressante” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Foi perguntado também para professores e gestores se consideravam que os resultados das avaliações em larga escala da escola eram coerentes com o que podiam observar no cotidiano escolar, no aprendizado dos alunos.

“Eu acho, aqui, não. Nossa realidade é muito diferente. Na avaliação geral nós somos iguais, só que, por outro lado, nós somos uma escola prioritária, então, eu não acho justo o critério de avaliação e eu falo no sentido do bônus, porque aqui se trabalha muito, mas nós recebemos alunos de uma comunidade muito pobre, que não valoriza o estudo. Então eu não acho que esse índice seja coerente com a nossa realidade”. (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Eu não acho que seja coerente. Tanto o caderninho que você aplica numa escola que tem a família mais presente, que cobra o estudo do aluno, se a gente aplica o mesmo conteúdo aqui, a gente não tem o mesmo resultado, lógico. São poucos os alunos aqui que a família acompanha, que dá respaldo. Então, a nossa realidade é

diferente de algumas escolas e o peso é o mesmo”. (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Olha, ano passado eu apliquei o SARESP, esse ano eu apliquei o SARESP. Na minha opinião, eu não sei se essas provas são um medidor. É claro que cada prova é um caso, por exemplo, o ENEM eles fazem com mais seriedade porque tem o SISU, tem o ingresso na universidade. Já o SARESP eu não percebo isso, o grande problema do SARESP é que é difícil fazer com que eles vejam importância naquilo. Eu fui aplicar prova na outra escola e 10 alunos deitaram em cima da prova e dormiram, eu tive que ficar acordando”. (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

Em outra questão da entrevista, foi perguntado se os professores e gestores consideram o IDESP um bom índice para a qualidade do ensino ou da educação e, especificamente, no caso daquela unidade. A maioria dos professores respondeu de maneira negativa:

“Como a gente tinha comentado eu não acho que seja capaz, porque os números são muito frios e a nossa realidade é muito diferente” (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Talvez em outra escola, mas eu acho que aqui não. Nós temos muitos problemas que outras escolas não têm. Nosso em torno é muito complicado e isso se reflete dentro da escola, na aprendizagem, nessas avaliações e na nota, e isso aí o IDESP e todas essas coisas aí não pegam” (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Não, ele não reflete e tem mais uma coisa, tanto IDESP, SARESP, já faz décadas que vem cada vez pior, o nível está abaixando e finge-se que se está fazendo algo, mas não se está fazendo nada” (Professora de História, entrevista gravada).

“Não sou muito a par de como ele é calculado. Essa é uma coisa que tem como burlar. Tem como burlar esse sistema, então, na minha opinião, não reflete muito” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Eu acho que ele aponta. Se for em termos de fluxo, você sabe que é mascarado, tem as transferências da vida. Você sabe que o aluno não vai voltar para a escola, já esgotou todas as tentativas para ele voltar, aí é dada a transferência. Ele assina a transferência, ele não vai para lugar nenhum, mas ele assina a transferência. A retenção

é muito pouco, só reprova quem não aproveita nenhuma chance com recuperação de ausência de nota. Então o IDESP pode ser uma coisa boa ou não, é um norte, mudou muito depois dele” (Coordenador do Ensino Médio, entrevista gravada).

Questionou-se ainda aos professores se eles haviam recebido algum tipo de orientação da equipe gestora sobre o conteúdo que deveria ser ministrado na disciplina e/ou sua metodologia de trabalho com os alunos, sendo que a maior parte dos professores afirmou que receberam orientação.

“Sim, nós fizemos várias reuniões voltadas para o SARESP, falando mais do jeito de trabalhar, porque o conteúdo nem tem muito o que fazer, é aquele das apostilinhas mesmo, já está meio subentendido” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Sim, muitas vezes têm uma crítica, a diretora chama atenção, ela cobra isso, precisa mudar, fazer diferente, uma coisa mais dinâmica” (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Sim, a orientação é para seguir o caderninho, mas intervenção não. Uma coordenadora já assistiu a minha aula, mas não fez nenhum tipo de interferência. No final ela deu a devolutiva, mas em uma sala separada, dizendo que faltou passar a tarefa de casa, mesmo sabendo que aqui na escola eles não têm a cultura de fazer a tarefa de casa” (Professora de História, entrevista gravada).

“Sim, direcionado para as avaliações em larga escala” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Não, nunca [em tom irônico]. Na verdade existe um cuidado nesse sentido, são sugeridas algumas coisas, mensagens subliminares” (Professora de História, entrevista gravada).

Interessante notar que a importância das avaliações em larga escala pouco foi mencionada para os alunos, apesar de alguns professores terem afirmado que tentavam realizar esta discussão em sala de aula. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pelo menos durante as aulas observadas, em nenhum momento os professores comentaram com os alunos sobre os motivos da existência dessas avaliações, chegando até a reclamarem do excesso de avaliações externas (“de fora” em



suas palavras) a que estavam sendo submetidos, não demonstrando, portanto, entender o sentido das avaliações em larga escala.

Também chama atenção o fato de que a maioria dos professores não considerou as avaliações em larga escala justas, tendo em vista o contexto social dos alunos, permeado pela violência e pelo próprio processo de desvalorização da escola atribuído por alguns aos pais. No mesmo sentido o IDESP, que, segundo o próprio gestor da escola e o professor de Matemática observado, podem ser manipulados ou fraudados.

#### *5.3.4. Procedimentos adotados pelos professores e gestores com relação às avaliações em larga escala*

As reuniões de planejamento e ATPC foram marcadas, principalmente pelas orientações sobre os procedimentos que a escola como um todo e que os professores deveriam tomar no sentido de aumentar esse rendimento.

Como mencionado anteriormente, em uma das reuniões de planejamento, foi sugerido pela equipe gestora da escola que deveriam ser aplicados mais simulados para os alunos, já que esse havia sido o motivo do cumprimento das metas do ano de 2012. Também as transferências de alunos que possivelmente teriam um desempenho abaixo do básico ou que tinham mais chances de evadir ou reprovar devido ao elevado número de faltas.

Em uma das reuniões a coordenadora do Ensino Fundamental justificou o motivo de tantos simulados, afirmando que muitos exercícios que estava colocando nessas provas já haviam sido aplicados para as mesmas salas em simulados anteriores e que, possivelmente seriam cobrados no SARESP, pois haviam sido retirados da Avaliação da Aprendizagem em Processo e dos documentos do SARESP.

“Tem que aplicar várias vezes as mesmas questões e corrigir, para os alunos decorar a resposta certa” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, ATPC, entrevista gravada).

Nessas reuniões de planejamento se constatou as possibilidades encontradas pela equipe gestora para que a escola continuasse a conquistar suas metas em relação ao IDESP. Na reunião de planejamento, ainda, a coordenadora, afirmou que não era bom transferir muitos alunos, pois dessa maneira o fluxo da escola melhoraria muito, assim

como o IDESP, o que poderia fazer com que as metas para os próximos anos ficassem mais altas e mais difíceis de serem alcançadas. O ideal seria apenas atingir a meta, mas sem superá-la.

A escola, ao que parece, portanto, não tem o objetivo de aumentar muito seus índices, mesmo que isso possa significar que os alunos estão aprendendo mais. O objetivo é apenas atingir as metas e quanto menor, melhor, desde que seja suficiente para gerar bonificação à escola.

Outras avaliações em larga escala como Prova Brasil, ENEM, ou mesmo vestibulares, praticamente não entraram em pauta. Mesmo que os temas não tivessem diretamente (ou aparentemente) relacionados, acabavam convergindo para o SARESP e para o treinamento, (ou “condicionamento”) dos alunos.

Ao longo dos ATPC a mesma tendência foi observada, principalmente no segundo semestre, no qual captou a incidência maior de falas da equipe gestora a respeito dos simulados e da preparação para a avaliação externa estadual. Em um ATPC, por exemplo, a coordenadora ressaltou que depois de um dos simulados, todos os professores, principalmente os de Matemática, deveriam treinar seus alunos para o SARESP. Também salientou que ela auxiliaria com os alunos que apresentassem mais dificuldades.

Um professor questionou quanto ao conteúdo do bimestre, que ainda não havia sido terminado. A coordenadora respondeu de maneira alterada:

“Como é que pode continuar com um conteúdo se ele não entendeu o anterior, é por isso que eles que vão mal no SARESP, porque ninguém está nem aí se eles estão aprendendo ou não. Tem que ensinar o que cai no SARESP” (Professor de Matemática, caderno de campo, ATPC).

Nas observações das aulas de Matemática ocorreu a aplicação de apenas um simulado, embora haja razões para acreditar que muitos outros foram aplicados, tendo em vista a reação de desespero dos alunos no momento que a coordenadora entrava em sala de aula. Por mais de uma ocasião, ao vê-la, os alunos começavam a reclamar que não aguentavam mais fazer as avaliações que ela trazia.

Outro fato relevante que ocorreu durante as observações das aulas de Matemática foi a presença, em duas ocasiões, da coordenadora do Ensino Fundamental, que ministrou aula junto como professor, sob a justificativa que auxiliaria a ensinar

conteúdos que seriam cobrados no SARESP e que os alunos, com base na Avaliação da Aprendizagem em Processo, não estavam aprendendo.

Nessas aulas, a coordenadora realizou diversas interferências na explicação do professor, em um delas chegou a comentar na frente de todos os alunos: “com esse jeito de explicar os alunos não vão entender nada”. Chegou também a questionar o professor sobre o motivo que estava fazendo os alunos a terem um rendimento insatisfatório nos simulados, pois para ela os alunos possuíam certo conhecimento sobre a matéria.

Em outra ocasião observada, enquanto os alunos resolviam os exercícios, a coordenadora pediu para que o professor, que fazia a chamada, parasse de “enrolar”, levando-o a lembrá-la que realizar a chamada era uma das suas obrigações previstas por lei em sala de aula. Essa pequena discussão gerou certo desconforto entre os presentes na sala de aula.

Ao longo da observação da disciplina de Língua Portuguesa foram acompanhadas algumas correções de simulados aplicados em aulas anteriores, no qual a professora tentava explicar como os alunos deveriam ir eliminando algumas alternativas para ter mais chances de assinalar a resposta certa. Também dava dicas de quais questões achava que seria cobrada no SARESP, para que os alunos pudessem decorar a resposta certa.

Nas entrevistas, confirmando as observações, os professores foram questionados se realizavam algum tipo de preparação com os alunos sobre as avaliações em larga escala e como eram essas preparações. Todos os professores responderam que aplicavam os simulados preparatórios para a prova do SARESP.

“Sim, nós utilizamos os exercícios de provas anteriores e a coordenação se encarrega de passar essas provas para gente, então, nós aplicamos essas provas. Claro que antes de cada uma eu explico qual é o objetivo da avaliação, porque eles vão fazer aquilo, o que a gente espera deles, estímulo. Mas a escola, nesse sentido, tem sido, assim, rapidamente eles atendem a gente. Fizemos muitas provinhas esse ano. Na minha sala foram aplicados uns quatro ou cinco simulados, que a coordenadora já trazia pronto” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“A coordenadora tem se dedicado, ela aplicou muita provinha. Como eu tenho 8ª série, eu foquei muito na escrita, embora poucos alunos entregaram, eu dei muitos artigos de opinião. Mas a preparação foi mais em cima de simulados mesmo. Eu não tenho noção de quantos simulados a coordenadora aplicou, foram vários, um professor

faltava na sala, ela aproveitava e aplicava um simulado. Acho que foram, no mínimo, uns cinco ou seis” (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“No caso das 8<sup>a</sup> séries, a gente fez alguns exercícios que estavam naquela matriz curricular do SARESP e, para o 3<sup>o</sup> colegial, exercícios de vestibular, de múltipla escolha todos eles, tanto para a 8<sup>a</sup> como para o 3<sup>o</sup> ano. Foi feito um simulado. Para a 8<sup>a</sup> eles fizeram um só, já para o 3<sup>o</sup> foram mais simulados. Todos eles eu elaborei, peguei as questões da internet e na 8<sup>a</sup> série eu peguei da matriz” (Professora de História, entrevista gravada).

“Faço, eu sempre preparo exercícios que já foram aplicados em outras edições, eu retomo o conteúdo. Você sabe que é uma dificuldade tremenda, porque muitos exercícios requer algumas competências e habilidades, e eles aprendem quando você dá na 5<sup>a</sup> série, aí quando chega na 6<sup>a</sup> é aquele “já não lembro mais” ou “o professor não deu”, então você retoma de novo. Já apliquei vários simulados esse ano, mas não fui eu que elaborei, a coordenadora já trouxe tudo pronto, mas pelo menos eles vieram me mostrar para perguntar se a prova estava dentro do conteúdo e estava mesmo. Eu acho que foi aplicado de 4 a 5 simulados” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Eu costumo dar uma olhada nas matrizes de conteúdo e trabalhar algumas habilidades que eu vejo que está defasado. Sabe, eu até tento explicar pra eles a importância dessas provas, mas você vê como eles são difíceis, eles não ouvem muito o professor. Foi aplicado [simulado] sim, preparado por mim e vários pela coordenação. Veio de coordenação uns dez ou mais, mais uns cinco que eu elaborei e apliquei” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“É intensa a preparação, é como pré-vestibular. Simulados e tal, mas eu acho isso extremamente difícil para os alunos, mas é isso que nos é cobrado. Eu só falo do SARESP com eles quando vem cobrança, senão eu vou deixando quieto” (Professora de História, entrevista gravada).

“Eu fiz um trabalho especial com o ENEM e com o SARESP, dei dicas, textos, exercícios que caíram nas provas passadas” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Sim, a equipe toda [prepara os alunos]. Os professores ensinando os conteúdos do currículo, eu acho que o grande mérito é dos professores, porque é ele que está em sala de aula passando os conteúdos. O que acontece são os simulados, que faz baseado nas questões do banco de dados do SARESP, da Prova Brasil, às vezes do ENEM e

aplica esses simulados nas avaliações que o professor faz. Então, eu sei que prepara para essas avaliações” (Coordenador do Ensino Médio, entrevista gravada).

Quando questionados em entrevista se realizam algum tipo de trabalho com os resultados das avaliações em larga escala ou das avaliações a maioria dos professores respondeu que sim, principalmente quanto aos simulados:

“Nós trabalhamos sim com os resultados. Nos ATPCs, os levantamentos que as coordenadoras fizeram, isso foi muito bom, porque nós vimos lá a porcentagem das questões, quais questões eles erraram mais, quais eram mais difíceis. Então, foi feito bastante estudo em cima disso aí. Porque o simulado falava assim, qual vai ser a habilidade, então, nós trabalhávamos com uma ou duas habilidades naquela avaliação. Aí tinha que analisar as maiores dificuldades e trabalhar em cima delas”. (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Provas que eu aplico em sala, eu faço a correção, devolvo e depois a gente faz a correção juntos para eles tirarem as dúvidas” (Professora de História, entrevista gravada).

“Sempre trabalho com os resultados, senão não tem sentido, porque o resultado não é o final” (Professora de História observada, entrevista gravada).

“Às vezes sim, comento o que eles erraram, vejo as dificuldades” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“O último foi engraçado, porque eu fui colocando quantos foram os acertos e os erros. Aí a gente ia corrigir juntos e naquelas questões que eles erraram mais, eu ia trazendo depois exercícios para a gente fazer, para ver se fixava mais. Foi legal que a coordenadora, passou todos os erros e acertos dos alunos nos simulados que vieram do governo, e ela ou qualquer de fora da sala de aula sabe o que os alunos estão sabendo ou o que não estão. A coordenadora já adiantava o que fulano tinha dificuldade”. (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

Quanto ao uso das notas dos simulados na avaliação bimestral dos alunos, a maioria dos professores respondeu que costuma utilizá-la.

“Sim, quando dá tempo de corrigir os simulados antes do fechamento das notas. É bom porque eles se dedicam mais sabendo que vai refletir na nota. Senão eles acham

que não tem importância” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Eu uso e é ótimo. A gente corrige junto e ficam animados para ver o que acertaram e erraram, aí dá para explicar na hora o que o aluno errou. Sem contar que o simulado já traz a nota pronta para você, você não tem trabalho” (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Sim, agora nesse último bimestre eu fiz isso” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Sim, eu uso as notas dos simulados” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Sim eu sou obrigada a isso, eu sou obrigada” (Professora de História, entrevista gravada).

Mais uma vez se constatou a preparação para os testes, inclusive no momento em que a coordenadora impediu que o professor de Matemática desse sequência ao seu trabalho, planejado previamente, para retomar os conteúdos que os alunos não haviam demonstrado domínio.

A utilização das notas dos simulados para a composição do conceito final do aluno, como observado, não passa de uma estratégia para pressionar o aluno a se dedicar mais nessas avaliações, que na maioria não são preparadas pelo seu próprio professor e com conteúdos diversos em relação ao que ele estava aprendendo naquele momento.

### *5.3.5. Organização do trabalho pedagógico e escolar.*

Verificou-se ao longo da coleta de dados e como já exposto até o momento que a escola adotou uma organização de trabalho visando às avaliações em larga escala. Fato que corrobora com tal afirmação observarmos em relação aos temas mais discutidos nas reuniões de planejamento e nos ATPC, como mostram os quadros 3 e 4 respectivamente.

*Quadro 2 - Temas observados nas reuniões de planejamento*

<b>Data</b>	<b>Temas</b>
28 de fevereiro	- Pedagogia Uerê-Mello; - Exposição dos dados da escola referentes a 2012 (promoção, retenção, abandono e desempenho no SARESP); - Projetos PRODESC de 2012.
1 de março	- Leitura da Proposta Político Pedagógica; - Elaboração dos planos de ensino.
28 de março	- Desempenho na Avaliação da Aprendizagem em Processo
30 de julho	- Apresentação dos agentes escolares; - Palestra com Fernando José Almeida (a aula como alma do processo ensino-aprendizagem); - Análise e comparação do IDESP da escola dos anos de 2010, 2011 e 2012.

*Quadro 3 - Temas centrais dos ATPCs e sua recorrência na escola A*

<b>Temas centrais</b>	<b>Ocorrência</b>
Elaboração dos Planos de Ensino	1
Debates acerca de simulados e currículo oficial/avaliações em larga escala	10
Projeto Cultura é Currículo	1
Fechamentos de notas, correção de provas e preenchimento de diários de classe	5
Uso de entorpecentes na escola	2
Pedagogia Uerê-Mello	1
Palestra Celso Vanconcelos	2
Repreensão aos professores	2
Leitura para o concurso	3
Evasão dos alunos	1

Ressalta-se que, mesmo durante as reuniões que não tiveram como tema central a avaliação em larga escala ou os índices de desempenho, de alguma maneira, as falas sempre convergiam para elas, seja sob a forma de orientação para os professores ou mesmo algum tipo de cobrança.

Entende-se que o fato de a escola tornar a avaliação em larga escala como tema central do cotidiano acabou por se refletir em sala de aula como, tais como: as constantes exposições e debates sobre os dados da escola pelos profissionais da mesma, sobre as estratégias para elevar o desempenho da escola (simulados e transferências), as

orientações para o desenvolvimento dos planos de ensino baseados nos materiais do Currículo Oficial, a repreensão aos professores que não faziam uso do material, etc.

Em sala de aula se percebeu os professores preocupados em realizar um trabalho voltado especificamente para essas avaliações, como com os conteúdos baseados no Currículo Oficial, que contêm o que é cobrado no SARESP; com exercícios semelhantes aos que são pedidos nessa avaliação (mesmo que sem a forma de testes ou simulados); com a aplicação, correção e uso das notas dos simulados para a composição da nota bimestral do aluno; com a interferência da coordenadora do Ensino Fundamental na disciplina de Matemática, expondo o professor a questionamentos sobre sua competência para os alunos. Vale lembrar que a coordenadora interferiu dessa maneira apenas em Matemática, pois era a disciplina que os alunos mais apresentaram dificuldades nos simulados, o que nos leva a inferir que se assim o fosse em Língua Portuguesa, essa também teria interferência da equipe gestora.

Na entrevista, os professores foram questionados exatamente a respeito da organização de seu trabalho em sala de aula, se as avaliações em larga escala tinham influência sobre ele. A maioria dos professores respondeu que as avaliações em larga escala influenciavam sobre o seu trabalho.

“Eu creio que sim, eu creio que isso resulta em um trabalho diferente, porque é uma exigência e a gente tem que se adaptar, isso muda o trabalho. E aqueles alunos que são interessados cobram um trabalho voltado para isso mesmo, porque eles querem ter um bom resultado” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Eu acho que sim, porque a gente acaba colocando o foco do nosso trabalho em cima disso. Tem o SARESP, então a gente faz um trabalho com questões que a gente sabe que vão ser cobradas”(Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Interfere, todos os professores fazem um trabalho específico para elas” (Professora de História, entrevista gravada).

“Sim, quando você vai se planejar quando você pega uma 8ª série, você tem que pensar em cumprir o currículo e tem que pensar também em voltar nas habilidades que estão defasadas” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Ajudam, é mais um subsídio para avaliar” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).



A mesma questão foi feita para os gestores da escola, sendo que dois deles afirmaram haver influência das avaliações em larga escala no trabalho da escola. A diretora afirmou no sentido negativo, porém, ao justificar-se admitiu que a escola trabalha em torno das habilidades exigidas pelo Currículo do estado de São Paulo.

“Sim, porque isso é cobrado o tempo todo pela diretora de ensino, tudo é envolvida em cima disso, em números e resultados. Tudo é em cima disso sim, a escola abaixo da meta são as mais inspecionadas e cobradas” (Coordenador do Ensino Médio, entrevista gravada).

“Sim, porque ela sinaliza o que o aluno precisa aprender e, às vezes, a escola não ensina aquilo que o aluno precisa aprender, por isso que houve essa mudança no currículo, porque a gente estava ensinando coisa que o aluno não precisa aprender e estava deixando coisas para traz. Ela influencia sim” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

“Eu acho que não, aqui nessa escola não. A gente tenta trabalhar em torno de os alunos adquirirem as habilidades e é lógico que as provas estão propostas em cima desse Currículo, então tem que trabalhar em cima disso, tendo ou não a avaliação em larga escala” (Diretora, entrevista gravada).

As respostas evidenciam o quanto as avaliações em larga escala, principalmente o SARESP têm a capacidade determinar a dinâmica de uma escola, pois mesmo na fala da diretora, ao discordar dos demais professores, ela afirma que a escola atua baseada no Currículo Oficial do estado de São Paulo, que, por sua vez, tem o objetivo de preparar para o SARESP.

Em outra questão, professores e gestores foram questionados a respeito do bônus enquanto influência ou motivador na organização do trabalho pedagógico.

“Olha, eu como nunca tive ilusões com relação ao bônus, eu trabalho como se eu não recebesse nada porque eu nunca conto com isso, não é o bônus que me motiva, muito pelo contrário, até hoje eu não concordo com esse bônus. Nós somos tratados como iguais, quando, na verdade, somos diferentes. Então, o meu trabalho é baseado em cima do que eu acredito, do que eu ainda espero da educação e o que eu quero para os meus alunos. O bônus não me influencia, nunca me influenciou” (Professora de Língua Portuguesa e Inglês, entrevista gravada).

“Eu acho que não, mas é muito bom quando você vê que o aluno atingiu e por isso você tem o merecimento. Agora, uma coisa que eu não concordo com o bônus é que ele não é real, ele não é justo, porque tem gente que vive de licença e quando vem o bônus, ganha até mais que você que trabalhou o ano inteiro. Então, no que ele se baseia para fazer esse cálculo?” (Professora de Língua Portuguesa, entrevista gravada).

“Se falar que não é mentira, porque fica todo mundo doido, desesperado para saber se vai vir o bônus ou não. Como eu nunca tive esse bônus, eu não sei se, por exemplo, ano que vem se o vier o bônus eu vou ficar contente. Eu acredito que tem muitos professores que na hora que verem que o bônus não chega, eles meio que lavam as mãos. Eu não sei se eu vou ser assim, creio que não” (Professora de História, entrevista gravada).

“Não, pelo contrário, eu acho que isso deveria ser abolido” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Olha, vou ser sincero, quando vem o bônus eu gosto que vem, não sou louco em recusar dinheiro, mas eu acho que isso não deve ser prioridade, tem que ficar para segundo plano. Mas nessa escola eu percebo que muitos professores só pensam no bônus” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Sim, o bônus influencia” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Eu acho injusto, porque é uma prova, são números, não sei se podem ser manipulados, papel aceita tudo. Eu acho que deveria ser em cima do desempenho do professor, frequência essas coisas. E eu acho que deveria ser incorporado ao salário do professor. Professor bem pago, bom salário, o professor trabalharia feliz. Eu não concordo porque está na mão do aluno, se ele fizer com carinho tudo bem, mas se ele quiser chutar tudo vai sair o resultado do mesmo jeito. Então, isso mede um trabalho? Não mede, para mim não mede” (Coordenador do Ensino Médio, entrevista gravada).

“Eu não sei dizer direito, eu acho uma coisa complicada, porque não é sempre que o IDESP mostra o que a escola é. Às vezes, se o aluno boicotar, não quer dizer que o professor trabalhou bem. Então eu não sou a favor, nesse sentido, e também você não põe o dinheiro no salário do professor, todo mundo quer ganhar, mas não depende só do professor, depende da equipe, dos alunos, de todo mundo que está dentro da escola” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

“Não, como eu discordo do IDESP eu discordo da bonificação, ela não pode ser competitiva, todos trabalham, tem que levar em consideração as características da escola, não pode comparar as escolas” (Diretora, entrevista gravada).

A maior parte dos professores, portanto, afirmou que a possibilidade de receber o bônus não tem influência sobre seu trabalho, alguns, inclusive, discordando da política de bonificação. Apesar disso, ressalta-se a reação eufórica de professores e gestores no momento em que foram avisados pela diretora o bônus já estava depositado em sua conta bancária.

#### **5.4. Escola B**

A escola B também se encontra situada em um município do interior do estado de São Paulo, porém localiza-se no centro da cidade. Segundo o Plano de Gestão da escola, elaborado no ano de 2011, há aproximadamente 1700 estudantes matriculados, moradores de vários bairros da cidade. A escola é circundada de comércios, empresas e consultórios.

A escola conta com 17 salas de aula, sala de informática, sala de leitura, biblioteca, laboratórios de Ciências, duas quadras e um anfiteatro. Possui ainda os recursos materiais: computadores, aparelhos de DVD, televisores, aparelhos de som e recursos multimídia.

O quadro administrativo da escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, um coordenador do Ensino Médio, uma coordenadora do Ensino Fundamental, uma gerente de organização escolar, nove agentes escolares e seis funcionários terceirizados.

A escola mantém seu funcionamento com salas de aula em três períodos, sendo que o período da manhã e da noite é destinado ao Ensino Médio, e o período da tarde atende aos alunos do Ensino Fundamental.

Por se tratar de uma escola com grande número de salas e funcionamento em três períodos, seu quadro docente é um dos maiores da cidade, contando com aproximadamente 80 professores, entre efetivos, estáveis e temporários.

Segundo o Plano Gestor, o principal objetivo dos alunos é o ingresso no Ensino Superior e, também, a preparação para o mercado de trabalho. O porcentual de alunos do Ensino Médio que já trabalham aumenta a cada ano.

A escola, segundo o documento, evidenciou um aumento significativo da presença dos pais na escola, tanto em eventos festivos, como na Feira de Ciências e reunião de pais, o que possibilitou “um salto na qualidade e na disciplina” da escola.

Quanto ao rendimento dos alunos, o Plano de Gestão afirma que os resultados se assemelham aos da maioria das escolas públicas estaduais: baixo aproveitamento em Matemática, exigindo programas constantes de reforço e recuperação. Porém, salienta que o número de alunos retidos por falta está diminuindo a cada ano, diferentemente do número de evadidos, que têm apresentado aumento, principalmente no período noturno.

Segundo o Plano Gestor, os objetivos da escola baseiam-se na Lei de Diretrizes da Educação (LDB), no que tange, principalmente à: criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades, fortalecimento dos vínculos de família, preparação para o trabalho e para a cidadania e o aprimoramento do educando como pessoa humana.

Dentre os problemas da escola, citados no Plano de Gestão, encontram-se: a falta de comprometimento com a preservação da escola enquanto patrimônio histórico; o descontentamento do corpo docente com a reforma curricular; falta dos professores; dificuldade para encontrar professores substitutos; aumento do número de aluno do Ensino Médio com problemas de alfabetização; falta de comprometimento da maioria dos alunos com as atividades extraclasse; evasão (principalmente dos alunos do período noturno).

Como metas da escola, o Plano de Gestão aponta: projetos voltados para a preservação e conservação da escola; criação de mecanismos para atrair a comunidade para o interior da escola; adaptação das práticas docentes à nova proposta curricular; envolver os professores na elaboração do próximo PPP; envolver professores e alunos em práticas de convivência democrática; criar projetos de reforço e alfabetização; envolver professores nas normas regimentais e diminuir a evasão.

As ações propostas para o cumprimento das metas são: utilização do ATPCs para a discussão acerca da avaliação e de metodologias de ensino; criação de turmas de reforço; reuniões de estudo e análise sobre o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas; autoavaliação da equipe gestora sobre o desempenho de suas funções.

Dentre as ações especificamente dos membros da coordenação, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino, estão: acompanhar o processo ensino-aprendizagem e as avaliações desenvolvidas pelos professores; estimular a elaboração conjunta dos projetos de reforço escolar; promover e divulgar cursos de capacitação e

formação docente; refletir juntamente com os professores sobre a nova Proposta Pedagógica e Curricular do estado de São Paulo, buscando sua implementação com sucesso; e realizar reuniões de estudo com a finalidade de analisar os resultados das avaliações externas.

As ações voltadas aos professores referem-se principalmente ao desenvolvimento do reforço escolar; ao ensino voltado para as necessidades dos tempos atuais, replanejamento de ações, revisão de conteúdos; proposição de formas de interação entre escola e sociedade; busca por melhores maneiras de utilização da Proposta Curricular do estado.

O Plano de Gestão deixa claro que a escola se baseia nas Propostas Curriculares do Ensino Fundamental e Médio fornecidas pelo SEE por meio do Programa São Paulo Faz Escola e que visa à melhoria nos índices gerados a partir das avaliações externas, IDEB e IDESP.

O desempenho da EB no IDEB e no IDESP dos últimos anos estão nas tabelas abaixo:

*Tabela 7 - IDEB observado e metas projetadas dos 9º anos da escola B e outras referências*

Referência	IDEB observado				Metas projetadas			
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
<b>Brasil*</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0
<b>Estado*</b>	3.8	4.0	4.3	4.3	3.8	4.0	4.2	4.6
<b>Município*</b>	4.3	4.4	4.7	4.8	4.3	4.4	4.7	5.1
<b>Escola B</b>		5.8	6.0	6.0		5.8	6.0	6.3

\*Médias das escolas estaduais. FONTE: INEP, 2013

**Tabela 8** - IDESP observado e metas dos 9º anos da escola B e outras referências

Referência	IDESP observado			Metas projetadas		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
<b>Estado</b>	2.52	2.57	2.50	---	---	---
<b>Diretoria</b>	2.92	3.08	3.05	---	---	---
<b>Município</b>	2.93	3.11	3.06	---	---	---
<b>Escola B</b>	4.06	4.68	4.26	4.89	4.21	4.81

FONTE: EDUNET, 2013

*Tabela 9 - IDESP observado e metas dos 3º anos da escola B e outras referências*

Referência	IDESP observado			Metas projetadas		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
<b>Estado</b>	1.81	1.78	1.91	---	---	---
<b>Diretoria</b>	2.20	2.20	2.42	---	---	---

<b>Município</b>	2.20	2,24	2.50	---	---	---
<b>Escola B</b>	2.85	2.72	3.39	3.24	3.03	2.91

FONTE: EDUNET, 2013.

Observa-se na Tabela 9 que a escola B apresenta média de IDEB maior do que as médias das escolas estaduais do Brasil, do estado e do município. A escola, no período observado, atingiu as metas estipuladas a ela.

Nas Tabelas 10 e 11, observamos que as médias do IDESP da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio da escola também são maiores do que as outras referências e no período observado. As metas para o EF foi atingida no ano de 2011 e no EM no ano de 2012.

A partir desses dados nota-se que a escola B ocupa certo lugar de destaque quando comparada às demais, porém já se percebe certa dificuldade da escola em continuar atingindo suas metas, tendo em vista que estão cada vez mais altas.

#### *5.4.1. Breve descrição da turma observada*

A turma observada nas duas disciplinas, contava com 34 alunos matriculados no início do ano letivo, sendo 32 alunos frequentes, pois dois deles haviam se transferido logo no início do ano. No decorrer de 2013, ainda, mais um aluno foi transferido, totalizando 31 alunos na classe.

Nas duas disciplinas observadas, se constatou um bom relacionamento entre os professores e os alunos, principalmente com a professora de Língua Portuguesa, com quem os alunos, aparentemente, tinham mais identificação. A maior parte da sala se mostrou interessada pelas disciplinas, desenvolvendo as atividades propostas pelos professores e participando de sua correção, e pelos projetos desenvolvidos na escola, como o projeto sobre o Meio Ambiente, a Feira de Ciências e alguns eventos, como passeios e festas.

Não foi constatado no decorrer das observações problemas mais graves com o cumprimento das regras da escola, como atrasos, uso de aparelhos eletrônicos, falta de respeito com os professores e colegas, conversa paralela em demasia e falta do material didático.

Em algumas aulas, tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, os professores repreenderam os alunos em função da pouca dedicação nas tarefas de casa,

principalmente aqueles que copiavam do colega antes dos cadernos serem fiscalizados. Porém, ambos admitiram ser uma minoria dos alunos adotar essa prática.

#### *5.4.2. Os sujeitos da pesquisa*

Os professores entrevistados possuem a Licenciatura na disciplina em que são especialistas, no caso Ciências Biológicas, Geografia, Educação Artística, História, Letras e Matemática.

Apenas dois dos sete professores que concederam entrevista tinham pouco tempo de docência, com um e três anos na carreira, os demais possuíam entre 17 e 22 anos como professores da rede pública estadual paulista. Quatro desses professores, ainda, possuem outro cargo, dois na própria rede estadual, um na rede municipal e outra na particular.

#### *5.4.3. Compreensão a respeito da avaliação e avaliação em larga escala*

Na escola B também não foram acompanhados os debates acerca do conceito ou da concepção da unidade escolar sobre avaliação. O que se observou girou em torno apenas dos dados da escola referentes às avaliações em larga escala, principalmente SARESP e IDESP e, em segundo plano, Prova Brasil e IDEB.

Apenas nas entrevistas foi possível ter a noção da concepção de avaliação para os professores e gestores:

“A avaliação, como ela deve ser definida e, claro, nem sempre a gente faz isso, avaliação é um forma de você analisar a aprendizagem do aluno e voltar no que ele não aprendeu. Via de regra é isso, mas normalmente a gente usa ela de forma quantitativa. É uma questão cultural do lado do professor, quantitativo” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“É saber se o aluno sabe. Eu acho que eu avalio a todo momento que eu questiona algo, significa que eu estou avaliando, se eu estou levantando uma reflexão, se eu não estou concordando, eu estou avaliando. Eu acho que eu, como professora, além de avaliar minhas crianças com o intuito de saber se ela aprendeu o que eu dei, será que ele entendeu o que eu dei? Será que aquele resumo ou aquelas questões que eu

dei, ficou claro? Então, avaliação para mim é muito importante” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Eu acho que você mede a evolução do aluno, eu vejo por esse ângulo” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Eu acho que é uma forma de diagnosticar como anda o aprendizado, como está o nosso trabalho, mas é uma pergunta difícil, meio complexa de responder, tem que envolver a formação do aluno” (Professor de História, entrevista gravada).

“Sinceramente, eu me avalio, eu aplico avaliação, coloco a nota do aluno, mas é um material que eu me avalio. Se eles vão bem eu penso “que bom, fiz meu trabalho”, se eles vão mal eu penso “onde foi que eu falhei”. Claro, que quando é um, dois, cinco, seis, aí não, mas quando é um terço da sala, aí eu tenho que ver onde eu falhei. Então, para mim, é um instrumento de autoavaliação” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Para mim, avaliar qualquer coisa significa ver se deu certo. Na educação significa um jeito de ver se o aluno aprendeu, se o ensino deu certo. Se não deu certo, tem que ver onde está o erro, se é meu, se é dos alunos, se é de um conjunto de várias coisas” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Para mim, avaliação é um diagnóstico do que o aluno sabe e do que o aluno não sabe, a partir desse diagnóstico que o professor deve traçar seu trabalho” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

A maior parte dos professores, portanto, considera a avaliação como um diagnóstico, uma maneira de entender se os alunos aprenderam o conteúdo ministrado até o momento da avaliação para, então, prosseguir com o conteúdo planejado ou voltar para aquele que não foi bem compreendido. A avaliação, então, não envolve apenas o resultado, o número de acerto e erros, mas reflexão e a tomada de decisão a partir dela.

Ao longo das observações das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não foi possível observar todas as atividades avaliativas propostas pelos professores, mas foi possível evidenciar que ambos avaliam com atividades além das provas mais tradicionais, como atividades práticas na sala de aula, projetos propostos pela própria escola, pela prefeitura ou pela SEE, como a feira de Ciências, o projeto sobre o meio ambiente, o concurso EPTV na Escola, as Olimpíadas de Matemática e de Astronomia, dentre outros.



Com relação às avaliações em larga escala também não se verificou debates ou reflexões em torno desse tema, o que diz respeito aos princípios por trás das avaliações, se sua importância e validade de seus dados. Nesse sentido, os professores de manifestaram de maneira diferentes sobre as contribuições trazidas pelas avaliações.

“Eu não acho que seja só coisa ruim, eu acho que a gente e os alunos têm que passar por avaliação, mesmo de fora, mas eu não acho que assim está certo, não sei, posso estar errado. Essas avaliações, eu acho que dá uma noção, mas só, não é a qualidade, porque tem tanta coisa que ela não vê” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Eu acredito que ela contribuiu muito, porque todo lugar têm aquelas pessoas empenhadas, com compromisso e as descompromissadas, e quando sabem que tem a equipe gestora que quer ver resultados todos se cobram mais” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Em termos de importância traz dados numéricos, traz as estatísticas, é com base nas estatísticas que, de repente, se inicia um projeto. Agora a pouco eu disse que os números não são muito precisos, mas eles estão aí, é com base neles que vai ser traçado algum projeto, então, tem lá sua importância por isso, mas eu acho que muita coisa poderia ser diferente, mudar, métodos em relação ao SARESP, a conscientização disso passa pelo bônus e eu acho que deveria mudar” (Professor de História, entrevista gravada).

“Eu valorizo, porque eu aprendo tanto. Tinha que ter muitas avaliações, eu acho que não tinha que ser só IDESP, SARESP, Prova Brasil, tinha que ter mais, porque só assim essa turma vai trabalhar” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Se existe alguma contribuição, é a contribuição de organizar a escola para o momento. Eu quero organizar a escola, nós vamos ter, por exemplo, a prova do SARESP, nós vamos ter a prova do SAEB, isso dá uma agitada na escola, a escola se preparando para fazer a aplicação disso e a gente acaba tocando mais vezes no assunto com os alunos, pedindo compromisso, que é uma avaliação que vai ranquear a escola, porque a gente acha isso importante também, uma escola ranqueada é uma escola que é valorizada pela sociedade. Então, a gente acaba vendo isso, eu acho que é só essa vantagem” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Elas são muito importantes, porque ela que vai dar a cara da escola, qual é o caminho que aquela escola está tomando” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Durante as reuniões de planejamento foram debatidas formas e estratégias para que a escola conseguisse atingir as metas estipuladas no IDESP. Muitos professores e a própria equipe gestora mostrava preocupação e receio de que a escola não conseguisse superar os altos índices do ano anterior. A todo o momento os gestores afirmavam que a escola precisava se ater aos pequenos detalhes que estava fazendo com que os alunos errassem algumas questões do SARESP.

Ao longo dos ATPC também as únicas discussões a respeito das avaliações em larga escala ficaram por conta das estratégias para atingir as metas. Em um dos dias, por exemplo, profissionais da Diretoria de Ensino (DE) de todas as áreas se reuniram com os professores em grupos (Ciências Biológicas, Letras e Códigos, Humanas e Exatas) e em salas diferentes. Cada profissional da DE desenvolveu uma atividade com os grupos visando extrair dessas atividades conhecimentos e habilidades que constavam na matriz do SARESP e elaborar uma maneira de desenvolvê-las com os alunos.

Notou-se em pelo menos cinco aulas de Matemática algum comentário sobre avaliações em larga escala (apenas uma dessas vezes não foi especificamente sobre o SARESP), principalmente quando os Cadernos do Aluno eram utilizados, pois o professor justificava o uso desse material como uma forma de treinar para a avaliação externa estadual. Em outros momentos, o SARESP foi citado em função da aplicação de simulados, utilizados pelo professor ou a Avaliação da Aprendizagem em Processo. Não se presenciou, porém, o professor explicar aos alunos a importância das avaliações em larga escala, apenas o estímulo a realizá-las da melhor maneira possível.

Já a professora de Língua Portuguesa em diversas aulas comentou com os alunos sobre o SARESP e o IDESP, principalmente ao expor sua preocupação com os altos índices que a escola deveria atingir.

A professora aplicou no primeiro semestre um simulado aos alunos preparado por ela e por orientação da equipe gestora. Comentou que os simulados visavam à preparação para o SARESP, assim como as aulas de leitura e de interpretação de texto, pois o objetivo era de que os alunos melhorassem sua leitura e interpretação de textos, visando o aumento de seu desempenho nessa avaliação em larga escala.

A professora revelou ainda aos alunos sua preocupação com as próximas metas que a escola deveria atingir, pois estavam cada vez mais altas dado ao bom desempenho dos alunos, mas que logo ficaria difícil atingi-las, e comentou ainda considerar injusto algumas escolas receberem um bônus mais alto, pois as metas dessas eram mais baixas e, portanto, mais fácil de serem atingidas.

Em uma aula, repreendeu os alunos pelas baixas notas na redação da Avaliação da Aprendizagem em Processo. A professora afirmou que estava decepcionada com a turma pela falta de compromisso com que muitos alunos haviam elaborado a redação. Em seguida, entregou as redações corrigidas e revelou o número de acertos nos outros dois simulados. Ao verem as notas da redação, alguns alunos reclamaram que as notas não estavam tão baixas quanto à professora tinha alegado. Constataram que havia duas notas 10, oito notas 9, onze notas 8, quatro notas 6, três notas 4 e uma nota 3.

A professora se surpreendeu com o fato de os alunos terem se organizado para fazer a tabulação das notas e explicou que as notas mais baixas fizeram com que a média da sala baixasse e que esses alunos, junto com os que tiraram nota 6, poderiam ter tido um desempenho muito melhor, baseada nas redações que eles realizavam para a disciplina. Explicou que cada vez mais as exigências para aquela escola estava aumentando, e que era necessário aumentar também a exigência dos alunos.

Mais uma vez não observamos nenhum comentário de professores no sentido de contestar ou questionar as avaliações em larga escala e seus índices e mesmo as estratégias que estavam sendo elaboradas para atingir as metas.

Ressalta-se aqui, ainda, o sentimento de injustiça por parte da maioria dos professores e da equipe gestora quanto ao sistema de bonificação, que, segundo os professores, acaba privilegiando as escolas “ruins”, pois suas metas para os anos seguintes são mais baixas e mais fáceis de serem atingidas, ao contrário daquela unidade escolar, que possuía as melhores notas do município, porém sem alcançar sua meta.

#### *5.4.4. Discussão sobre o currículo e currículo oficial do estado de São Paulo*

Nesta unidade escolar, o tema currículo também pouco foi debatido, principalmente em seu sentido mais amplo, em relação a diretrizes, compreensão e importância para a formação dos alunos. Durante o planejamento e nos ATPC muito se falou sobre a necessidade de “seguir a risca” o Currículo Oficial, sendo que era a partir dele que era elaborado o SARESP. Sendo assim, para conseguir novamente atingir

índices altos e suficientes para atingir as metas, a escola deveria se ater aos Cadernos em todos os seus detalhes. O livro didático e demais materiais didáticos que a escola dispusesse poderiam e deveriam ser utilizados no sentido de “enriquecer” e complementar o material do estado de São Paulo.

Na disciplina de Língua Portuguesa, observou-se que a professora utilizou os Cadernos do estado em quase todas as aulas que não era destinada à leitura (como mencionamos anteriormente, em pelo menos duas aulas da semana os alunos deveriam realizar a leitura de livros). Nas aulas em que utilizou um material diferente ou passou algum texto na lousa, justificou aos alunos afirmando que o próprio Caderno do estado pedia que o professor pesquisasse sobre determinado assunto em outro material: livro didático, minigramáticas, internet, dentre outros.

Na maioria das aulas, o professor de Matemática utilizou os livros didáticos para passar o conteúdo aos alunos, principalmente os exercícios. Em apenas três aulas utilizou os Cadernos do Aluno, do Currículo Oficial, alegando aos alunos que era necessário treinar para o SARESP. Em uma ocasião, por exemplo, após já ter definido as notas dos alunos do 2º bimestre, o professor pediu para que os alunos levassem os Cadernos, pois terminariam o semestre resolvendo os exercícios desse material. Quando um aluno argumentou que já haviam estudado todos aqueles conteúdos com o livro didático, o professor respondeu que era necessário ver também aquele conteúdo sob a ótica dos autores da apostila.

Em outra ocasião, afirmou que era necessário usar o Caderno para treinar, já que as questões do SARESP teriam questões semelhantes e, que os livros didáticos não possuíam. Observou-se, então, que o professor, ao utilizar os Cadernos do Currículo Oficial, tinha apenas o objetivo de trabalhar com os alunos especificamente para prepará-los para o teste, para o SARESP, já que a apresentação do conteúdo e os primeiros exercícios tinham como base o livro didático.

Em outras aulas de Matemática, o professor não utilizou nenhum material didático da escola, apenas fazia atividades práticas com régua ou instrumentos de medidas que os próprios alunos confeccionavam, como o teodolito. Em duas aulas observadas, ainda, utilizou recursos multimídias para mostrar alguns esquemas animados sobre álgebra e geometria.

Nas entrevistas, quando questionados sobre os materiais mais utilizados nas salas de aula, todos os professores destacaram o uso dos Cadernos do Currículo Oficial:

“Como eu falei, eu acabo usando mais as apostilas e, em segundo plano, o livro didático. As escolas estaduais, atualmente, estão bem equipadas, então eu não tenho sentido falta de nenhum material. Claro que seria legal ter mais computadores, inclusive na sala de aula mesmo, essas coisas” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“As apostilas, eu passo a explicação, uso os textos do livro e passo os exercícios da apostila” (Professora de Ciências, entrevista gravada).

“Apostila, livros, revistas, jornais. Eu sinto falta de outras coisas, eu queria um computador, com acesso à internet e uma lousa digital. Já pensou que legal, o aluno faz uma pergunta que não é da sua área, aí você vai lá, na hora, pesquisa com ele, tira dúvida com ele. É o que as escolas particulares fazem. Aqui tem uma lousa digital, mas é uma, tem que agendar, não é sempre que dá para agendar” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“O que eu uso mais são as apostilas. No começo eu sentia mais falta de materiais, mas agora eu me adaptei” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Eu uso com os alunos a apostila, porque, como eu te falei, eu passo o conteúdo quase integral da apostila, porque, se eu não usar, vai faltar lá na frente, na hora do SARESP. Eu não sinto falta de nenhum outro material, na minha escola tem tudo o que eu preciso, é bem equipada” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Para essa escola é livro didático e apostila. Sinto falta do material de geometria, porque a escola não tem muito e os alunos não costumam trazer, tem essa questão cultural, o pessoal não traz material de casa” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

Ao longo da coleta de dados percebeu-se que os alunos da classe observada receberam, além dos Cadernos do Aluno, os livros didáticos de todas as disciplinas. Isso possibilitou que os professores observados pudessem desenvolver um trabalho menos restrito a um único material, como os professores de Matemática e Língua Portuguesa. Os demais professores que não foram observados também declararam utilizar mais de um material como referência. Porém, a maioria deles (com exceção do professor de matemática observado) mencionaram utilizar os demais materiais didáticos como apoio aos materiais do Currículo Oficial, quando necessário.

#### 5.4.5. Planos de ensino

Durante o planejamento pouco foi comentado a respeito dos planos de ensino. Apenas no último dia de planejamento a coordenadora do Ensino Fundamental comentou sobre a necessidade de trabalhar com os alunos as competências e habilidades que os alunos estavam tendo mais dificuldade. A vice-diretora comentou que era necessário continuar adequando o Currículo às necessidades de cada sala e que nele deveriam ser baseados os planos de ensino e, a medida do possível, nos livros didáticos.

Em seguida, os professores se reuniram por área para iniciar a elaboração dos planos de ensino. Assim como foram orientados, os materiais mais utilizados foram os Cadernos do Currículo Oficial do estado de São Paulo. Ao todo, apenas três professores (de um total de aproximadamente vinte) que estavam na sala utilizavam o livro didático para executar esta tarefa.

A maior parte dos ATPC foi destinada a elaboração dos planos de ensino, que eram entregues a direção da escola por bimestre. Em todas as ocasiões a orientação da equipe gestora foi pelo uso do Currículo Oficial.

Em um dos ATPC, por exemplo, quando a coordenadora orientou os professores a elaborarem os planos de ensino, pediu para que estes fossem baseados nos Cadernos do estado, tendo em vista que esses materiais eram referência para o SARESP.

“Hoje vocês estão mais livres para fazer os planos. A gente precisa se ater à apostila, ok? Pelos menos nos conteúdos, é importante mais tarde para as provinhas. Dá para ir vendo também no livro, se os assuntos baterem dá para usar” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, ATPC).

Alguns professores reclamaram que ainda não tinham recebido o Caderno da SEE referente ao 2<sup>a</sup> bimestre e que fariam baseados no livro didático. A coordenadora, então, se prontificou a procurar na sala pedagógica um exemplar de cada disciplina dos Cadernos do Professor referente ao 2<sup>a</sup> bimestre do ano de 2012, que deveria ser basicamente igual ao do ano de 2013. Pediu para que os livros didáticos fossem usados apenas como forma de complementação, caso os professores quisessem utilizar algum texto ou exercícios, mas pediu que os conteúdos fossem baseados integralmente na apostila.

No segundo semestre alguns professores reclamaram de terem que elaborar os planos de ensino por bimestre.

“Eu não posso já fazer do 3º e do 4º bimestre? Porque parece que a gente não para de fazer isso” (Professor de Matemática, caderno de campo, ATPC).

A coordenadora respondeu que no passado era dessa maneira que a escola procedia, em um dia os professores elaboravam os planos de todos os bimestres, mas que os planos eram “mera burocracia”, porque ninguém seguia. Então, foi resolvido que seria elaborado pelos professores por bimestre, porque, caso houvesse uma mudança de planos ou atraso nos conteúdos, todo o plano não seria perdido.

“Se você atrasar um conteúdo, por exemplo, e der no bimestre seguinte, aí é só fazer o plano do novo bimestre com aquele mesmo conteúdo que apareceu no anterior. Fica mais real desse jeito, porque nem tudo que a gente planeja para o ano inteiro da certo” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, ATPC).

Um professor concordou com a coordenadora, afirmando que era preciso ver o andamento de um bimestre para poder planejar o outro.

Nas entrevistas ainda questionou-se os professores a respeito de como planejavam suas aulas e qual material utilizavam para a elaboração dos planos de ensino. Todos responderam se basear no Currículo Oficial, confirmando as observações do planejamento e do ATPC.

“Eu faço um plano semanal, devido a minha carga horária. E acompanho o material que a escola adota” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Eu me baseio em cima da proposta curricular, eu vejo na proposta o que tem, eu nunca deixo de trabalhar o caderninho, eu valorizo, eu sou uma pessoa que valoriza o meu caderninho de Geografia. E eu coloco para você, se eu não tivesse trabalhado a apostilinha 4, que caiu imigração agora no SARESP, todos os mapinhas caíram. Então, na realidade, a minha aula, normalmente, é planejada na proposta, primeiro eu olho o conteúdo, o que tem no livro eu trabalho, eu valorizo muito o livro didático, eu uso mesmo, e trabalho a apostila” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Eu parto do currículo, no caso as apostilas de artes” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Primeiro eu sigo o plano de ensino que nós fazemos com o grupo todo, depois eu sigo pelas necessidades dos alunos que a gente vai vendo ao longo do ano todo, porque são salas heterogêneas, porque tem coisa que dá certo para um grupo de alunos. Também seguimos a apostila, porque todas as provas externas seguem aquele conteúdo. O livro didático é um livro de apoio” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Baseado na apostila, o conteúdo eu sigo, mas eu não uso o que tem de explicação, eu procuro mais do livro didático e textos da internet. Normalmente eu não sinto falta de nenhum material” (Professora de Ciências, entrevista gravada).

“Olha, eu planejo, hoje, com base nas apostilas, porque é o mais cobrado, mas eu uso também o livro, que eu prefiro do que a apostila. Outra coisa que eu gosto de observar é o andamento das salas, porque as salas são bem heterogêneas e, às vezes, um material que dá muito certo em uma, acaba não sendo muito bem vindo em outra, então, eu vou pelo caminhar da sala, se tiver uma que caminhar melhor com o livro, então, eu uso mais o livro e um pouco menos a apostila” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“A gente orienta da maneira como é passado para a gente pela Diretoria de Ensino, de focar nas apostilas do estado e tentar articular com o livro didático” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Percebeu-se, tanto pelas falas dos professores e gestores como pelas observações que os professores, na maioria das vezes, seguem todas as recomendações da equipe gestora a respeito dos materiais utilizados em sala de aula. Mesmo com a recomendação de tentar adequar os planos de ensino e as aulas às características da classe, isso deveria ser feito sempre tendo como base o Currículo Oficial, mesma que a sala não se adapte a ele e que existam outros materiais disponíveis. Mesmo o professor de Matemática observado, que pouco utilizou os Cadernos do estado ao longo de suas aulas, afirmou neles se basear para elaborar seus planos de ensino.



#### *5.4.6. Orientação e debate acerca das avaliações em larga escala*

As reuniões de planejamento foram quase que exclusivamente dedicadas à exposição e ao debate sobre os dados das avaliações em larga escala e dos índices de desempenho, principalmente SARESP e IDESP.

O primeiro dia de planejamento, por exemplo, foi todo dedicado à análise dos dados referente aos resultados do IDEB e IDESP da escola. Os professores foram parabenizados pela equipe gestora por seu empenho no ano de 2012 e pelos bons resultados que a escola conquistou nas avaliações em larga escala. A coordenadora do Ensino Fundamental reconheceu que, dados aos altos índices da escola, a cada ano ficava mais difícil atingir os índices.

Como citado anteriormente, as equipes docente e gestora se dedicaram a pensar em alternativas para que a escola conseguisse atingir suas (altas) metas para o ano de 2013, atentando para os mínimos detalhes. Nesse momento, os professores de Língua Portuguesa foram orientados a destinar parte de suas aulas a leitura e que todos os professores trabalhassem mais com leitura e interpretação de gráficos e tabelas.

Nos ATPC não foi observado a exposição de dados das avaliações em larga escala, dos índices de desempenho ou mesmo o debate entre professores sobre eles. O que foi observado será descrito mais adiante se relaciona a orientação para a elaboração de simulados, utilizando como base o Currículo Oficial.

O professor de Matemática pouco mencionou as avaliações em larga escala para os alunos. Apenas comentava sobre o SARESP nos momentos em que solicitava para que os alunos levassem o Caderno do Aluno ao invés do livro didático na aula seguinte, pois justificava que os alunos precisavam ter contato com a matéria a partir do Currículo Oficial também, pois era daquela maneira que seriam cobrados na avaliação externa estadual.

A professora de Língua Portuguesa também pouco comentou com os alunos sobre os objetivos ou a importância do SARESP, apenas na ocasião em que aplicou um simulado, elaborado por ela própria, ou nos momentos em que entregava aos alunos a correção da Avaliação Diagnóstica e da Avaliação da Aprendizagem em Processo. A professora revelou aos alunos sua preocupação com as próximas metas que a escola

deveria atingir, pois estavam cada vez mais altas dado ao bom desempenho dos anos anteriores, mas que logo ficaria difícil atingi-las.

Durante as entrevistas os professores foram questionados se costumam conversar com os alunos sobre a importância das avaliações em larga escala e se os incentivam a realizá-la. As respostas indicaram no sentido contrário do que observamos nas disciplinas:

“Claro que sim, porque eles acabam sabendo como os outros órgãos aplicam provas, porque são provas parecidas com outros vestibulares, concursos. Então é bom para ficarem sabendo o como é, tomar contato com essas questões” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Sim, eu valorizo, porque eu percebi que uma criança que é avaliada, que estuda no estado, que tem o hábito de participar das olimpíadas, OBA, SARESP, ele não falta, ele tem um currículo melhor. Eu comento muito isso com os alunos” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Falo, eu estimulo. O que eu acho importante eu tento por para eles, porque essas avaliações começam dentro da escola e se estendem pelo resto da vida” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Não, sinceramente não penso muito nisso” (Professor de História, entrevista gravada).

“Sim, a todo momento, porque no dia da prova eles já vem com uma certa ansiedade, então eu já trabalho com eles para não ter essa ansiedade, explico o que pode acontecer o que pode cair, pode acontecer isso, aquilo outro. Então, eu trabalho com eles este lado. Eu falo que é importante, até porque a escola pede muito para que os professores trabalhem, expliquem a importância. Eu acho que é importante porque hoje tem o ENEM, que vai levar eles para as faculdades públicas, que têm as mesmas habilidades e competências, e o ENEM é uma avaliação externa” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

Pergunta semelhante foi feita a coordenadora do Ensino Fundamental, sendo questionada se a equipe gestora costuma orientar os professores sobre a importância das avaliações em larga escala. A resposta foi o sentido afirmativo.

“Sim, oriento por causa disso, os professores e alunos tem que fazer seu trabalho com responsabilidade, na verdade, nós todos temos, porque isso vai ser a nossa cara” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Os alunos, portanto, além de serem treinados para estas avaliações, foram constantemente incentivados a realizá-las por seus professores, com exceção do professor de História. Todavia, nenhum entrevistado afirmou que explica aos alunos os objetivos oficiais das avaliações externas da maneira como são publicados pela SEE ou pelo MEC, no caso do SARESP e da Prova Brasil, respectivamente. A maior parte dos professores reiterou a necessidade de os alunos se acostumarem a realizar essas avaliações, mas nada comentaram a respeito de ser uma política que pode auxiliar o poder público no sentido da tomada de decisões.

Os professores foram questionados se consideravam as avaliações em larga escala coerentes com o aprendizado dos alunos verificado no cotidiano escolar, a maioria respondeu no sentido negativo, porém de maneira hesitante:

“Eu acho que depende muito, porque aquele aluno que realmente aprende, ele vai conseguir ir bem em qualquer prova e era para o contrário ser verdadeiro, o aluno que não aprende em sala de aula não deveria conseguir ir bem na prova externa, mas não é isso que está acontecendo, porque mesmo o aluno que não aprende muito está conseguindo responder a questão certa do SARESP, porque ela se repete muito nas apostilas, naquelas matrizes que trazem questões iguais e que a gente é orientado para usar na hora de fazer os simuladinhos. Então tem muita vez que a gente vê uma escola bem colocada, que atingiu índice, mas a gente não acha que o aluno está aprendendo” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Eu acho que, às vezes, pode não expressar, porque conhecimento é uma coisa relativa, às vezes você pega um ponto específico que o aluno não sabe, mas não é que ele não sabe nada, eu acho que não é muito bom por causa disso” (Professora de Ciências, entrevista gravada).

“Eu acredito que na maioria eles mostram o que sabem, mas tem uma minoria que eu percebo que faz com menos seriedade. Isso já aconteceu comigo, tem a distração dos alunos” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Não, porque são só números o que eles medem, o que eles querem. A qualidade da educação é muito mais que números, os números são muito frios” (Professor de História, entrevista gravada).

“É difícil falar isso, porque eu noto que tem salas que realmente dá a devolutiva, mas têm alunos saindo sem aprender. Eu não vou tapar o sol com a peneira, tem aluno que não está aprendendo” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

Apesar de os professores apresentarem dúvidas a respeito da coerência dos resultados das avaliações em larga escala com o desempenho apresentado em sala de aula, os professores seguiram suas rotinas de trabalho baseados no SARESP, seguindo o Currículo Oficial, aplicando simulados, estimulando e orientando os alunos quanto a realização da prova.

Professores e gestores também foram questionados se o IDESP ou o IDEB são capazes de refletir a qualidade da escola, a maioria também respondeu no sentido negativo:

“Eu acho que não, eu penso que não, porque nós temos alunos que são muito bons, principalmente aqueles alunos que se identificam com determinados conteúdos, e nem sempre o conteúdo avaliado é o conteúdo que valoriza o aluno” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Eu não sei se ele reflete, mas ele percebe o que acontece, porque na lei 9394, o aluno tem que entrar e ficar. Não é obrigação da escola? Se ele não está ficando, alguma coisa errada tem. Eu percebo rapidinho quem está camuflando os números. Dessa escola aqui é capaz” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Eu acho que não, porque tem tanta coisa que o SARESP não pega, porque a escola está atingindo as metas, mas eu acho que a qualidade está caindo” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Às vezes dados tentam ser precisos, mas são o contrário. A gente sabe que tem casos de escolas que boicotam o SARESP e são boas. Números são muito frios para dizer sobre a qualidade da escola. Eu acho que não condiz. Em relação a essa escola é difícil dizer pela minha pouca experiência aqui” (Professor de História, entrevista gravada).

“Aqui eu acredito que sim, mas como há tanta corrupção no mundo, não sei se saem resultados corretos. As más línguas dizem que não, mas nós não temos provas.

Aqui eu acredito que sim” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Eu acho que ele não é perfeito, mas eu acho que ele sinaliza bem sim” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Para finalizar, os professores foram questionados se recebiam algum tipo de orientação da equipe gestora sobre os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula:

“Faz tempo que não, mas eu já recebi sim, principalmente para trabalhar mais os exercícios da apostila e ficar atento para aquelas matrizes” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Eles fazem isso nos ATPCs, sempre procurando orientar o professor, não para só trabalhar provas externas, mas para ficar de olho. Não que o professor viva ou trabalhe só para isso, sempre em ATPCs, em conjunto. Isso acontece mais quando estão lendo os índices de IDESP, mas não é a todo o momento” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Não, eu tive liberdade para trabalhar, eu é que sempre fiz questão de mostrar minhas avaliações” (Professor de História, entrevista gravada).

“Já, me pediram para usar o caderninho, porque eu não usava” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Sim, já recebi sim. Por exemplo, eu trabalho estudo dirigido, trabalho para caramba, porque na minha crença de aprendizagem, é impossível alguém aprender sem se exercitar, eu não confio muito naquele professor que fala 50 minutos sem parar. Eu confio naquela explicação básica e exercícios, tópicos e exercícios, porque eu estou cobrando a autonomia deles, eu quero que eles leiam, que questionem comigo, eu quero que eles falem comigo. Um dia, eu substitui uma professora de História e os alunos reclamaram que eu não passava o resuminho dela na lousa, eu mandava eles fazerem o resuminho, aí os alunos começaram a reclamar e eu fui chamada pela direção. Eu expliquei que se tiver que ler com eles, ajudar eles a entender, mas eu uso o que está escrito no livro. Por que eu vou passar um resumo do que está no livro? Eles é que têm que passar para mim. Então, ela me questionou, mas depois ela entendeu. Então, eu já fui sim, colega, você não queira saber” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Não, nós não tivemos essa interferência, nós temos a liberdade de escolher o conteúdo para o aluno naquele momento. Principalmente Matemática é muito fácil fazer isso, porque você trabalha de forma sequencial. Então, a gente nunca teve essa interferência, muito menos essa exigência. Eu acho que nossa equipe de Matemática conversa bastante sobre essas exigências e muitas vezes resgatando a questão do simulado que já faz essa preparação” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

Constatou-se que a maioria dos professores vê com desconfiança as avaliações em larga escala e os índices de desenvolvimento do ensino e, a maioria também já foi orientada a mudar seus conteúdos ou metodologias visando essas avaliações, mas apesar disso, em nenhum momento nessa unidade escolar se observou o questionamento de algum professor sobre esses dois elementos. Inclusive, os professores chegaram a afirmar que conversam com os alunos sobre a importância dessas avaliações, mesmo que não se tenha visto esse momento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

#### *5.4.7. Procedimentos adotados pelos professores e gestores com relação às avaliações em larga escala*

Como já foi comentado brevemente anteriormente, durante as reuniões de planejamento, a equipe gestora da escola tentou buscar junto ao corpo docente estratégias para que a escola conseguisse atingir novamente os índices do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O coordenador do Ensino Médio afirmou que para isso era necessário, agora, buscar os pequenos pontos de falhas dos alunos nessas avaliações para poder trabalhar sobre eles. Para ele, era necessário trabalhar mais a leitura e a interpretação de texto dos alunos, para que eles deixassem de errar devido a dificuldades desta natureza. A coordenadora do Ensino Fundamental, então, revelou que já estava desenvolvendo um trabalho nesse sentido com as turmas de 9º ano, com duas aulas de Língua Portuguesa na semana sendo dedicadas exclusivamente à leitura.

O coordenador ainda criticou o sistema de bonificação que, segundo ele, privilegia as escolas com os índices mais baixos, pois qualquer “melhora insignificante já resulta na meta”. Alguns professores concordaram, alegando que o bônus dos professores de certa escola com a metade do seu IDESP foi muito maior.

Durante os ATPC muito se ressaltou sobre a necessidade de elaborar os planos de ensino com base no Currículo Oficial, como já dissemos, e também os simulados. Na fala da coordenadora do Ensino Fundamental:

“Vamos montar questões baseadas nesse material que o estado entrega, porque a gente sabe que é isso que é cobrado” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, ATPC).

Em outro momento afirmou:

“Eu sei que a gente faz um trabalho de preparo ao longo do ano inteiro para o SARESP, mas agora tem que ser em cima dessas provinhas mesmo, do jeitinho que eles cobram nas questões” (Coordenadora do Ensino Fundamental, caderno de campo, ATPC).

A professora de Língua Portuguesa comentou que sempre prepara suas avaliações pensando nas avaliações externas, mesmo que não tenha a “cara de um simulado”, quase todos os exercícios eram inspirados na apostila e traziam consigo sempre as habilidades e competências exigidas dos alunos pelo SARESP para que ela conseguisse identificar quais eram as maiores dificuldades para trabalhar no sentido de saná-las.

A coordenadora elogiou a atitude da professora e pediu para que os outros tivessem atitudes semelhantes, principalmente no segundo semestre, que, segundo ela, seria muito corrido em função das avaliações externas e dos projetos que a escola participaria. Pediu também agilidade aos professores, já que a intenção era incluir os resultados do desempenho dos alunos no simulado nas notas para fechar o 2º bimestre.

Em outro ATPC, quando a coordenadora do Ensino Fundamental pediu para que os professores corrigissem os simulados aplicados na semana anterior, alguns professores reclamaram do excesso de trabalho, como na fala a seguir:

“Desse jeito nós vamos ter que levar muito trabalho para casa, porque a gente não vai conseguir fechar todas as notas sem essas ter essas provas corrigidas” (Professor de Matemática, caderno de campo, ATPC).

Em outro momento, em um ATPC, o coordenador do Ensino Médio pediu para que os professores não agendassem avaliações para aquela semana ou a próxima, pois aplicaria um simulado do SARESP e da Prova Brasil. Essa situação não agradou a alguns professores, que reclamaram da falta de organização da escola por não definir uma data, modificando o planejamento de suas aulas para as próximas duas semanas.

Como já citado anteriormente, nos ATPC também se observou a orientação às professoras de Língua Portuguesa para continuarem destinando duas de suas aulas à leitura e interpretação de textos. Os professores, inclusive, foram fiscalizados pela equipe gestora para garantir que cumprissem a recomendação.

Uma professora de Língua Portuguesa explicou que havia adotado a prática recomendada. A coordenadora respondeu:

“Eu assisti uma aula sua e gostei muito da estratégia. Eu acho que seus alunos vão fazer uma boa prova do SARESP para a escola continuar bem conceituada” (Professora de Língua Portuguesa observada, caderno de campo, ATPC).

A coordenadora redigiu um relatório sobre a estratégia desta professora e foi perguntado aos demais presentes como era o andamento de suas disciplinas, também registrando tudo em uma espécie de formulário. Perguntou e anotou também todos os horários em que os professores levariam os alunos na sala de leitura para, eventualmente, observar a aula e afirmou que a escola disponibilizava todos os recursos para que um bom trabalho pudesse ser desenvolvido, restava, então, aos professores se planejar para fazer bom uso deles.

A vice-diretora da escola comentou que perguntou à diretora da escola melhor colocada no IDESP do município:

“Qual é a estratégia para conseguir números tão altos?” (Vice-diretora, caderno de campo, ATPC).

A resposta foi “planejamento, disciplina e resultados”. A vice, então, comentou que para a escola falta apenas os resultados:

“Agora a gente tem que começar uma correria pelos resultados, porque planejamento e disciplina a gente já tem.” (Vice-diretora, caderno de campo, ATPC)



No decorrer das observações das aulas de Matemática, o professor citou o SARESP poucas vezes, sempre no sentido de afirmar que os alunos precisavam aprender algumas questões da apostila para se acostumarem com o perfil dessa avaliação externa.

Observou-se ainda a aplicação e correção de dois simulados, um deles elaborado pelo professor e outro pela coordenação. Em determinado momento de uma aula, o professor afirmou que a coordenação da escola foi quem determinou a aplicação desses simulados.

No último simulado, no final do segundo semestre, percebeu-se cansaço por parte dos alunos. Uma aluna comentou que não aguentava mais fazer simulados. Em suas palavras:

“Não aguento mais fazer essas provas de fora da escola, porque não é a prova normal do professor” (Aluno, caderno de campo, observação da disciplina de Matemática).

Uma aluna afirmou:

“Daqui a pouco a gente vai ter que fazer simulado preparatório para outros simulados” (Aluna, caderno de campo, observação da disciplina de Matemática).

Um aluno respondeu:

“Deixa de ser inocente, a gente já faz isso” (Aluno, caderno de campo, observação da disciplina de Matemática).

O professor respondeu que eles não estavam tão errados, mas afirmou que “essas coisas vinham de cima”, por ordens da coordenação que, por sua vez, recebia orientação da Diretoria de Ensino. O professor explicou também que aquela escola sempre teve destaque nessas provas e que era dever de todos mantê-la no mesmo patamar.

Constatou-se por meio das observações que o professor fez uso das notas dos simulados dos alunos para a composição de suas notas bimestrais.

Foi observado na disciplina de Língua Portuguesa que a professora aplicou no primeiro semestre um simulado aos alunos preparado por ela e por orientação da equipe gestora. Comentou que os simulados visavam à preparação para o SARESP. A professora revelou aos alunos sua preocupação com as próximas metas que a escola deveria atingir, pois estava cada vez mais altas, dado ao bom desempenho dos alunos, mas que logo ficaria difícil atingi-las. Comentou ainda considerar injusto algumas escolas receberem um bônus mais alto, pois as metas dessas eram mais baixas e, portanto, mais fácil de serem atingidas.

Verificou-se, em meados do segundo semestre que o excesso de simulados das avaliações em larga escala prejudicou o desenvolvimento de outras atividades da turma, como o projeto sobre o Meio Ambiente, o qual os alunos reclamaram por não terem tempo para se dedicar em horário de aula (pois tinham que fazer a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação da Aprendizagem em Processo, sendo que está última também contava com uma redação). Em determinada aula a professora também reclamou que devido a tantas avaliações (e ao próprio projeto do Meio Ambiente), a sala estava atrasada quanto ao conteúdo da disciplina.

Em outra aula a professora se mostrou desorientada quanto às avaliações que haviam sido aplicadas aos alunos. Quando uma aluna comentou que deveriam prestar atenção nas datas do SARESP e da Prova Brasil para não coincidir com a data da viagem de formatura que pretendiam fazer, a professora alegou que a Prova Brasil já havia sido realizado. A aluna, então, explicou que eles haviam realizado um simulado do SAEB, mas não a avaliação oficial. A professora riu do fato de estar desorientada sobre essas avaliações. Reclamou do excesso de provas que os alunos eram obrigados a realizar, contando com os simulados preparados pela escola, com os “vindos de cima” e as avaliações externas oficiais. Afirmou que “os professores perdem muito tempo com essas avaliações” e que “cada vez tem mais trabalho porque tem que corrigir” tantos testes e provas.

Assim como o professor de Matemática, a professora seguiu as recomendações da equipe gestora e utilizou as notas dos simulados para a composição do conceito bimestral dos alunos.

Durante as entrevistas os professores foram questionados se realizam algum tipo de preparação com os alunos para as avaliações em larga escala. A maioria dos professores respondeu no sentido afirmativo.

“Na Matemática não tem como fugir muito disso, porque cai em todas essas provas que vem de fora, então a cobrança cai mais em cima dos professores de Matemática e também de Português. Eu tento seguir a apostila e pegar no pé para todo mundo fazer os exercícios da apostila, porque várias vezes cai exercícios iguais no SARESP” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Sim, eu fiz revisão de conteúdo antes, só que esse ano não caiu Ciências, mas normalmente eu faço” (Professora de Ciências, entrevista gravada).

“Eu preparo eles a todo o tempo, eu acredito que eles tenham tido uns quatro simulados com questões que cobravam as mesmas habilidades e competências das provas externas, SARESP e Prova Brasil. Fui eu mesma quem preparou, depois eu trazia os resultados para a sala de aula e queria saber o porque, para eles verem qual eles erraram, ter uma devolutiva” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Não, não muito específico, mas como eu uso as apostilas, então, eu acho que isso já acaba sendo uma preparação” (Professor de História, entrevista gravada).

“Sim, têm simulado de todas as disciplinas” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Aqui é assim, nem sei se eu posso falar isso aqui, mas aqui é assim. Por exemplo, eu tenho todas as matrizes do SARESP, como é que eu sei o que vai cair? Através das matrizes de Geografia” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Sim, sim, aqui a gente faz. Como as nossas avaliações são mais dissertativas durante o ano e as avaliações externas trabalham mais com múltipla escolha, então nem sempre eles têm o contato com esse sistema. Então, a gente procura quando a gente está próximo das avaliações fazer um treinamento mesmo, de leitura, de interpretação, depois a gente faz a correção das provas, e procura aproveitar isso como forma de mensurar o conhecimento do aluno e também uma avaliação que valha quantitativamente, para você poder registrar no seu diário” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

Pergunta semelhante foi feita a coordenadora do Ensino Fundamental, sendo questionada se a equipe gestora costuma orientar os professores a preparar os alunos para as avaliações em larga escala. A resposta também foi afirmativa:

“Sim, muito. Nós trabalhamos muito com os materiais do currículo do estado de São Paulo, com as matrizes curriculares e com a proposta pedagógica que vem do estado” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Professores e gestores também foram questionados se costumam trabalhar com resultados das avaliações em larga escala ou dos simulados. A maioria respondeu afirmativamente:

“O resultados dessas avaliações de fora só chegam no ano seguinte, então é difícil você trabalhar com os mesmo alunos que fizeram a avaliação. O que eu tento fazer é ver mais ou menos as deficiências gerais, que quase sempre aparece nessas avaliações, sabe deficiências de competências e habilidades, e aí eu trabalho com as próximas turmas mais nessas deficiências, mais porque as turmas dos anos anteriores tiveram, porque não dá para saber certinho se eles têm ou não, só quando chegarem os resultados oficiais deles, mas aí é n ano seguinte” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Como eu falei, eu trabalho sempre com os resultados e o legal é que na hora que eu trabalho e a devolutiva é muito gostosa, porque eles ficam felizes com as questões que acertaram. A empolgação deles de acertar e querer saber o porquê erraram” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Eu sempre tento voltar, explicar o que eu vi que eles não conseguiram” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Eu trabalho muito com as competências e habilidades que eu vejo que normalmente eles têm mais dificuldade no dia-a-dia, porque o resultados dessas Provinhas não saem na hora, mas quando eu percebo que é de aprendizagem, porque se eu percebo que ele ficou na brincadeira...” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Claro, tranquilo, senão não tem sentido” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Sim, sempre, porque tem que trabalhar para o próprio aluno perceber onde ele tem mais dificuldade e porque o professor tem que ajudar ele a recuperar isso, não pode só dar a prova e pronto acabou, tem que trabalhar com os resultados delas sim” (Coordenadora do Ensino Fundamental, entrevista gravada).

Foi perguntado aos professores os resultados dos simulados aplicados na escola são utilizados para a composição de sua nota bimestral e responderam de acordo com o observado, ou seja, que eram utilizados para compor a nota do aluno no bimestre.

“Sim, é uma forma de incentivo, senão eles não têm essa maturidade, de fazer pelo aprendizado, se não vier acompanhado do prêmio é difícil convencer a fazer” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

“Um uso sim. Vamos supor que tira uma nota 5, aí eu pego a nota do simulado e somo coma nota dele” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Não deu tempo de usar, normalmente eu uso, mas quando a gente foi orientado a preparar os simulados, já estava quase na hora de fechar as médias, então não deu tempo. Eu acho que há uma certa ineficiência nisso, porque eles dão o simulado muito perto de entregar as notas” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Nesse bimestre eu nem tive acesso, no outro eu cheguei a usar” (Professor de História, entrevista gravada).

“Eu uso, porque eu não vejo porque não. Os alunos fazem, é ali que ele prova a competência dele, e é para nada? Eu vejo sentido usar” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

#### *5.4.8. Organização do trabalho pedagógico e escolar.*

Por meio da coleta de dados, se notou que em boa parte das reuniões coletivas da escola o tema mais tratado foi SARESP. Mais uma vez, aqui, outras avaliações em larga escala ficaram em segundo plano. As tabelas 4 e 5 mostram os temas mais discutidos nas duas reuniões coletivas observadas, planejamento e ATPC, respectivamente:

*Quadro 4 - Temas observados nas reuniões de planejamento*

<b>Data</b>	<b>Temas abordados</b>
<b>30 de julho</b>	- Exposição dos dados da escola referentes ao IDEB e IDESP do ano de 2012; - Competências e habilidades do IDESP mais defasadas; - Palestra com o professor Fernando José Almeida.
<b>31 de julho</b>	- Motivação quanto ao SARESP; - Elaboração dos planos de ensino; - Apresentação dos projetos destinados ao Ensino Médio.

*Quadro 5 - Temas centrais dos ATPCs e sua recorrência na escola B*

<b>Temas centrais</b>	<b>Recorrência</b>
Elaboração dos planos de ensino	5
Elaboração/correção de simulados	4
Desempenho da escola em avaliações em larga escala	1
Competências e habilidades das disciplinas	1
Correção de provas, preparação de aulas, preenchimento de diários, fechamento de notas	5
Projeto Meio Ambiente	1
Adversidades	1
Reunião de pais	2

Na tabela 4 se observa que a maior parte do planejamento foi destinada a exposição de dados relacionados ao SARESP e ao IDESP, além de debates acerca das estratégias para que a escola continuasse a atingir as metas para ela estipuladas.

No quadro 5 pode-se notar que 4 reuniões foram destinadas à elaboração e correção de simulados, além de outras 5 voltadas para a elaboração dos planos de ensino, que, embora não aparente ter relações com as avaliações em larga escala, tiveram como objetivo central o planejamento das aulas baseados no Currículo Oficial, visando o SARESP e, conseqüentemente o IDESP.

Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática constatou-se que a organização do trabalho escolar teve influencia na organização do trabalho em sala de aula, principalmente na última disciplina, onde a professora, por determinação da equipe gestora, destinou duas de suas aulas à leitura e produção de textos. Em um dos

momentos da observação em sala de aula, os alunos e a própria docente reclamaram dessa organização. Ambos afirmavam que preferiam a leitura de livros da maneira como acontecia no ano anterior, em casa.

Quando questionados se as avaliações em larga escala de alguma maneira têm influencia sobre a organização de seu trabalho, a maioria dos professores respondeu que sim:

“Eu gostaria muito de falar que não, mas não tem como. A gente é cobrado, é exigido, nos ATPCs toda hora se fala, e faz plano em cima das propostas do estado, então influencia. Se não fosse essas provas eu ia trabalhar com mais calma, sem aquela ansiedade” (Professor de Matemática, entrevista gravada).

“Do meu trabalho não, mas influencia para outras disciplinas. Quando cai Ciências no SARESP, aí influencia. Aqui, eles veem bastante quais competências e habilidades ficaram mais deficientes para o professor voltar a trabalhar, então acaba influenciando” (Professora de Ciências, entrevista gravada).

“Eu me baseio um pouco sim, algumas coisas não mudariam, como a forma de trabalhar. Literatura no 1º ano, por exemplo, essas avaliações vão me cobrar trabalhar com Fernando Pessoa, quando eu comecei a lecionar eu ia ensinar isso, e eu acredito, eu ensinaria no 3º ano, mas o meu caderninho traz no 1º ano, agora eu percebo que está diferente, e eles vão cobrar. Uma das coisas que eu percebi foi isso” (Professora de Língua Portuguesa observada, entrevista gravada).

“Eu creio que sim, porque eu não usava as apostilas e fui obrigada a utilizar, então se não tivesse avaliação, não teria as apostilas e eu faria um trabalho diferente” (Professora de Artes, entrevista gravada).

“Eu acho que ela serve para direcionar, senão nós faríamos diferente, ela dá o foco. Por exemplo, as propostas encaminham a gente como trabalhar, o conteúdo que trabalhar, porque, senão, a gente ia trabalhar o que a gente acha que tem que trabalhar, como era antigamente. Mas, honestamente, com a vivência que eu tenho no estado, hoje o aluno acerta muito mais no SARESP do que ele acertava antigamente, eu sei o que vai cair, então eu tenho certeza que ele vai acertar, porque eu já trabalhei aquelas questões com eles. Então, eu preparo, eu acho que isso é fundamental. As nossas crianças têm que ser preparadas, pode ter certeza” (Professora de Geografia, entrevista gravada).

“Eu acho que não, elas acontecem pontualmente, elas não são sistematizadas a cada dois meses, elas começam a aparecer, pipocam, sem nenhuma sistemática no calendário” (Professor de Matemática observado, entrevista gravada).

Os professores, portanto, reconhecem que as avaliações em larga escala têm algum tipo de influencia sobre seu trabalho, tendo em vista conduziriam suas aulas de maneira diferente se estas não fossem aplicadas. Essas avaliações, então, têm um fim em si mesma, pois todo o trabalho na escola é voltado para elas e não para o conhecimento, e parece que a função central da escola é conquistar uma boa nota no SARESP.

### **5.5. O que revelam os dados**

Ao analisar os dados das escolas A e B, foram encontrados elementos semelhantes em ambas e algumas particularidades que serão apresentadas respeitando as características e contextos de cada escola. É importante lembrar que a intenção não é a de compará-las e sim respeitar os dados a partir do contexto em que se apresentam, embora se tenha observado que algumas considerações se aplicavam as duas escolas, mas de maneiras distintas.

Um primeiro ponto que é necessário destacar quanto às avaliações em larga escala nas duas escolas é a predominância do SARESP nos debates das reuniões coletivas e da própria preparação dos alunos para a execução dessa avaliação. Em parte pode-se explicar este fato pelo motivo de que esta avaliação é própria do estado de São Paulo e também leva a um índice próprio, porém não se compreendeu porque descarta ou pouco se preocupa com a Prova Brasil e o IDEB, como dados que podem se tornar subsídios para as tomadas de decisão do poder público e como instrumentos que podem refletir a qualidade do ensino, já que essa justificativa é comum tanto as provas e índices estaduais como os nacionais. Além disso, o governo federal também proporciona subsídios para as escolas em função de suas notas.

Destaca-se ainda a transferência de alunos observada na escola A, principalmente aqueles que tinham a possibilidade de evadir, reprovar ou ter um baixo rendimento nas avaliações em larga escala. Este caso parece ir além da eliminação adiada de Freitas (1994), segundo o qual o aluno é eliminado no próprio interior da escola. Aqui, o aluno é eliminado (intencionalmente) da escola pelos seus próprios



gestores antes que resulte em um número abaixo do esperado e reflita de maneira negativa no resultado da escola e, conseqüentemente, nas possibilidades da mesma de receber o bônus. Apesar de a unidade escolar não selecionar seus alunos previamente, da maneira como acontecia no Brasil antes da democratização do acesso ao ensino, a escola seleciona aqueles alunos que deverão permanecer até o final do ano letivo.

Neste caso, ainda se reforça o que Freitas (2012) chamou de segregação socioeconômica no território, pois ao transferir determinados alunos, a escola opta por não atender a toda sua clientela, apenas para não correr o risco de ter um desempenho nas avaliações em larga escala menor em relação às edições anteriores.

Nas duas escolas também chamou atenção a preparação para os testes. Em uma das falas, por exemplo, na escola A ocorre uso do termo condicionamento para que o aluno consiga um bom desempenho na avaliação, contrariamente ao que se esperava da instituição, ou seja, que ela enfatizasse aspectos relacionados à boa formação do aluno, o seu desenvolvimento, a aquisição do conhecimento. Ravitch (2011) já tinha alertado para a preparação excessiva dos alunos para a realização dos testes, citando inclusive artigos publicados nos Estados Unidos afirmando que a maior parte dos estudantes que tiveram um desempenho considerado satisfatório em testes padronizados não conseguiria repeti-lo, caso seu formato fosse modificado, mesmo que os temas avaliados continuassem os mesmos.

Professores de ambas as escolas, durante as entrevistas, declararam preparar seus alunos para as avaliações em larga escala, principalmente o SARESP. Exercícios semelhantes e simulados dessa avaliação foram as formas de preparação mais observadas.

Na escola B o que mais chamou a atenção quanto a essa preparação foi a reclamação dos estudantes pelo excesso de simulados que estavam realizando, fazendo até com que a professora de Língua Portuguesa se confundisse, a ponto de achar que uma das avaliações enviadas pelo MEC (a Avaliação Diagnóstica, tratada na escola como um simulado) se tratava da Prova Brasil. Em outros momentos, essa mesma professora reclamou da quantidade de trabalho gerada por esse tipo de avaliação e, considerou este trabalho desgastante, uma vez que os alunos perdiam tempo com os testes e simulados, enquanto poderiam estar dedicando a outros projetos da escola e da disciplina.

Ainda com relação à preparação para as avaliações em larga escala, a interferência direta da equipe gestora na escola B ao orientar (determinar) as professoras

de Língua Portuguesa a destinarem ao menos duas aulas da semana para a leitura de livros paradidáticos e a produção de textos, sendo inclusive fiscalizadas pela coordenadora foi destaque.

Pode-se constatar ainda um exemplo de grande interferência da equipe gestora na escola A, quando a coordenadora do Ensino Fundamental orientou os professores para que deixassem de seguir o seu conteúdo já programado para se ater apenas às habilidades e competências do SARESP, chegando até ministrar aula junto com o professor de Matemática observado, questionando-o sobre seus métodos em frente aos alunos e, de certa forma, o culpando pelo baixo rendimento de seus alunos nos simulados.

Na escola A, com relação aos alunos também se observou desespero deles quando a coordenadora do ensino fundamental entrava em sala de aula, já que nas últimas semanas observadas, a maior parte das vezes que ela aparecia era para aplicar um simulado.

Freitas (2012) já tinha alertado que a pressão por um bom desempenho nas avaliações em larga escala e nos índices de desempenho podiam levar a pressão dos profissionais da escola e, conseqüentemente, ao treinamento excessivo dos alunos, o que, de fato, parece ter acontecido nas duas escolas investigadas. O esgotamento dos alunos foi claramente observado.

Na escola B se viu que a pressão aos professores acabou se refletindo também nos alunos, já que a professora de Língua Portuguesa, por mais de uma vez, comentou com os alunos que cada dia mais as exigências sobre a escola eram maiores e que, portanto, o desempenho deles nas avaliações em larga escala deveria ser melhor. O dia em que repreendeu os alunos pelo “baixo” rendimento nas redações de um simulado também mostra a maior pressão sobre os alunos, pois estes sequer entenderam o motivo do descontentamento da professora, já que para eles as notas haviam sido altas.

Ainda chama a atenção nas duas escolas pesquisadas, a falta de reflexão sobre a avaliação de uma maneira geral, sobre seus conceitos, sua finalidade e importância no processo educativo, nos momentos coletivos dos professores e gestores, onde se deixasse claro as concepções da escola a esse respeito (já que o Projeto Político Pedagógico pouco o fez) e onde se pudessem compartilhar experiências de processos avaliativos bem sucedidos levando-se em conta toda, inclusive, toda a realidade da escola. Sequer as avaliações em larga escala mereceram destaque no sentido de uma

reflexão a respeito de seu princípio, sua validade e importância para os alunos e para as políticas públicas como clamam governos federais e estaduais.

O que se debateu foram formas de aumentar o desempenho dos alunos visando atingir os índices, sem o menor questionamento aberto a respeito da validade desse índice como reflexo da qualidade da educação ou do ensino. Diz-se questionamento aberto porque, veladamente, os professores possuem certa crítica quanto a esses índices, como se observou em algumas respostas das entrevistas das escolas A e B, porém estas opiniões dos professores pouco ou nada foram debatidas, pouco foram apresentadas nas reuniões coletivas, talvez pela falta de espaço e voz dos professores ou, talvez, porque eles próprios acreditarem que suas opiniões mudaria esse processo de avaliação dos sistemas de ensino com base apenas nas avaliações em larga escala e nos números do fluxo escolar.

O tema currículo, currículo do estado de São Paulo e os planos de ensino, também se encaminhavam para a preparação para os testes. Em nenhum momento, nas duas escolas, houve um debate a respeito do currículo em seu aspecto mais amplo, como diretrizes, conceitos, concepções e importância. O currículo pensado e debatido na escola era aquele que apresenta os conteúdos escolares, as atividades para os alunos, as formas de avaliação e as metodologias de ensino, principalmente, atrelados ao Currículo do estado de São Paulo.

Na escola A, houve a tentativa da supervisora de ensino de apresentar uma nova metodologia de ensino, a Pedagogia Uerê-Mello, porém os professores se mostraram resistentes quanto à introdução desta na escola dado a necessidade do cumprimento do currículo do estado de São Paulo visando das avaliações em larga escala. Os gestores, apesar de não ter emitido sua opinião de maneira clara, aparentemente compartilham do mesmo pensamento dos professores, já que ficou sob sua responsabilidade criar as condições necessárias para que o novo sistema de trabalho começasse, porém, até o final das observações, nada mais a esse respeito foi mencionado.

As observações em sala de aula e as entrevistas também deixaram clara a necessidade do uso dos Cadernos do Currículo Oficial visando o SARESP, pois mesmo aqueles professores que pouco usaram este material no dia a dia com os alunos, tinham a preocupação de manter o mesmo conteúdo e, em algum momento, passar aos alunos algum exercício semelhante aos cobrados na avaliação externa estadual (professor de Matemática da escola A) ou usá-los ao final do bimestre como forma de rever o

conteúdo sob uma ótica diferente, atentando para o SARESP ao final do ano letivo (professor de Matemática da escola B).

Viu-se aqui uma grande mudança no interior da escola estadual, tendo em vista que, pelo menos até a introdução do Programa São Paulo Faz Escola, tinha como material didático principal de sala de aula, o livro didático (POLATO, 2009). Agora, o livro parece ter ficado para segundo plano, como apontado em nossas observações e, principalmente as entrevistas, que revelam a orientação da equipe gestora pelo uso do Currículo do estado para a elaboração dos planos de ensino.

Na escola A isso acontece com mais intensidade, tendo em vista que não foram entregues aos alunos os livros didáticos de algumas disciplinas, como já citamos anteriormente. Não se pode dizer que a escola tomou essa atitude com este propósito, mas ao suprimir os livros didáticos, os professores ficaram mais restritos aos materiais do Currículo Oficial. Para o professor de Matemática observado as consequências disso foram além, pois este ficou sem ter uma opção de material didático para trabalhar com os alunos, já que optou por não utilizar os cadernos do estado por considerar seus exercícios muito complexos para seus alunos.

Para Freitas (2012), como apontado anteriormente, o uso exclusivo de materiais que visam à preparação para as avaliações em larga escala levam a precarização da formação do professor, pois esses materiais já contêm tudo o que deve ser trabalhado com os alunos e as formas de execução desse trabalho, além das formas de avaliação.

Destaca-se, então, outra consequência que Freitas (2012) salientou que se trata do estreitamento curricular das disciplinas, já que com as orientações pelo uso do Currículo Oficial, com a falta de livros didáticos e com necessidade de atingir os índices, os professores ficam limitados aos conteúdos cobrados nas avaliações em larga escala, neste caso o SARESP. Qualquer tema que não seja contemplado por essas avaliações corre o risco de sequer ser mencionado dentro da sala de aula, já que a referência para o currículo é o exigido nas avaliações. Neste caso, vale lembrar que a maioria dos professores durante a entrevista alegou que já receberam orientações da equipe gestora com relação ao conteúdo ou metodologia de ensino, no sentido de empregar os conteúdos previstos no Currículo Oficial.

Tem-se que mais uma vez destacar a pressão que gestores e, neste caso, principalmente os professores são submetidos, pois a pressão por resultados leva ao estreitamento curricular, o induzindo a executar seu trabalho sempre com vista a atingir as metas, recaindo sobre a eles a responsabilidade de aumentar a qualidade da escola

(qualidade na visão do poder público) e do ensino, de melhor a classificação da escola e de alcançar o mérito desejado para o recebimento do bônus.

Além disso, se retoma Contreras (2002) ao analisar a perda de autonomia e a desqualificação do professor quando este é pressionado a seguir prescrições externas, perdendo o significado de seu trabalho. Como observado na escola A, alguns professores se mostraram insatisfeitos com a obrigatoriedade de elaborar suas aulas tendo como base o Currículo Oficial do estado de São Paulo, alegando que não havia o que planejar.

Apple (1997), afirma que esse currículo pronto, prescritivo, que traz consigo todos as etapas da aula professor, pode fazer com que o professor perca a habilidade de planejar sua própria aula, o que leva a perda de controle de sua aula e à alienação.

Interessante analisar também que, mesmo trabalhando ao longo do ano inteiro com o objetivo de atingir o desempenho estipulado pela SEE, a maior parte dos professores das escolas A e B afirmaram não considerar os resultados das avaliações em larga escala das suas respectivas escolas coerentes com a sua realidade e que os índices de desempenho não são capazes de falar sobre a qualidade da escola e do ensino. Alguns professores chegaram a salientar a necessidade desses índices de considerarem outros fatores além da nota nas avaliações em larga escala e do fluxo escolar, como aspectos socioeconômicos.

Nesse sentido, retoma-se Ravitch (2011) e Paro (2011), segundo os quais é necessário a avaliação de todo o processo e não apenas do produto final, como a avaliação tem sido considerada. Para a autora, quando se avalia apenas o produto, aumenta-se a possibilidade de fraudes e formas de burlar o sistema, tendo em vista que o objetivo é apenas o desempenho final, o índice, a meta e não as maneiras de se chegara até elas.

Para Paro (2011), o produto da educação deve ser o sujeito, o que deixar se tornar ainda mais difícil de avaliar, pois apenas parte de sua cultura pode ser precariamente avaliada, tendo em vista que o objetivo da educação escolar deve ser a constituição da personalidade humano-histórica do estudante.

Paro (2011) afirma que um exame não é suficiente para medir a qualidade ou a eficiência do ensino, podendo até essa prática ser nociva à própria busca pela qualidade, já que a escola atuará apenas no sentido da busca por melhores números, porém não por formar cidadãos.

Outro ponto que se destaca a partir da coleta de dados das escolas A e B é a organização de seu trabalho, tanto do ponto de vista da escola como um todo, orientado pelo Projeto Político Pedagógico ou pelo Plano de Gestão, como do ponto de vista da sala de aula.

A partir dos PPP se observou que as escolas se pautam nas avaliações em larga escala, sendo que um de seus principais eixos norteadores, a melhoria nas avaliações em larga escala e nos índices como o IDEB e o IDESP. Dessa maneira, entende-se porque praticamente todos os aspectos que observamos nas escolas convergem para as avaliações em larga escala, tais como: o currículo, os materiais didáticos, os simulados, a Avaliação da Aprendizagem em Processo, a Avaliação Diagnóstica, as interferências das equipes gestoras nas salas de aula, as exposições e debates acerca dos dados das escolas nas reuniões coletivas, enfim, todas as orientações do trabalho na e da escola convergem para as avaliações em larga escala.

Há que se atentar aqui para alguns autores citados anteriormente que chamavam atenção a respeito da questão da qualidade, transposta do campo da economia para o educacional, primando por números capazes de comprovar a eficácia e eficiência do ensino e da educação, tendência de pensamento que se intensificou a partir da reforma do Estado, agora gerencial (SILVA, 2009).

Conforme o contexto do Estado gerencial, com a necessidade de se aferir a qualidade do ensino, surge a necessidade da regulação do setor educacional por meio das avaliações em larga escala, que passa, como se pode perceber no caso das duas escolas analisadas, a fazer parte do cotidiano escolar, para professores, gestores e alunos, dentro e fora da sala de aula, ou seja, com as formas de intervenção do Estado na educação, com a intensificação inclusive das normatizações acerca das avaliações em larga escala, toda a gestão escolar, a equipe docente e o currículo serão permeados por essas avaliações (FREITAS, 2004).

Freitas (1994) no mesmo sentido destaca para os objetivos da escola capitalista adquiridos da sociedade capitalista, com a seletividade da escola, com o conceito de eliminação adiada que acaba por se incorporar à avaliação e fazer parte da organização do trabalho pedagógico que, por sua vez, se reflete na organização do trabalho escolar dentro da sala de aula.

Outra questão observada e que remete novamente a Freitas (2012) é a competição, ou pelo menos o clima de competição, entre as escolas, como bem observamos na Escola B, onde em vários momentos gestores e professores deixaram

clara sua insatisfação quanto ao fato de uma escola com IDESP muito menor que aquela unidade ter atingido a meta estipulada e, por consequência, ter recebido um alto valor como bônus. Esse sentimento de injustiça revela as contradições da lógica de competição presente nas escolas, pois talvez se as demais escolas não tivessem alcançado as metas e recebido o bônus, os profissionais da escola B não se sentiriam revoltado, pois se a melhor escola não recebeu é justo que as demais também não recebam. Além disso, como é possível perceber por meio de algumas respostas das entrevistas, há ainda a competição entre os próprios professores da mesma unidade escolar, pois o cálculo do bônus que deve ser pago a cada professor não é do domínio de todos. O que se espera é que o professor que têm uma carga horária maior tenha mais tempo de exercício da profissão no estado e, portanto, maior salário, receba bônus, principalmente se for um professor assíduo. Se algo não estiver dentro desta lógica, mais uma vez fica propício um sentimento de injustiça entre os colegas de trabalho. A presença da competição permeando o trabalho na escola acaba desfavorecendo o trabalho coletivo e a discussão sobre a importância da formação dos alunos na escola.

Sousa e Arcas (2010) chamam a atenção ainda para a possibilidade de depreciação do trabalho dos professores ao ser divulgado os resultados das escolas. No caso da escola A isso pode acontecer pelo baixo desempenho dos alunos (mesmo atingindo a meta as notas são baixas quando comparadas a de outras escolas) e no caso da escola B pelo fato de não ter atingido a meta do IDESP no Ensino Médio (justificado pela alta meta).

Desta forma, o que os dados revelam é que a imagem das escolas (de seus profissionais e dos estudantes) que ficam depreciadas, enquanto o poder público parece se eximir de qualquer tipo de responsabilidade.

De maneira geral, o que se observa ao longo da coleta de dados quanto à relação das escolas A e B e as avaliação em larga escala que gestores e professores pautam seu cotidiano em torno delas mais pela pressão, no caso dos professores está pressão exercida pela equipe gestora, do que pelo entendimento da importância de sua contribuição para a tomada de decisões ou de seu reflexo com relação à qualidade do ensino, como proclama o MEC e a SEE.

Quanto ao bônus, apesar de a maioria dos professores de ambas as escolas terem afirmado não se importar nas entrevistas, parece também ser um grande incentivador para o preparo constante para o SARESP, pelo menos pelo que se pode observar, principalmente, nos ATPC e nas reuniões de planejamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a execução dessa pesquisa, na tentativa responder aos objetivos propostos e de entender as relações entre a avaliação em larga escala e a organização do trabalho pedagógico, se desenvolveu ao longo do ano de 2013 uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, em duas escolas estaduais em um município do interior de São Paulo.

Outras questões, ainda, que nortearam essa pesquisa e que se tentou responder foram o papel que as avaliações em larga escala assumem no interior das duas escolas, a compreensão e opinião dos professores quanto a essas avaliações e seus resultados.

Por meio de uma extensa pesquisa bibliográfica, se optou por alguns princípios envolvidos nas políticas educacionais nacionais, que enfatizaram a necessidade das constantes avaliações em larga escala, como a Reforma do Estado, as relações com o Banco Mundial e algumas políticas específicas do estado de São Paulo, além de analisar alguns autores que versam sobre esse tipo de avaliação e seus efeitos para a organização do trabalho pedagógico, seja ele na escola e na sala de aula. Para a coleta de dados, houve a presença intensa nas duas escolas pesquisadas, analisando seus Projetos Políticos Pedagógicos, as reuniões em que estivessem presentes o corpo docente e gestor das escolas (planejamento e ATPC), as aulas de Língua Portuguesa e Matemática de duas turmas de 9º ano, e para finalizar, entrevistando professores e gestores.

Apesar de o objetivo da pesquisa não ter se constituído em comparar as escolas, não se pode deixar de explicitar as particularidades de ambas, principalmente no sentido da clientela atendida, já que em termos de recursos pedagógicos e físicos não observamos grandes diferenças, guardadas as proporções do porte das escolas. As duas unidades possuíam duas quadras de esporte, laboratórios, sala de informática equipada com um número suficiente de computadores para um grupo de 30 alunos, internet com uma velocidade alta, biblioteca, sala de leitura, jogos, dentre outros.

Na escola A, situada em uma das regiões mais pobres da cidade, destaca-se os diversos problemas de indisciplina que ocorreram nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram constantes as situações em que os professores foram ofendidos pelos alunos, não repetiram as regras da escola, (horário de entrada e de saída somente com autorização do professor, uso de celular e fones de ouvido), não



faziam as tarefas para casa ou as atividades em sala de aula e não cessavam a conversa paralela nos momentos de explicação dos professores ou da resolução de exercícios.

Nas reuniões coletivas, houve momentos de tensão entre os professores e gestores. A equipe gestora, em diversas situações, repreendeu e culpou os professores pelo comportamento indisciplinado dos alunos e pelo seu baixo desempenho no SARESP e nos simulados visando o mesmo, justificando que os alunos eram apenas um reflexo do professor. Dessa forma, se o professor valorizasse as avaliações em larga escala os alunos também o fariam, se as tratassem com descaso os alunos procederiam da mesma maneira.

Na escola B, situada na região central, foi constatada uma relação agradável entre os professores observados e os alunos e não se observou nenhum tipo de embate entre eles. Tanto em Língua Portuguesa como em Matemática a maior parte dos alunos se envolvia na matéria, apresentava sugestões de como resolver exercícios e atendiam o professor quando algo lhes era exigido. Percebeu-se, ainda, a disposição dos alunos para a execução de projetos propostos pela escola ou pela secretaria de ensino, como o Projeto Meio Ambiente, o EPTV na Escola, a Festa Havaiana e a Feira de Ciências.

Nas reuniões coletivas, em geral, a relação entre professores e gestores pareceu amistosa, porém todos os momentos em que se tratou do SARESP ou do IDESP o clima agradável cedeu lugar ao clima de preocupação, de busca e cobrança por soluções ou por mudanças na atitude de alguns professores que não estavam desenvolvendo seu trabalho da maneira como havia sido aconselhado pela equipe gestora.

Apesar das diferenças entre as escolas no sentido de sua clientela e de sua situação quanto ao IDEB e IDESP, ambas não mostraram muitas diferenças quanto à relação entre sua organização do trabalho e as avaliações em larga escala. Ambas organizam-se, tanto o trabalho em sala de aula como na escola como um todo, entorno do SARESP e não das avaliações em larga escala de uma maneira geral. Analisar essa relação era o objetivo principal dessa pesquisa.

Outras questões que nortearam essa pesquisa e que se tentou responder a seguir, foram o papel que as avaliações em larga escala assumem no interior das duas escolas, a compreensão e opinião dos professores quanto a essas avaliações e seus resultados.

A lógica neoliberal, gerencialista, que transfere e intensifica para o setor educacional os valores de mercado, como mérito, punições e recompensas, amparada por parcerias como a do Banco Mundial, estava presente nas escolas A e B e todos os seus sujeitos estavam submetidos a ela.

Ao longo da coleta de dados, principalmente durante as entrevistas, algumas manifestações de descontentamento, principalmente, dos professores quanto a essa situação. A maioria dos professores afirmou não considerar que os resultados das avaliações em larga escala são coerentes com o desempenho do aluno em seu cotidiano e que o IDESP ou o IDEB não é capaz de refletir a qualidade do ensino de uma escola. Porém foram raras (ou nenhuma) as situações em que esses mesmos professores se colocaram perante os demais no sentido de questionar ou se posicionar contra todas as cobranças, pressões ou práticas que estivessem relacionadas às avaliações e larga escala, principalmente as estratégias para atingir os índices, ou mesmo a validade de tudo isso. Tal fato causa preocupação, já que deixou a sensação que essa lógica já esta arraigada à cultura escolar, como se fosse algo natural, inerente ao próprio sistema educacional.

Quanto às avaliações em larga escala em si, foi verificada a centralidade do SARESP e do IDESP. Outras avaliações externas ou índices de desempenho tiveram tanto espaço ou gerou tantas discussões, debates, cobranças ou análise de números. Não se observou nenhuma reunião coletiva que se debatesse qualidade da educação ou formas de melhorar a qualidade do ensino na escola, apenas formas de melhorar o índice estadual. Esse fato acaba por se traduzir em uma contradição, tendo em vista que a maior parte dos professores e gestores entrevistados, nas escolas A e B, declararam que não consideram o IDESP um bom reflexo para a qualidade da escola e do ensino.

Alguns dos possíveis motivos foram elencados a medida em que se percebeu ao longo da caminhada na escola em relação a ênfase no SARESP e no IDESP tal avaliação e índice são próprios do estado de São Paulo, o que pode fazer com que os profissionais da escola atribuam mais importância a ele do que a Prova Brasil e ao IDEB (mesmo na escola a sendo contemplados com recursos federais provenientes dos resultados da avaliação externa nacional); estão atrelados a um bônus em dinheiro e durante as observações do planejamento e do ATPC se percebeu que isso é um ponto importante para professores e gestores; a moral das escolas e de seus profissionais é mais questionada quando os índices estaduais não são atingidos do que quando mesmo acontece com o índice nacional.

Nas duas escolas essa ênfase ao SARESP e ao IDESP levou a consequências que Freitas (2012) chamou a atenção, como a pressão por resultados, que, por sua vez levou as escolas a práticas questionáveis para atingi-los, tais como: a preparação excessiva para os testes que, em ambas as escolas se traduziu em grande número de simulados e

no uso quase que exclusivo dos itens e conteúdos da prova para o planejamento e execução das aulas.

No caso dos simulados, apesar dos relatos um tanto desencorajados, segundo o professor de Matemática da escola A, mais de 10 avaliações foram aplicadas nesse sentido (elaboradas pela equipe gestora), sem contar os elaborados pelo próprio professor e outras atividades que se assemelhavam às questões do SARESP. Pensando nos números de simulados aplicados em cada disciplina, fica fácil compreender o desespero dos alunos ao se deparem com a coordenadora do Ensino Fundamental, já que foi ela quem, aparentemente, ficou responsável por sua elaboração e aplicação.

A professora de Língua Portuguesa da escola B relatou que elaborou pelo menos quatro (dois deles por orientação da equipe gestora). Além desses, as escolas ainda realizaram por duas vezes no ano a Avaliação da Aprendizagem em Processo, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enviadas pela SEE do estado de São Paulo, e a Avaliação Diagnóstica, nas mesmas disciplinas, enviadas pelo governo federal. Na escola A, os alunos observados entravam em desespero ao ver a coordenadora em sala de aula, pois sabiam que mais um simulado seria aplicado.

À luz dos autores que teceram críticas a essa prática, se questiona se estariam os alunos, após tantos simulados do SARESP, preparados para qualquer outro tipo de avaliação, pois pelo que se viu, boa parte do ano foi destinado à preparação para o SARESP e não necessariamente para ensino, para o conhecimento, para uma formação plena. Nesse sentido, adentra-se em outra questão revelada pelas duas escolas: a de tornar os conteúdos contemplados na avaliação externa estadual como Currículo Oficial e exercer pressão aos professores para seu uso preponderante. Um currículo que deveria ser considerado mínimo passa a ser implementado como se fosse suficiente para uma formação de qualidade. Outros materiais até podem ser utilizados, porém apenas como apoio ao Currículo Oficial.

Como já discutido anteriormente, qualidade é um conceito polissêmico que está presente em todos os documentos, normas, leis, parâmetros e diretrizes sobre educação. Da maneira como a escola está organizada, esta qualidade está baseada nos pressupostos comerciais, de mercado, onde o que importa são os resultados dos cálculos, que devem apresentar lucro. A educação é um serviço social e como tal apresenta uma função social e assim, sua organização não deve ser deixada sob a lógica de mercado, assim como prevê a proposta neoliberal, e da organização social capitalista, pois assim como esse sistema, sempre terá o caráter desigual, excludente e eliminatório.

Já se discutiu também o efeito para o docente em função dessa redução na visão de currículo e desses manuais ou apostilas onde todas as etapas de todas as disciplinas já estão prontas, bastando apenas alguém para executá-la. Contreras (2002) e Apple (2003) falam, respectivamente, em perda de autonomia e alienação do trabalho. Não é objetivo aqui entrar nesses conceitos e realizar um debate mais detalhado sobre os efeitos desses materiais no trabalho docente, mas são temas válidos e que merecem atenção, inclusive, para futuras pesquisas.

A perda do controle do professor sobre sua aula também pode ser percebida nas duas unidades. Na escola A, a atuação da coordenadora do Ensino Fundamental na aula do professor de Matemática foi acompanhada e como relatado, a coordenadora pediu para que o professor interrompesse o conteúdo que estava passando para que se dedicasse a um tema que os alunos tiveram mais dificuldade no simulado. Mesmo o professor justificando que ficaria uma sequência sem lógica e que poderia atrapalhar os alunos, a gestora insistiu. Por algumas aulas, a coordenadora ministrou aula junto com o professor para auxiliá-lo nesse conteúdo. Em um momento da aula, chegou a constranger o professor na frente dos alunos, alegando que da maneira como estava explicando a matéria os alunos nada entenderiam.

Na escola B foi acompanhado o caso da professora de Língua Portuguesa, que assim com as demais docentes desse componente curricular, foram orientadas pela coordenadora do Ensino Fundamental e pela vice-diretora a destinar quatro de suas seis aulas à leitura e produção de texto, sendo, inclusive, fiscalizadas pela equipe gestora, que elaborava relatórios sobre o cumprimento da determinação.

Outras estratégias para o alcance das metas do IDESP também chamaram a atenção e igualmente nos preocuparam, como, no caso da escola A, a transferência de alunos para outras unidades escolares, principalmente aqueles que não apresentam rendimento satisfatório ao longo dos primeiros meses do ano letivo. Para alguns autores (FREITAS, 2012 RAVITCH, 2011) essa prática, assim como a preparação excessiva para os testes, é uma forma de burlar o sistema, uma fraude.

É importante lembrar que um dos principais discursos utilizados pelos poder público para justificar a adoção do sistema de progressão continuada era exatamente não desestimular alunos com dificuldade de aprendizagem e aqueles que não obtivessem os requisitos mínimos para prosseguir nas séries adequadas a sua idade. A repetência, portanto, poderia fazer com que o aluno se sentisse envergonhado perante os demais ou incapaz de prosseguir, abandonando a escola. É questionado agora qual é o efeito dessas

transferências que observamos na escola A para os alunos, que ainda correm o risco de continuar sendo transferidos das demais escolas que forem matriculados, afinal um aluno que contribuiu negativamente para com o desempenho na escola e, conseqüentemente nos índices como o IDESP em uma escola, possivelmente, assim contribuirá em outra. Parece-nos que a conseqüência pode ser a mesma da reprovação, o abandono da escola, ou seja, essa pratica também gera desmotivação, não garante a aprendizagem de todos os alunos e ainda, promove a eliminação adiada.

A organização do trabalho escolar e pedagógico das duas unidades escolares também é o reflexo do contexto social e econômico a qual estão inseridas. As categorias que definem organização do trabalho pedagógico (objetivos, avaliação, conteúdo e método) sofrem os efeitos dessa organização da sociedade, pautada na lógica capitalista e gerencial, proposta pelo advento do Estado neoliberal brasileiro. Ao organizar-se em torno do SARESP e do IDESP, as escolas submetem-se a lógica da meritocracia e, portanto, da seletividade, da busca por resultados levando-se em consideração a avaliação do produto e não do processo.

Os efeitos dessa lógica de mercado na educação podem ser nocivos para os profissionais da escola e, principalmente, para os alunos. Estes ficam restritos a aprender a assinalar a resposta certa não pelo conhecimento adquirido ao longo dos anos de aprendizagem, mas pela repetição, pelo treinamento, pelo condicionamento.

Chega-se, portanto, ao fim dessa pesquisa com a convicção de que a qualidade da educação não pode ser traduzida em números da maneira como é atualmente, pois estes podem ser facilmente manipulados e fraudados.

Concorda-se com Silva (2009) quando a autora aponta que a qualidade social da educação deve primar pela distribuição da riqueza e dos bens culturais entre todos. Porém, se as escolas públicas estiverem organizadas da maneira como constatado nas escolas A e B, em torno do mérito constatado por testes preparados de maneira externa à escola e com tantas possibilidades de serem de serem burlados, a escola pública continuará eliminando os alunos que não possuem o perfil para realizar uma boa prova, na maior parte das vezes alunos cuja família possui baixa renda, e tenderá a manter e reproduzir essa situação, da maneira como bem preza a lógica capitalista.

Para finalizar, o posicionamento aqui apontado não é contrário as avaliações externas, tendo em vista que todo sistema que oferta qualquer um serviço, sendo público ou privado, deve ser avaliado, inclusive o educacional. Todavia essa avaliação não precisa ser realizada apenas com base no resultado de uma única prova, aplicada em

apenas um dia específico do ano, e nos números do fluxo escolar. Outros aspectos podem ser levados em conta como as condições socioeconômicas dos estudantes, a relação entre a comunidade e a escola, dentre outros. Pesquisas em educação que sigam para essa vertente necessitam serem mais valorizadas e estimuladas pelo Estado brasileiro, por suas agências de fomento e por suas políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M; BRAVO, M, H; MACHADO, C. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro.** In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3. 2012, Zaragoza, p. 1-13.

ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** 12ª ed. Campinas: Editora Papirus, 2005.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Tradução de M. I. E. Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ **Educando a direita: mercados, padrões, deus e desigualdade.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Biblioteca freiriana; v.5).

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v 35, n. 126, dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.** Washington D. C.: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.92, p. 725-751, out. 2005.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v.21, n.38, out.-dez. 2011.**

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

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, abri-juh. 2012.

BONDIOLLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília-Romanha. In: BONDIOLI, A. (Org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONI, V., QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese.** Vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, jan-jul. 2005, p. 68-80. Disponível

em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico**: 1995-1998. Brasília, DF, 1995b.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível no <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)>. Acesso em 11 de Nov. 2013.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, seção1, p. 22.987,13 out. 1997.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, 1998 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n.1, p. 93-109. 2008. Disponível em:<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602519>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

CASTRO, M. H. G. de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/51/3>> Acesso em: 10 jan. 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

EDUNET. **Programa de qualidade na escola**. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 18 jan. 2014

FERNADES, R. O mentor da equação. São Paulo: Ed. 123, 2007a. Entrevista concedida a Marta Avancini. Disponível em:



<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/123/artigo234206-1.asp>. Acesso em: 27 dez. 2013.

FERNADES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007b. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D\\_Texto\\_para\\_discuss%C3%A3o26.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2013

FERREIRA, R.H. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo – Saesp**: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental. 2007. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação), 2007.

FERRETI, C. J. Consideração em torno das formas atuais de organização do trabalho na escola. **Educação: teoria e Prática**. Rio Claro, v. 21, n.38, out-dez. 2011.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-funcionamento>>. Acesso em 15 de out. 2013.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação educacional no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n123/v34n123a08.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 305p. 1994. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p.965-987, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7out. 2012.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 dez. 2013.

GATTI, B. Avaliação dos sistemas educacionais do Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, nº9, p. 7-18, mai-ago, 2009.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v 31, n.113, dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n.38, out-dez. 2011.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pisa**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 2 dez. 2013

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica (IDEB)**. Nota técnica. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/as-avaliacoes-e-o-ideb>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **II seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos**. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Anais.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequência para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Out. 2005.

OLIVEIRA, R. P de; ARAUJO, G. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, Apr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 Out 2013.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. M. Z.L.; ALAVARSE, O. M. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. Disponível em: < [www.ufgd.edu.br](http://www.ufgd.edu.br)>. Acesso em: 25 dez. 2013.

PALMA FILHO. A política educacional do estado de São Paulo. **Educação & Linguagem**, v.13, n.21, p.153-174, jan-jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2015/2051>>. Acesso em 18 de junho de 2014.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, Dez. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a09.pdf> >. Acesso em: 13 Dez. 2013.

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLATO, A. **Análise da implantação do Programa São Paulo Faz Escola**: o uso do material de Geografia em uma escola do município de Rio Claro. 68 p. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

PONCE, B. J.; LEITE, E. A. O impacto da reforma curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010) nas práticas pedagógicas de uma unidade escolar da rede. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8, n.1, p.1-12, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9043/6641>>. Acesso em: 1. Dez. 2013.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: GEOGRAFIA / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e os modelos de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, R. A autonomia proposta na LDBCN e a nova proposta curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 3, n. 1 e 2, 2008. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2685/2395>>. Acesso em: 19 de jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. 1 ed. São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Apresentação**. 2009. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/02\\_Apresentacao\\_final.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/02_Apresentacao_final.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Apresentação**. 2008. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/matr2008.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Apresentação**. 2013 Disponível em: <[http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02\\_Apresenta%C3%A7%C3%A3o\\_SARESP\\_2013\\_revisado.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/02_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_SARESP_2013_revisado.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2013.

SEE. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Programa de qualidade da escola**: nota técnica. 2013. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2012.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2012.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n.61, p. 283-301, dezembro 2003.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SOAREAS, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, Z. L; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 20, n.35, p. 181-199. jul.-dez. 2010.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, H M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber livro, 2007.

## **APÊNDICE 1**

### **ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES**

#### **PLANEJAMENTO e ATPC**

Foram observados os seguintes aspectos:

- Relação entre professores e gestores;
- Principais temas abordados;
- Orientação quanto à elaboração dos planos de ensino;
- Referências às avaliações em larga escala índices de desempenho;
- Orientação no sentido de desenvolvimento do trabalho visando à melhoria dos resultados da escola nas avaliações em larga escala e nos índices.

#### **AULAS DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA**

- Características gerais da turma observada;
- Relação professor-aluno;
- Materiais didáticos utilizados;
- Uso e frequência do uso dos Cadernos do Currículo Oficial do estado de São Paulo;
- Comentários sobre as avaliações em larga escala, o IDESP e o IDEB;
- Aplicação de avaliação ou atividades semelhantes às avaliações em larga escala.

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

#### DOCENTES

##### **a) Identificação**

- 1- Qual é sua formação?
- 2- Há quanto tempo é professor?

##### **b) Materiais didáticos utilizados no planejamento e decorrer das aulas**

- 3- Como você planeja sua aula? Qual material usa?
- 4- Qual material utiliza com os alunos? Sente falta de algum material?

##### **c) Compreensão e prática da avaliação**

- 5- Como você define avaliação?
- 6- Como realiza a avaliação de seus alunos?

##### **d) Procedimentos e opiniões com relação às avaliações em larga escala**

- 7- Você realiza algum tipo de preparação com seus alunos para as avaliações em larga escala (Prova Brasil, Saresp, Enem)?
- 8- Foi aplicado algum tipo de simulado relacionado às avaliações em larga escala? Quantos? Como foi elaborado?
- 9- Como você trabalha com os resultados das avaliações em larga escala e dos simulados com os alunos?

- 10- Você procura estimular os alunos a realizarem a avaliação e larga escala? Como explica sua importância?
- 11- Você utiliza os resultados das avaliações em larga escala para compor a nota bimestral dos alunos?
- 12- Você considera que os resultados das avaliações em larga escala são coerentes com os resultados das avaliações da aprendizagem?
- 13- Você já realizou cursos que de alguma maneira estava relacionado às avaliações em larga escala ou, ainda, ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo?

**d) Avaliação da prática docente e da escola e referências de qualidade**

- 14- Como você avalia a sua escola?
- 15- O que você considera um bom desempenho escolar?
- 16- O que é um bom aluno?
- 17- O que significa uma escola de qualidade?
- 18- Você acha que o IDESP reflete a qualidade das escolas? E desta escola?
- 19- Como você se autoavalia em sua prática docente?

**e) Orientações externas relacionadas às avaliações em larga escala**

- 20- Você recebe orientações da equipe gestora com relação ao conteúdo a ser trabalhado ou à sua metodologia de trabalho?

**f) As relações entre as avaliações em larga escala e política de bônus com organização do trabalho escolar.**

- 21- Em sua opinião, quais fatores levaram a escola a atingir as metas do IDESP?  
(Escola A)
- 21) Em sua opinião, quais fatores levaram a escola a atingir parcialmente as metas do IDESP (atingiu a meta do Ensino Médio, mas não a do Fundamental)? (Escola B)
- 22- As avaliações em larga escala influenciam na organização do seu trabalho pedagógico?

23- A possibilidade de receber bônus influencia na organização de seu trabalho?

24- Em sua opinião qual é a contribuição das avaliações em larga escala para os alunos, os professores e o ensino de uma maneira geral?

O quadro a seguir mostra os objetivos de cada campo das questões:

<b>CAMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>A</b>	Conhecer melhor os sujeitos da pesquisa.
<b>B</b>	Compreender quais materiais didáticos é usado com mais frequência;
<b>C</b>	Compreender se a visão dos professores sobre a avaliação e a sua prática avaliativa tem alguma relação com as principais características das avaliações em larga escala (modelo de testes, preocupação com resultados).
<b>D</b>	Compreender se o professor prepara seus alunos para as avaliações em larga escala, como ela acontece e sua intensidade ao longo do ano letivo.
<b>E</b>	Entender se a avaliação do professor sobre sua prática docente, sobre sua escola e suas referências de qualidade tem relação com os resultados das avaliações em larga escala e/ou aos índices de desempenho.
<b>F</b>	Analisar se os professores, de alguma maneira, recebem orientações da equipe gestora quanto ao conteúdo que devem ministrar ou sua metodologia de ensino visando às avaliações em larga escala.
<b>G</b>	Compreender se as avaliações em larga escala, os índices de desempenho e possibilidade de bonificação, de alguma maneira, tem efeito sobre a maneira como os professores organizam seu trabalho.

## **GESTORES**

### **a) Identificação**

1- Qual é a sua formação?

2- Qual cargo ocupa? Há quanto tempo nesta unidade?



**b) Orientação quanto ao planejamento das aulas**

3- Como orienta o professor a planejar seu trabalho em sala de aula?

**c) Compreensão da avaliação e da avaliação em larga escala**

4- Como você define avaliação?

5- Para você qual é a importância das avaliações em larga escala?

6- Você orienta professores e alunos quanto à importância das avaliações em larga escala?

**d) Procedimentos com relação às avaliações em larga escala**

7- A escola costuma preparar os alunos para essas avaliações? De que maneira?

8- Foi aplicado algum tipo de simulado visando essa preparação? (em caso de não ser respondida na questão anterior).

9- Você orienta os professores a trabalharem com os resultados dos simulados e das avaliações em larga escala?

**e) Avaliação da escola e referências de qualidade**

10- Você considera que os resultados das avaliações em larga escala são coerentes com a aprendizagem dos alunos?

11- Como você avalia a sua escola?

12- O que você considera um bom desempenho escolar?

13- O que é um bom aluno?

14- O que significa uma escola de qualidade?

15- Você acha que o IDESP reflete a qualidade das escolas? E desta escola?

16- Em sua opinião, quais fatores levaram a escola a atingir as metas do IDESP no ano de 2012? (escola A)

17- Em sua opinião, quais fatores levaram a escola a atingir parcialmente as metas do IDESP do ano de 2012.

**f) As relações entre as avaliações em larga escala e com a organização do trabalho escolar e a política de bonificação**

18- Você acha que as avaliações em larga escala influenciam na organização do seu trabalho pedagógico?

19- Qual é a sua opinião a respeito da política de bonificação a partir dos resultados do IDESP?

O quadro a seguir revela os objetivos das questões de cada campo da entrevista.

<b>CAMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>A</b>	Conhecer melhor os sujeitos da pesquisa.
<b>B</b>	Compreender como os gestores orientam os professores com relação ao planejamento de suas aulas.
<b>C</b>	Compreender se a visão dos gestores sobre a avaliação se relaciona com as avaliações em larga escala, como caracteriza e orienta os professores sobre a sua importância.
<b>D</b>	Compreender se há o incentivo para a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, como ela acontece e sua intensidade ao longo do ano letivo.
<b>E</b>	Entender se a avaliação do gestor sobre sua escola e suas referências de qualidade tem relação com os resultados das avaliações em larga escala e/ou aos índices de desempenho.
<b>F</b>	Compreender se as avaliações em larga escala, os índices de desempenho e possibilidade de bonificação, de alguma maneira, tem efeito sobre a maneira como os professores organizam seu trabalho.

**APÊNDICE 3**

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96

Eu, Amanda Polato, RG: 42186007-8, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Biociências da UNESP, Campus de Rio Claro, convido o senhor (a) para participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna para a obtenção do título de mestre em Educação.

Esta pesquisa cujo título é *As avaliações externas e a organização do trabalho escolar em uma escola municipal do estado de São Paulo* pretende analisar a relação entre avaliações externas e a organização do trabalho pedagógico na escola, como os professores as compreendem e como fazem uso de seus resultados.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em me conceder entrevistas, que serão registradas através de gravação de áudio, e autorizar a minha observação das aulas e das reuniões coletivas (HTPC, de planejamento e demais reuniões que envolverem gestores e professores). A pesquisa também envolve a análise de documentos que normatizam as avaliações.

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ser o do (a) senhor (a) se sentir desconfortável com algumas questões ou, ainda, se sentir constrangido com as observações, já que se trata da presença de um indivíduo externo à escola durante a observação das aulas e nas reuniões coletivas.

Para minimizar estes eventuais riscos o senhor (a) terá a garantia de que as perguntas a serem respondidas serão formuladas de modo a não ferir sua integridade física ou moral, garantindo o respeito a sua dignidade enquanto pessoa e enquanto profissional. Além disso, não serão emitidos juízos de valor sobre as respostas dadas, da mesma forma que não se pretende com essa pesquisa julgá-lo (a) ou fazer críticas a sua prática profissional. O senhor (a) terá a garantia de que suas declarações e as observações feitas nas aulas não serão reveladas a outros participantes, ficando essas informações restritas apenas às pesquisadoras. Sua participação nesta pesquisa não lhe acarretará nenhuma despesa financeira, bem como não trará remuneração.

O senhor (a) poderá a qualquer momento solicitar esclarecimentos às pesquisadoras, poderá não responder a alguma questão da entrevista que julgar constrangedora ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem sofrer qualquer penalização. Como benefício, essa pesquisa contribuirá com subsídios para a compreensão sobre como e quanto a organização do trabalho pedagógico está relacionada às avaliações externas e como se está fazendo uso de seus resultados.

Além da garantia do sigilo das informações o senhor (a) terá a garantia do anonimato em relação ao nome da escola, a sua identidade e de todos os demais participantes nos textos que resultarem da pesquisa e que serão posteriormente publicados exclusivamente para fins científicos (dissertação de mestrado, congressos e artigos).

Se o Senhor (a) estiver suficientemente esclarecido sobre realização dessa pesquisa, bem como de sua participação, convido-o a assinar este TCLE, elaborado em duas vias sendo que o (a) senhor (a) receberá uma via assinada e a outra ficará na posse da pesquisadora responsável.